

**Masaryk University  
Faculty of Education**

**Modernization  
of Teaching Foreign Languages:  
CLIL, Inclusive and Intercultural Education**

**Silvia Pokrivčáková et al.**

**Brno 2010**



**KLÍŠ**  
KATEDRA  
LINGVODIDAKTIKY A  
INTERKULTURNÝCH  
ŠTÚDIÍ



### **Authors:**

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

doc. PhDr. Magdaléna Bilá, CSc.

PhDr. Eva Farkašová, CSc.

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

Mgr. Silvia Hvozdíková

Mgr. Elena Kováčiková

Prof. Ing. Tomáš Kozík, DrSc.

PaedDr. Jana Luprichová

Ing. Dipl. Beata Menzlová

Mgr. Juraj Miština

Mgr. Eva Reid

PhDr. Eva Stranovská, PhD.

Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD.

PhDr. Monika Tóthová, PhD.

Mgr. Viera Závodyová

### **Reviewers:**

Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

Doc. Zuzana Straková, PhD.

PhDr. Katerina Veselá, PhD.

The publication summarizes results of the project KEGA 3/6308/08 Content Reform and Modernization of Teaching Foreign Languages at primary and Secondary Schools: Building Conditions for Effective Application of CLIL Methodology.

© 2010 Silvia Pokrivčáková et al.

© 2010 Masarykova univerzita

**ISBN 978-80-210-5294-9**

## TABLE OF CONTENTS

<b>Introduction</b>	5
<b>Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia</b> Silvia Pokrivčáková, Beata Menzlová, Eva Farkašová	7
<b>Modernization of Teaching Foreign Languages through CLIL Methodology</b> Jana Luprichová	21
<b>Odborne zameraná jazyková príprava ako súčasť univerzitného technického vzdelávania</b> Juraj Miština, Tomáš Kozík	38
<b>Project Based Education in English for Specific Purposes in Slovak Higher Education</b> Elena Kováčiková	69
<b>Jazyk a reč v obsahu preprimárnej edukácie</b> Monika Tóthová	86
<b>Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov</b> Viera Závodyová	108
<b>Perception and Production of a Second Language and the Concept of a Foreign Accent</b> Magdaléna Bilá	123
<b>Active Teaching of English Language to ADHD Students in Dynamic Process of Creative Drama</b> Silvia Hvozdíková	144
<b>Interpretácia kľúčových, komunikačných a digitálnych kompetencií vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ</b> Eva Tandlichová	158
<b>Cognitive Activities and Cultural Education</b> Eva Stranovská, Božena Horváthová	173
<b>Culture – an Inevitable Part of a Foreign Language Teaching.</b> Eva Reid	199



## Introduction

The book brings the 2010 contributions to the project KEGA 3/6308/08 Content Reform and Modernization of Teaching Foreign Languages at Primary and Secondary Schools: Building Conditions for Effective Application of CLIL Methodology, which was carried out at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies during the last three years. In the period of 2008-2010, the project team intended to meet the following objectives:

1. to gather new and first-hand experience with the CLIL methodology as applied at Slovak primary and secondary schools;
2. to improve the existing situation in teaching foreign languages at Slovak schools by means of teaching techniques based on CLIL;
3. to create a set of theoretical resources on CLIL and teaching materials for CLIL lessons, based on the Slovak national curriculum and adapted directly for Slovak teachers to help them start with CLIL in their teaching practice.

The publication consists of 11 studies: although not all of them directly point to the questions of CLIL, each covers different parts of the topic generally defined as modernization of teaching foreign languages.

The introductory study by S. Pokrivčáková summarizes the three-year outcome of the above mentioned project KEGA 3/6308/08 and draws on some possibilities for future research activities that seem to be inevitable to prove CLIL as a fully effective method of foreign language education at Slovak schools. Similarly, J. Luprichová brings details of her intended future research of CLIL methodology in her study **Modernization of Teaching Foreign Languages through CLIL Methodology**. The potentials of CLIL methodology in technical vocational education at all levels of the Slovak educational system are analysed in J. Miština and T. Kozík's study **Vocational Language Education as Part of Technical University Training**. The selected topics of applying CLIL within the vocational ESP at Slovak universities (mostly through project-based teaching techniques) are discussed by E. Kováčiková in her **Project-based Education in English for Specific Purposes**.

The second block of 3 studies focuses mostly on problems of mother and foreign language acquisition and mother/foreign language teaching to young learners: M. Tóthová discusses **Language and Speech of Pre-school Learners (from Ontogenetic and Educational Points of View)**, V. Závodyová pays attention to the question of critical/optimal age of starting foreign language learning in her paper **Influence of Learner's Age on Foreign Language Learning**, and some specific aspects of acquisition of L2 phonology by young and adult learners are discussed by M. Bilá in her study **Perception and Production of a Second Language and the Concept of a Foreign Accent**.

Inclusive learning of foreign languages (aimed at full integration of learners with special educational needs into learning groups with intact learners) has currently become one of the hottest topics. This topic is covered by S. Hvozdíková's study **Active Teaching of English Language to ADHD Learners in Dynamic Process of Creative Drama**.

The last block of studies considers one of the most discussed topics in contemporary methodology of teaching foreign languages, which is the development of learners' key competences. The theoretical background is given by E. Tandlichová's study **Interpretation of Key, Communication and Digital Competences in Teaching Foreign Languages at primary Schools**. The last two studies: **Cognitive Activities and Cultural Education** by Eva Stranovská and Božena Horváthová and **Culture – an Inevitable Part of a Foreign Language Teaching** by Eva Reid discuss several aspects of intercultural education and the need of continual learners' development of intercultural competences within foreign language learning.

Authors

## CREATING CONDITIONS FOR EFFECTIVE APPLICATION OF CLIL METHODOLOGY IN SLOVAKIA

**Silvia Pokrivčáková, Beata Menzlová, Eva Farkašová**

Teaching foreign languages is the theme which has not lost its topicality in Slovakia. There is an unusual agreement in considering the foreign language education a priority among parents, pupils/students, as well as the teachers, school managements and school legislation bodies. The aim of all stakeholders is to ensure that students and adult participants of lifelong education courses learn foreign languages in the fastest possible way and without unnecessary stress. The result of this joint effort is the development and application of many innovative and reforming teaching methods. The problem has been given much attention at national levels of all EU member states as well as in international context. Even though individual national or group “strategies” of dealing with the problem differ, it may be said that a common denominator for all of them are the approaches based on pupil/tutor (*learner-centred approaches*), observing the requirement of the pupil’s/tutors personal autonomy. From among them, most frequent expectations are associated with the method of the integrated teaching of both subject and language – CLIL (*content language integrated learning*), which was recommended by the European bodies as the most appropriate method of foreign language education and of the development of European plurilinguism already in 1995 (in the document *The White Paper: „Teaching and Learning – Towards the Learning Society”*, 1995), and repeatedly in 2003 in the Action Plan for 2004-2006. Integrated approaches to foreign language teaching – including CLIL – are a result of several hundred years’ evolution of various approaches, methodologies and methods, through which humankind has been trying to reach the objective of a fast and effective acquisition of foreign languages. The development was progressing from methodologies putting the teacher and his/her aims to the centre (teacher-centred methodologies), with a slight digression to materialistic methodologies aimed at the amount of studied material (content-centred methodologies), through methodologies stressing the pupil and his/her needs (learner-centred methodology), to integrated approaches attempting to choose the best features from the mentioned approaches, and thus to create a new, more functional and humanistic approach.

As for the general context, CLIL brings revolutionary changes to an existing educational system. It creates space for an introduction of innovative procedures, which, in turn, provoke refusal from some conservative circles. Undoubtedly, however, CLIL nowadays represents the most effective preparation of graduates to meet the requirements of the multilingual European labour market as well as international study opportunities. Therefore this methodology was also given space

in the current conception of foreign language teaching in Slovakia (Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava: MŠ SR a ŠPÚ, 2007).

**The concept of CLIL thus covers all forms of teaching academic, artistic, technical and vocational subjects through the teaching of a language which is not mother tongue for most pupils, i.e. the teaching of subject content (e. g. mathematics) is integrated with the teaching of a foreign (working) language** (for a detailed description and concrete examples of analyses, see Pokrivčáková, 2007, 2008).

Confirmed didactic positives of CLIL in foreign language teaching may be summarised as follows:

- pupils are involved into contextualised tasks;
- they use foreign language in meaningful communication and in natural conditions (they really communicate, do not use language in artificially evoked situations);
- primary attention of pupils is focused on the content of communication, not on the foreign language with which they want to communicate (this significantly removes pupils' fear of errors), which brings them closer to natural conditions;
- applying integrated approaches, pupils, must use their life and school experience (including interdisciplinary relations);
- Other than foreign language communication competences (intercultural, aesthetic, etc.) are intensively developed as well.

In pre-school facilities, at the first level of basic schools as well as at most common schools applying CLIL in Slovakia there is the so-called **immersion CLIL programme**. The primary language of education is the pupils' mother tongue, while a foreign language is used only during some lessons, for some topics or in some subjects. Johnson and Swain (1997) define immersion programmes as follows:

1. The L2 is a medium of instruction.
2. The immersion curriculum parallels the local L1 curriculum.
3. Overt support exists for the L1.
4. The program aims for additive bilingualism.
5. Exposure to the L2 is largely confined to the classroom.
6. Students enter with similar (and limited) levels of L2 proficiency
7. The teachers are bilingual.
8. The classroom culture is that of the local L1 community.

Emphasis is here placed on the development of mother tongue and culture, foreign language in this case having a function of secondary, added, additional, developing language. The aim of the immersion type of teaching is preparation for an additive programme.

**The additive programme** of foreign language teaching through CLIL is aimed at teaching a foreign language, but without endangering the dominant position of the



mother tongue. The objective of the additive programme is to educate a bilingual person who can communicate in two (or several) languages fluently and in various communication situations, being always aware of his/her linguistic and cultural belonging.

**The subtractive programme** of foreign language teaching through CLIL, i.e. the case when the foreign/working language is used at the expense of the mother tongue and national cultural values remain unnoticed (but they are not suppressed), is not carried out at Slovak public schools.

### **Main objectives**

In 2008 the project team consisting primarily of the staff of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies received a grant to carry out the project **KEGA 3/6308/08 Content Reform and Modernisation of Teaching Foreign Languages at Basic and Secondary Schools: Creating Conditions for Effective Application of the CLIL Methodology**. During the project's three year period (2008-2010) the team was pursuing the following objectives:

1. To provide practising teachers and students of foreign language teacher training with the most updated information and experience with the CLIL methodology in foreign language teaching, which has proved itself and has been widely used in the EU member states, but has no tradition at Slovak elementary schools, especially at their first level, and is neither theoretically nor methodologically elaborated.
2. To contribute to the modernisation and improvement of foreign language teaching at the primary level of Slovak schools through the creation of material conditions for systematic application of the CLIL methodology at Slovak basic and secondary schools.
3. To publish a set of scholarly works and teaching handbooks for teachers and students of foreign language teacher training aimed at theoretical fundamentals and practical aspects of the CLIL methodology.
4. To develop international cooperation of pedagogical faculties and educational (training) institutions devoted to the professional training of foreign language teachers for younger and older school ages.

### **Published outcomes**

During the project duration, the team members had 56 presentations at international scientific conferences (19 of them were abroad) where they disseminated, promoted and compared preliminary outcomes with the results and experience of other scholars. Project outcomes include monographs (Pokrivčáková, 2008a, 2008b, 2009a) and individual papers, published in conference proceedings and journals, summarising the latest information from the Slovak and foreign teaching practice in the area of content and didactic reform using CLIL methodology.

In this way the project team, in agreement with the first aim of the project, gave teachers and students of foreign language teacher training the most updated information and experience with CLIL methodology.

Attention to general pedagogical-didactic questions of applying CLIL methodology at basic schools has been paid attention to by several authors in their studies, dealing especially with the questions of the need to increase creativity (Filo, 2008), emotional status (Valábik, 2009a), increasing motivation of younger learners (Pokrivčáková, 2008c), and effective use of teaching strategies of pupils during the acquisition of foreign languages (Horváthová, 2009c). They also touched upon the inevitability of continual training of basic school teachers and creativity in the area of foreign languages (deJaegher, Pokrivčáková, 2008).

An interesting view of the overlapping of neurodidactics, psycholinguistics and the theory of teaching foreign languages, with special emphasis on CLIL methodology, was brought in the studies and monographs by Valábik (2008a, 2008b, 2009b) and Stranovská (2010).

The linking of CLIL to modern information-communication technologies was treated in the essays by Filo (2008b), Horváthová (2009a, 2009b) and Veselá (2009b).

The team members were also concerned with the question of increasing the effectivity of foreign language teaching through a joint application of CLIL and literary artistic texts (Pokrivčáková, 2009c; Žemberová, 2008, 2009c, 2010b; Winklerová, 2009a).

Much attention was paid to CLIL and the development of intercultural competences of pupils (Benčíč, 2009; Kuklová, Malá, 2008; Reid, 2009a, 2009b, 2010; Winklerová, 2009b; Žemberová, 2009a, 2009b;), and, in the last year, also to specific questions of using CLIL in teaching foreign languages to pupils with special educational needs (Pokrivčáková, 2009d; Reid, Stranovská, Horváthová, 2010).

### **Conferences and methodological workshops**

On 2 July 2008 an international scientific conference connected with a methodological workshop for teachers of basic and secondary schools **Foreign Languages at School 5** was organised, with CLIL methodology was one of its focal themes, and one of the conference sections being devoted only to this topic. There were 98 participants at the conference and its outcome was a CD collection of research works entitled **Foreign Languages at School** (Pokrivčáková, Filo, 2008).

The success of transforming knowledge and experience, acquired through the project, into the training of future teachers of foreign languages was verified at the international conference of student research works **Foreign Languages and Cultures 2009** (24 April 2009), which dealt with the questions of methodology and intercultural aspect of CLIL. The best works were published in a CD collection of

essays (Žemberová, Veselá, 2009), and are also available on the departmental website (klis.pf.ukf.sk).

On 2 July 2009 the conference **Foreign Languages at School 6** was organised as part of cooperation with the Department of English Language and Literature, Pedagogical Faculty of Masaryk University in Brno. The conference included a section focused on current problems in the application of CLIL methodology at basic and secondary schools, as well as the section of practical methodological workshops for practicing teachers, with model teaching procedures and activities (see Veselá, 2009a).

The possibilities of using CLIL in the development of intercultural and multicultural competences of pupils were explored at the international conference **lanua ad Linguas Hominesque Resetata II**, which took place on 4 September 2009 in Paris (organised in cooperation with the institute INALCO Paris). Individual essays are available in the book edited by Benčíč, Melušová and Jamborová (2009).

An increasing interest of students of English teacher training in Slovakia as well as abroad in CLIL at all levels of education was repeatedly manifested at the international conference of student research works **Foreign Languages and Cultures 2010** (see Žemberová, 2010a).

The Project's final international conference was organised under the title **Foreign Languages at School 7** (1-2 July 2010), containing an independent section and methodological workshop for teachers of basic schools with special emphasis on the teaching of foreign languages at the 1<sup>st</sup> level of basic schools. Papers and presented methodological procedures were published in the form of a CD proceeding (Veselá ed., 2010) and they are also available online at the web site [www.klis.pf.ukf.sk](http://www.klis.pf.ukf.sk).

### **Set of teaching handbooks:**

During the three years project duration the team cooperated with teachers of basic schools in the preparation and publishing of teaching materials for CLIL (worksheets, lesson plans, teaching instructions). In 2010 a series Teaching Materials for the Teaching of Pupils at the 1<sup>st</sup> Level of Basic Schools, based on CLIL, was published and made available online at the website of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies ([www.klis.pf.ukf.sk](http://www.klis.pf.ukf.sk)). The series consists of the following teaching handbooks:

- Science 1<sup>st</sup> year (ISBN 978-80-8094-757-6);
- Science 2<sup>nd</sup> year (ISBN 978-80-8094-758-3);
- Science 3<sup>rd</sup> year (ISBN 978-80-8094-750-0);
- Science 4<sup>th</sup> year (ISBN 978-80-8094-760-6);
- Informatics 1<sup>st</sup> year (ISBN 978-80-8094-761-3);
- Informatics 2<sup>nd</sup> year (ISBN 978-80-8094-762-0);
- Informatics 3<sup>rd</sup> year (ISBN 978-80-8094-763-7);
- Informatics 4<sup>th</sup> year (ISBN 978-80-8094-764-4);

Mathematics 1<sup>st</sup> year (ISBN 978-80-8094-765-1);  
Mathematics 2<sup>nd</sup> year (ISBN 978-80-8094-766-8);  
Mathematics 3<sup>rd</sup> year (ISBN 978-80-8094-767-5);  
Mathematics 4<sup>th</sup> year (ISBN 978-80-8094-768-2);

### **Website for teachers**

On 3 November 2008 the Project's website was introduced (at [www.amos.ukf.sk/clil](http://www.amos.ukf.sk/clil)), containing the latest information about CLIL, materials for teachers and teaching aids for the application of CLIL at basic and secondary school level. The website also includes a discussion forum for teachers and everyone interested in CLIL methodology. The site can be consulted by professionals, teachers and students even after the project is over.

### **Workshops for teachers**

In the years 2008-2010 the project team, in cooperation with the State Pedagogical Institute in Bratislava and MPC Bratislava, organised 12 teaching workshops for teachers of basic and secondary schools related to CLIL methodology and its concrete application in English teaching.

### **Experimental verification of didactic efficiency of CLIL at the first level of basic schools in foreign language teaching**

Providing teachers with the updated information on recent trends and procedures, as well as the preparation of teaching materials have proved as an inevitable starting step for efficient application of CLIL methodology at Slovak schools already in the last project **KEGA 3/3036/05 Innovations in the Preparation of Teachers of Foreign Languages: CLIL and LLIL (2005-2007)** to which this project was a direct continuation. However, the project team did not want to leave out a very important aspect of the application of new methodology in teaching, which is its didactic efficiency. In order to ensure the quality of teaching procedures as well as the newly originating teaching materials for the CLIL methodology, we welcomed an opportunity to join the project of experimental verification of the CLIL methodology under the name **Didactic Efficiency of the CLIL Methodology at the First Level of Basic Schools in Teaching Foreign Languages**, which was approved by the Ministry of Education of the Slovak Republic on 20 May 2008 under the number CD-2008-9077 (for more see Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008).

The project included the following experimental schools:

1. Základná škola s materskou školou, 064 01 Chmeľnica 58;
2. Základná škola, Hrnčiariska 2119/1, 960 01 Zvolen;
3. Súkromná základná škola, Oravská cesta 11, 010 01 Žilina;
4. Základná škola, Hradná 22, 940 56 Nové Zámky;
5. Základná škola, Polianska 1, 040 01 Košice;

6. Základná škola, Rajčianska ulica 3, 821 07 Bratislava;
7. Evanjelická základná škola, M. R. Štefánika 17, 036 01 Martin;
8. ZŠ SSV, Skuteckého 8, 974 01 Banská Bystrica;
9. Evanjelická spojená škola – Evanjelická základná škola b. Jura Janošku, Komenského 10, 031 01 Liptovský Mikuláš;
10. Súkromná základná škola, Starozagorská 8, 040 23 Košice;
11. Základná škola s materskou školou, Odborárska, Bratislava;
12. Súkromná základná škola Wonderschool, Majerníkova 64, 841 05 Bratislava;
13. Súkromná základná škola Galaktická 9, 040 01 Košice;
14. Základná škola s materskou školou Za Kasárňou 2, 831 02 Bratislava.

**The main objective** of experimental verification of the introduction of CLIL into the first year of basic schools for all pupils results from the functions of language as a means not only of communication, but of knowledge and thinking as well. The experimental verification should define suitable ways for the application of a foreign language into subjects, find suitable contents, prove its influence on motivation and learning outcomes, prepare teaching and didactic materials for foreign languages – English, German, Russian and French (potentially, based on conditions, also French and Italian). Another objective is to help pupils become aware of the importance of a foreign language as a communication device and, at the same time, of its cognitive function, which will support the importance of interdisciplinary relations in the educational process.

**The main objectives** of experimental verification were defined as follows:

- to increase motivation of students to study foreign languages as well as other subjects,
- to increase quality of language skills of pupils at the first level of basic schools in common classes,
- to increase motivation of teachers, to increase cooperation of teachers at the school,
- to improve interdisciplinary communication and strengthen interdisciplinary relations,
- to acquire new contacts with foreign schools as well as other schools in the SR,
- to involve other pupils, through integration of teaching contents, into contextualised tasks, to allow them to use language meaningfully and in natural conditions,
- to increase number of lessons for a foreign language without having to increase the number of lessons allotted to the foreign language as a subject (foreign language within other subjects),
- to acquire intercultural knowledge and ensure links with other subjects,

- In agreement with ITV principles to facilitate the integration of all senses and various teaching styles into in foreign language teaching.

The team responsible for experimental verification formulated the following hypotheses:

1. We expect that pupils from experimental classes will have at the end of the 4<sup>th</sup> year a higher score in motivation than the control group pupils.
2. We expect that pupils from experimental classes will have at the end of the 2<sup>nd</sup> year better results in listening comprehension skills than the control group pupils.
3. We expect that pupils from experimental classes will have at the end of the 4<sup>th</sup> year better results in all communication skills (listening comprehension, reading comprehension, speaking and writing) than the control group pupils.
4. We expect that pupils from experimental classes will have at the end of the 4<sup>th</sup> year better active vocabulary than the control group pupils.

To obtain the necessary data, the team will use a combination of the following methods: a motivation measuring questionnaire (for 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> year pupils), didactic test measuring the listening comprehension of 2<sup>nd</sup> year pupils, didactic measuring of outputs of all skills for 4<sup>th</sup> year pupils, analysis of the evaluation records about the pupils and psychological tests at the beginning of 1<sup>st</sup> year, in 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> year.

### **Preliminary results of the pedagogical experiment**

In agreement with the approved project plan, the emphasis in the 2009/2010 school year was also placed on the first measuring of outputs of teaching English/German languages in experimental classes of the participating basic schools using CLIL in teaching foreign languages. The outputs measurement was carried out by testing a group of 220 pupils (189 pupils were tested in English language, 31 pupils in German language). The testing was carried out in June 2010 through the test tasks selected and verified by participating teachers. All test tasks were aimed at assessing communication skills of pupils in listening comprehension.

The first task assessed the pupils' skills to comprehend the listened to text, and to identify in it the names of common meals in connection with a person consuming them. Pupils answered by circling the picture of a given food/meal using various colours (classification and connection of concepts). Two items in the text were not drawn, pupils could use the listening to complete the picture and make a circle according to the original instruction. The task in English was done by 202 pupils from 7 schools: EZŠ Martin, ZŠ s MŠ Odborárska, Bratislava, SZŠ, Žilina, ZŠ Rajčianska 3, Bratislava, ZŠ Hrnčiarska, Zvolen, ZŠ Polianska, Košice, Za kasárňou, Bratislava, ZŠ Hradná, Nové Zámky. The overall success rate of pupils in this test task reached 89.45%, with success in individual items fluctuating between 78.31% - 98.41%.

The task in German language was done by 31 pupils from 2 schools: ZŠ s MŠ Chmeľnica and ZŠ SSV Banská Bystrica. The overall success rate of pupils in this test

task was very high, that is 89.63%, with success in individual items fluctuating between 100% - 90.32%.

In the second task the pupils were expected to listen to the text and identify numbers from 1-10, and to draw the identified number with an adequate number of candles on pre-drawn cakes (work with numbers in conceptual context). The task in English language was done by 139 pupils from 5 participating schools: EZŠ Martin, ZŠ s MŠ Odborárska, SZŠ Žilina, ZŠ Rajčianska 3, Bratislava, ZŠ Hrnčiariska, Zvolen. The overall success rate in this task was very high, reaching 96.40%, with success in individual items fluctuating between 89.93% - 99.28%.

In the third task pupils were listening and identifying the names of human body parts in the context. Subsequently, into the worksheet they wrote a number next to the picture of a given part of human body and added the name of the part in the foreign language (a list of names in a written form was given under the instruction to the task, so pupils could immediately verify the written form of the word). The third task in English language was done by 139 pupils from 5 participating schools: EZŠ Martin, ZŠ s MŠ Odborárska, SZŠ Žilina, ZŠ Rajčianska 3, Bratislava, ZŠ Hrnčiariska, Zvolen. The overall success rate was again very high, up to 90.79%, with success in individual items fluctuating between 82.73% - 96.40%.

**Tab. 1: Overall average success rate of pupils in experimental groups**

<b>Task</b>	<b>Success rate in %</b>
1 – AL	89.45
1 – GL	89.63
2. – AL	96.40
3. – AL	90.79
<b>Average success rate</b>	<b>91.56</b>

The obtained results point to very good educational achievements of pupils learning through CLIL methodology and to a very good quality of acquired language skills in the area of foreign language listening comprehension. At this stage, however, it is not possible to provide a complex evaluation of none of the set hypotheses, since the project objectives as well as methodology of the evaluation of success rate is based on the comparison of the achievements of pupils in 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> years of experimental verification. Therefore the first synthesising results may be formulated only in the 4<sup>th</sup> year into the project. Currently the results will serve in the evaluation stage as a starting basis for the subsequent comparison.

### Results acquired through questionnaire *Our classroom 2*

The monitoring of pupils in experimental classes also included determining of how children perceive and value their class, the activity in it, as well as their own experiences. We used the questionnaire **Our classroom 2**, which was adapted for a given age group (the number of items was reduced and the wording was adapted to the comprehension of 8-year children). We focused on 3 areas: Satisfaction, Competitiveness and Difficulty in class. Individual areas were represented by 3-5 items, to which children were expected to answer by “yes – no”. The maximum number of points was 3, the lowest 1. The questionnaire was filled in by 142 pupils from 7 schools (9 experimental classes). Table 2 brings summarising results.

**Tab. 2: Questionnaire *Our classroom 2* – average values in items (N=142)**

Item	Average value
<b>Satisfaction</b>	2.59
<b>Competitiveness</b>	2.41
<b>Difficulty</b>	1.91

As positive results can be high **Satisfaction** – perception of peace, pleasant experiences, good relations and pleasure of one’s activity at school/in classroom. A relatively high score in **Competitiveness** is characteristic for “selected” classes, with quite frequent support given to ambition, the effort to achieve best possible results, which does not have to suit some children’s learning styles. So far, however, competitiveness is perceived positively by pupils, since in the next area – **Difficulty** – the average result is low. Pupils thus do not consider learning a burden; they can work independently and do not need special guidance during school work and task work. The last three questions capture how pupils perceive inclusion of a foreign language into other subjects, i.e. we were finding out the opinions of children concerning lessons taught through CLIL methodology in mathematics (M) and science (S). The point values moved from 3 (lessons M/S were easy for me) to 1 (lessons M/S were very difficult for me). The third item showed the opinion of pupils as to if, or to what extent, they liked such lessons (points 3 - 1). Data are given in Table 3.

**Tab. 3: CLIL through the eyes of children (N=142)**

Item	Average value
<b>Mathematics</b>	2.42
<b>Science</b>	2.60
<b>Opinions</b>	2.56



The data show that mathematics lessons seemed difficult to several pupils, while in science a foreign language was perceived more favourably. Most children liked their CLIL lessons; however, several evaluations were negative (though the lessons were not considered difficult). Even though the results obtained from experimental classrooms are only informative, they bring to light several areas to which more attention is to be paid – especially, the content and methodological side of teaching through CLIL, as well as the necessity of further guidance for teachers – the class- as well as „language“-teachers – in their preparation of materials and procedures.

## Literature

BENČIČ, S.: Pojmoslovie interkultúrnej komunikácie pre výchovu a prax. In: Benčič, S., Melušová, E. (eds.): *Ianua ad Linguas Hominesque Resetata II*. Prais: INALCO, 2009. ISBN 978-2-91525596.

DEJAEGHER, D., POKRIVČÁKOVÁ, S.: Vzdelávanie učiteľov ZŠ v oblasti cudzích jazykov ako predpoklad uplatňovania Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. In: Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzie jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008, s. 17-21. ISBN 978-80-8094-416-2.

FILO, J.: The Issue of Creativity in Foreign Language Education. In: Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzie jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008, s. 237-242. ISBN 978-80-8094-416-2.

FILO, J.: IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní mladších žiakov. In: Pokrivčáková S. (ed.): *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008b, s. 160-170. ISBN 978-80-8094-417-9.

HORVÁTHOVÁ, B.: Aspekty metodiky CLIL vo vyučovaní cudzieho jazyka pomocou e-learningu spojené s rozvojom učebných stratégií študentov. In: Pokrivčáková, S. (ed.): *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a, s. 107-141. ISBN 978-80-210-4974-1.

HORVÁTHOVÁ, B.: Stratégie rozvíjania receptívnych zručností počúvanie a čítanie v e-learningu. *Media 4u Magazine*. 1/2009b, s. 23-25. ISSN 1214-9187.

HORVÁTHOVÁ, B.: Využitie učebných stratégií pri osvojovaní si cudzieho jazyka v klasickom vyučovaní. In: Veselá, K. (ed.): *Cudzie jazyky v škole 6*. Nitra: UKF, 2009c, s. 38 – 45. ISBN 978-80-8094-549-7.

JOHNSON, R. K. – SWAIN, M. (eds.): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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

KUKLOVÁ, M. – MALÁ, E.: Experimentálne overovanie bilingválnej formy výučby na primárnom stupni vzdelávania. In: Pokrivčáková, S. – Filo, J. (eds.): *Cudzie jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008, s. 110 – 111. ISBN 978-80-8094-416-2.

MELUŠOVÁ, E. – BENČIČ, S. – JAMBOROVÁ, D. (ed.): *Brána jazykov k ľuďom otvorená II: La porte des langues s'ouvre aux hommes II: Ianua ad Linguas Hominesque*

- Reserata II*. Paris : Asiathèque – Maison des Langues du Monde, 2009. ISBN 978-2-91525596.
- MENZLOVÁ, B. – FARKAŠOVÁ, E. – POKRIVČÁKOVÁ, S.: Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov: Projekt experimentálneho overovania. Bratislava: ŠPÚ, 2008. Available on: <http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf>
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2007. ISBN 978-80-969641-0-9.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. et al.: *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. 2. doplnené a prepracované vydanie. Nitra: ASPA, 2008a. ISBN 978-80-969641-2-3.
- POKRIVČÁKOVÁ S. (ed.): *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008b. ISBN 978-80-8094-417-9.
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: Zvyšovanie motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka prostredníctvom integrovaného vyučovania. In: Pokrivčáková S. (ed.): *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008c, s. 55-66. ISBN 978-80-8094-417-9.
- POKRIVČÁKOVÁ, S., FILO, J. (eds.): *Cudzí jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-416-2.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. et al.: *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a. ISBN 978-80-210-4974-1.
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s integrovanými žiakmi (žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami a žiaci s poruchami učenia).
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (ed.): *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009b, s. 29 – 42. ISBN 978-80-210-4974-1.
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: Stories and Narratives in Integrated Foreign Language Learning (CLIL). In: Collins, R., Němec, M. (eds.): *Stories and Narratives in Foreign Language Teaching*. Brno: MU, 2009c, s. 12 – 39. ISBN 978-80-210-4861-4.
- REID, E.: Kurikulárna reforma na Slovensku – Interkultúrne aspekty výučby anglického jazyka v pedagogickej dokumentácii. In: Pokrivčáková, S. (ed.): *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a, s. 41 – 62. ISBN 978-80-210-4974-1. s. 41 – 42.
- REID, E.: Using authentic materials as an effective method of language learning accompanied with intercultural understanding. In: Veselá, K. (ed.): *Cudzí jazyky v škole 6*. Nitra: UKF, 2009b, s. 90-94. ISBN 978-80-8094-549-7.
- REID, E.: Kurikulum a kurikulárna reforma jazykového vzdelávania na Slovensku. In: *XLinguae.eu / A Trimestrial European Scientific Language Review*. ISSN 1337-8384, Vol. 2, No. 2 (2010), p. 6.
- REID, E., STRANOVSKÁ, E., HORVÁTHOVÁ, B.: Možnosti edukácie nadaných detí na Slovensku. In: *Talent a nadání ve vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 16, ISBN 978-80-210-5274-1.

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

STRANOVSKÁ, E.: Psycholingvistické aspekty vo vyučovaní cudzích jazykov. In: *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionalita a motivácií II*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010, s. 607 – 615. ISBN 978-80-89236-93-0.

VALÁBIK, D.: Emocionalizácia vyučovania. *X-linguae/A Trimestrial European Scientific Language Review*. ISSN 1337-8384, Vol. 2, No 4 (2009a), s. 12 – 19.

VALÁBIK, D.: Neurodidaktika a jej uplatnenie vo výučbe cudzích jazykov vo vyučovaní cudzích jazykov. In: Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzíe jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008a, s. 151 – 153. ISBN 978-80-8094-416-2.

VALÁBIK, D.: Učenie versus osvojovanie si vedomostí pri výučbe cudzích jazykov. In: Pokrivčáková, S., Filo, J. (eds.): *Cudzíe jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008b, s. 112 – 113. ISBN 978-80-8094-416-2.

VALÁBIK, D.: Mozgovo kompatibilné vyučovanie cudzích jazykov. In: Benčíč, S., Melušová, E. (eds.): *Ianua ad Linguas Hominesque Resetata II*. Prais: INALCO, 2009b, s. 136-159. ISBN 978-2-91525596-6.

VESELÁ, K. (ed.): *Cudzíe jazyky v škole 6*. Nitra: UKF, 2009a. ISBN 978-80-8094-549-7.

VESELÁ, K.: Internet – brána jazykov otvorená = Internet – la porte des langues toujours ouverte. In: Melušová, E., Benčíč, S. (eds.): *Ianua ad linguas hominesque reserata II = Brána jazykov k ľuďom otvorená II*. Paris: Asiathèque: Maison des langues du Monde, 2009b, pp. 160-180. ISBN 978-2-91525596-6.

VESELÁ, K. (ed.): *Cudzíe jazyky a kultúry v škole 7*. Nitra: UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-775-0.

WINKLEROVÁ, L.: Children's Songs in teaching English as a Foreign Language by CLIL or HDEE. In: Pokrivčáková, S. (ed.): *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009a. ISBN 978-80-210-4974-1.

WINKLEROVÁ, L.: Reflexia axiologických princípov obdobia schematizmu vo vybraných detských periodikách a ich interkultúrny dopad na detského čitateľa. In: Benčíč, S., Melušová, E. (eds.): *Ianua ad Linguas Hominesque Resetata II*. Prais: INALCO, 2009b, s. 181 – 216. ISBN 978-2-91525596-6.

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

ŽEMBEROVÁ, I.: Detská literatúra v rozvoji interkultúrnej kompetencie. In: Benčíč, S., Melušová, E. (ed.): *Ianua ad Linguas Hominesque Resetata II*. Prais: INALCO, 2009a, s. 262 – 285. ISBN 978-2-91525596-6.

ŽEMBEROVÁ, I.: Alternatívne metódy vo vyučovaní britských historických reálií. In *Notes*. ISSN 1336-1651, 2008, roč. 10, č. 3 (2009b), s. 30 – 33.

ŽEMBEROVÁ, I.: Stories in Language Teaching. In: Collins, R., Němec, M. (eds.): *Stories and Narratives in Foreign Language Teaching*. Brno: MU, 2009c, s. 33 – 40. ISBN 978-80-210-4861-4.

ŽEMBEROVÁ, I. – VESELÁ, K. (eds.): *Foreign Languages and Cultures 2009*. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-539-8.

ŽEMBEROVÁ, I. (ed.): *Foreign Languages and Cultures 2010*. Nitra: UKF, 2010a. ISBN 978-80-8094-716-3.

ŽEMBEROVÁ, I.: *Teaching English Through Children's Literature*. Nitra: ASPA, 2010b. ISBN 978-80-89477-02-9.

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

## **MODERNIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH CLIL METHODOLOGY**

**Jana Luprichová**

If we walk along the main street in any European country, we may hear people talking in different languages. It is because our continent – Europe – is multilingual. But we have to admit that relatively few of us prove it.

According to the encyclopaedia, Multilingualism is the use of two or more languages, either by an individual speaker or by a community of speakers. The question is what language we should learn to be able to understand and communicate with the others as much as possible. The European Union consists of 27 countries and each one has its own official language; and there is still tendency that this number will increase further.

Europe is rich for different languages and cultures and our right is to protect this heritage. Therefore the Committee of Ministers of the Council of Europe have recommended the following (CEFR, 2001):

- that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;
- that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination;
- that member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies.

### **Languages in Europe**

The European Union has 23 official languages and more than 60 indigenous regional or minority language communities. These vary from ancient Celtic tongues in the west of Europe, such as Gallic and Welsh, to minority languages in Eastern Europe, such as Kashubian in Poland and Latgale in Latvia ([http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_en.htm)).

According to recent reviews done by Eurydice report and the Council of Europe country report at 18% of speakers, German is the most widely spoken mother tongue, while English is the most widely spoken language at 51%. There are five most

used, and spoken second or foreign languages in the European Union: English, German, French, Russian, and Spanish, followed by Italian.

56% of citizens in the EU member states are able to hold a conversation in one language apart from their mother tongue. This is 9 points more than was perceived in 2001 among the 15 member states at the time. 28% of the respondents state that they speak two foreign languages well enough to have a conversation. Still, almost half of the respondents (44%) admit not knowing any other language than their mother tongue (EACEA, 2008).

The last mentioned number is alarming because it means that almost half of the European population is not able to make themselves understood. On the other hand, we have to admit that this survey is very general and reflects only to the percentage relating to adult population. The situation with the younger population is much more different. English belongs to the most widely taught foreign language in Europe and children start studying it as early as primary school level. According to Eurydice report in 17 countries, English is taught to 50 % or more of all pupils at this level. German is the most widely learnt language in Luxembourg. In three other countries in central and Eastern Europe, namely the Czech Republic, Hungary and Poland, the proportion of pupils in primary education who learn German is greater than 10 %. French is the most widely taught foreign language in Belgium and Ireland. In Belgium (the German-speaking Community), all pupils in primary education have to be taught French as their first foreign language (or German if they are from the French-speaking minority). The proportion of pupils learning French at primary level is higher than 60 % in Luxembourg. In Romania, over 20 % of pupils in primary education are taught French, which is the second language. All these languages are taught as their second languages. It means, during these lessons they improve all skills – listening, reading, writing and speaking.

There have been recorded several positive aspects in a position of foreign languages in the curriculum (acc. to EACEA, 2008):

- 7% of pupils aged 15 say that at home they speak a language other than the language of instruction;
- compulsory teaching of a foreign language is beginning at an increasingly early stage;
- in the great majority of European countries, the curriculum enables all pupils to learn at least two foreign languages during compulsory education;
- in lower secondary education, 58 % of pupils learn two or more languages;
- schools may also make foreign language learning compulsory;
- content and language integrated learning is included in normal provision in most education systems;
- a majority of countries recommend use of the Council of Europe CEFR for assessment.

All figures mentioned above are just for illustration to summarize what the situation with languages in European countries look like. These facts have persuaded us that learning foreign languages should belong to dominant features in the future and our task as teachers is to help to students to achieve positive effect and at the same time to reach the goal that European citizens can be at certain situations just mono- or bilingual.

### **Teaching methods versus teachers**

Methodology of teaching foreign languages has undergone major changes throughout the history of teaching. In the centre of it is always a teacher who plays different but important roles. The role of a teacher in society is both significant and valuable. A popular teacher becomes a model for his/her students. The students try to follow their teacher in his/her manners, costumes, etiquette and style of conversation. He or she is their ideal. Of course, each teacher brings his or her own particular expertise to the teaching process; the role to play in ensuring children and young people's achievement and well-being. Basically, there are three main activities – roles that teachers have to manage simultaneously:

1. Managing a group
2. Managing the activities
3. Managing the learning

Saying it other ways, the role of the teacher is that of a facilitator of learning: leading discussions, asking open-ended questions, guiding process and task, and enabling active participation of learners and engagement with ideas.

Besides these basic roles, there are the other ones, as they are described by Maňák (1990, s. 61) he adds the following functions:

- planning – preparation for a learning process;
- motivational – a teacher should support mainly inner motivation while teaching;
- organizational – to be able to organize his/her own work and students ones as well;
- control;
- valuation.

However, there are the other roles and functions that a teacher should be ready for, they are named by McCrorie (2006). The author includes the other roles that may be adopted by teachers:

- the instructor, who imparts information to students;
- the neutral chair;
- the consultant, from whom learners can ask questions;
- the devil's advocate;
- the commentator;
- the wanderer, such as in a larger workshop;
- the absent friend.

To summarise all the mentioned roles and functions up, we have to confess that a role of teacher belongs as the hardest one. Fortunately, teachers are not the only people influencing students' lives. Wentzel (1998) was doing research where she paid her attention to other factors that influence students lives and play some role during educational process – their peers and parents, too. She has found out in her study that perceived support and role from parents was the only type of support that predicted students' academic goal orientations.

Perceived support from teachers was unique in its relations to outcomes most proximal to classroom functioning, interest in class and pursuit of goals to adhere to classroom rules and norms.

During our training years, we were trained to act as actors while teaching. To stand in front of a class is like to be on a stage in a theatre and our role is to persuade the audience – the students, about our qualities and professionalism to achieve success and acknowledgment and leave all negative feelings, pain and pessimism in front of a class.

Therefore, we have to agree with Crystal, who claims that “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 the students must have enjoyed the experience. How else can there be successful learning experience, if there's no enjoyment?” (Crystal, 2009, p. 34).

Being able to reach all goals and acknowledgment from students, the teacher has to handle various teaching techniques before entering the class, which ones are suitable for different groups of students and levels as well. Indeed, the teacher should consider if planned teaching techniques will be the most effective for presumed intention.

It is generally known that teaching techniques have gone through many changes over the past century. There were some well-known and most used teaching methods. All of them are described in detail in Larsen-Freeman's book *Techniques and Principles in Language Teaching* (2000) which was re-published again recently. Readers of this book “are invited” into classrooms to see for themselves a method in action. The book provides practical, step-by-step guidance for new teachers, while introducing more experienced teachers to new approaches and teaching ideas.

**1. The Grammar Translation Method** – a fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read literature written in the target language. To do this, students need to learn about grammar rules and vocabulary of the target language.



**2. The Direct Method** – teacher using this method intends to learn how to communicate in the target language. In order to do this successfully, students should learn to think in the target language.

**3. The Audio-lingual Method** – teachers want their students to be able to use the target language communicatively. In order to do this, they believe students need to overlearn the target language, to learn it automatically without stopping to think. Their students achieve this by forming new habits in the target language and overcoming the old habits of their native language.

**4. The Silent Way** – students should be able to use the language for self-expression – to express their thought, perceptions, and feelings. In order to do this, they need to develop independence from the teacher, to develop their own criteria for correctness.

**5. Desuggestopedia** – former name of this method was Suggestopedia. New name reflects the importance placed on desuggesting limitations on learning. Teachers using this method hope to accelerate the process by which students learn to use a foreign language for everyday communication. In order to do this, more of the students' mental powers must be tapped.

This is accomplished by desuggesting the psychological barriers learning bring with them to the learning situation and using techniques to activate the "paraconscious" part of the mind, just below the fully-conscious mind.

**6. Total Physical Response** – teachers who use TPR believe in the importance of having their students enjoy their experience in learning to communicate in a foreign language. In fact, TPR was developed in order to reduce the stress people feel when studying foreign languages and thereby encourage students to persist in their beyond a beginning level of proficiency.

**7. Community Language Learning** – teachers using this method want their students to learn how to use the target language communicatively. They want their students to learn about their own learning, to take increasing responsibility for it, and to learn how to learn from one another. All of these objectives can be accomplished in a non-defensive manner if a teacher and learner(s) treat each other as whole persons.

**8. Content-based, Task-based, and Participatory Approaches** – this method is centred on giving students opportunities to practise using the communicative function of making predictions. The approaches do not begin with functions or any other language items. They give priority to process over predetermined linguistic content.

**9. Communicative Language Teaching** – the goal is to enable students to communicate in the target language. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most

appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors.

Teachers can use these methods to develop and improve students' competencies in six fundamental areas of learning and teaching foreign languages (Pokrivčáková, 2010):

- teaching vocabulary;
- developing listening skills;
- developing speaking skills;
- developing reading skills;
- developing writing skills;
- teaching grammar.

The teacher's role is to integrate critical thought, examination of emotion and moral values and factual data to broaden the learning experience and make it more relevant to everyday life situations. If the role of a teacher is to teach, the role of a student must be to learn. However, it has been agreed that learning is not only an exercise in reading and reciting facts, but in gaining a deeper insight of events and situations. This is where drama becomes an invaluable tool. Through the use of drama and dramatic conventions a teacher does not only teach and learn the "what" but also the "why" and "how". Above mentioned approaches only prove how this process is difficult to manage.

### **CLIL Methodology**

Researchers have been dealing with the idea how to make the process of learning foreign languages easier in a last decade. They have come with the new way of teaching via using CLIL method – Content Language Integrated Learning. This term was coined by David Marsh, from University of Jyväskylä in Finland (1994): *"CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language"* (Marsh, 1994).

CLIL is a method which is gradually implemented to schools as an effective way of improving students' foreign language skills. There has been defined several definitions that describe its meaning in various contexts:

*"CLIL refers to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content"* (www.clilcompendium, 2010)

*"CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language"* (Marsh, 2002).

*“CLIL is about using languages to learn ... It is about installing a 'hunger to learn' in the student. It gives opportunity for him/her to think about and develop how s/he communicates in general, even in the first language” (Marsh, 2001).*

CLIL is the modern teaching method that *de facto* teaches children two languages simultaneously through non-invasive way. Young pupils are the ones who can adapt to various kinds of teaching methods easily in spite of the fact that it sometimes looks too difficult to older students. It has been already proved that children can learn more than one language at the same time and this fact can be supported by using this method in primary schools mainly if parents are not so skilled in any foreign language and therefore they are not able to start teaching them in their early age at home.

Learning a foreign language to children has a lot of advantages – they are very open, flexible and they can learn new vocabulary in a very natural way – by playing, singing, drawing, using chants, games etc. Despite the fact that CLIL is implemented to schools only in the last decade, children at an early age can adopt it easily because they learn it the way they are used to, the only different is they use it in other subjects except English language.

Read published in the July 2003 issue of English Teaching Professional called 'Is Younger Better?' She agrees with the idea to start learning the foreign language at an early age because:

- learning is natural;
- learning is contextualized and part of a real event;
- learning is interesting and enjoyable;
- learning is relevant;
- learning is social;
- learning belongs to the child;
- learning has a purpose for the child;
- learning builds on things the child knows;
- learning makes sense to the child;
- the child is challenged appropriately;
- learning is supported appropriately;
- learning is part of a coherent whole;
- learning is multi-sensory;
- the child wants to learn;
- learning is active and experimental;
- learning is memorable;
- learning allows for personal, divergent responses;
- learning takes account of multiple intelligences;
- the learning atmosphere is relaxed and warm.

Primary schools generally provide an ideal context for a whole learning experience appropriately structured to meet children's needs. Through 'learning by doing' and 'doing by learning', language competence can be built up gradually and naturally and provide the basis for more abstract, formal learning in secondary school. Therefore, applying a foreign language using CLIL method to other subjects at such an early age can be very efficient.

Many years of experience in Slovakia has proved that most of graduates have a problem with communication skills. Their study of foreign language is focused on memorizing many words and phrases and they do not spend enough time with practising them (Lojová, 2004). This fact does not affect students who are able to spend time in a country whose language they are learning.

Goal of using CLIL method at an early age it should provide to students an adequate practising of acquired curriculum what would improve the quality of teaching and memorizing the curriculum content. We presume that implementing CLIL method in other subjects would improve later communication skills in a foreign language at graduates.

There is a tendency in Slovakia that CLIL is used by teachers of English who teach other general subjects. It is said that there is no need to have a strong background in science, geography, history, social studies, etc. to be able to manage teaching of these subjects using CLIL method. However, we consider that these subjects should be taught by competent teachers with the qualification in a particular subject with foreign language skills. The main reason why English teachers are "forced" to teach general subjects using CLIL method is the one that there is a lack of general teachers with good language skills.

The Ministry of Education has realized this fact and in September 2007 launched the national project *The Conception of Language Teaching in Primary and Secondary Schools* which focused on increasing the number of non-language teachers to achieve the adequate English language skills. The Ministry of Education has analyzed the situation in primary and secondary schools in Slovakia in detail and prepared a SWOT analysis where the weaknesses of these schools is evident – general subject teachers have inadequate or none knowledge of a second language.

The target of this conception is to increase the number of qualified teachers in foreign languages in the amount of 1,800, which represents a 30% increase in baseline. Based on this conception, the application of the CLIL method could be extended to the teachers of general subjects, as they should be skilled enough to teach their subjects bilingually.

### **The objectives of the future research**

We will focus on the following objectives in the future thesis:

- to implement CLIL method at the first grade classes in a primary school where a teacher belonged to group of non-language teachers and has participated in the national project in purpose to achieve English language skills,
- to analyze the effect of CLIL on students' attitudes towards English as a foreign language,
- to find out if the using of English language in general subjects influences students knowledge and at the same time to find out if their language skills will differ from students who study the general subjects in an usual way and have a standard number of English lessons per week.

Most early research data were usually focused on linguistic competences, whereas currently other research themes have emerged such as “content subject competence, intercultural competence, content subject methodologies and evaluation” (Coyle, 2007). In some countries, such as Germany and the Netherlands, CLIL has been developing over a period of years, but to our knowledge the measurement of students' attitudes and comparison with students' attitudes vis-à-vis regular programmes – where English is only taught as a subject – has been largely overlooked (Lasagabaster, Sierra, 2009). For this reason, the attitudinal factor is one of the main objectives in this thesis.

The second important objective of the research will be the focus on a range of knowledge in a particular subject – for instance Natural science taught in the first grade of primary schools, former name was “Prvouka”. Recent research has been mostly concentrated on improving methodology of CLIL method and verifying students' level in English language skills. This research will add to its research part the study of students' knowledge and the influence of using English language within Natural science subject on their results. We would like to compare these results with the group of students who do not use English in these lessons.

### **Research Methods**

The research part of the thesis will follow the standard phases of the research process (Švec, 1998). This chapter defines the particular steps while doing research and our thesis will apply them as well:

- defining a research problem;
- formulating research questions;
- formulating research hypotheses;
- selecting research methods;
- sampling;
- collecting and processing research data;
- interpretation of findings.

To achieve data the following methods will be applied:

- Questionnaire – it will be focused on analysing the effect of CLIL method on students' attitudes towards English as a foreign language. It will be used in the beginning of research and compared with results of questionnaire at the end of study. Secondly, we will use questionnaire to find out how the process of implementation CLIL method in Slovak primary and secondary schools is running as well as teachers experiences while using it.

- Experiment in educational research – applying this method will bring us information about English language knowledge in both groups – so called Control group = non-CLIL group and Experimental group = CLIL applying group. Our pedagogical experiment will consist of applying the CLIL method as an element that is normally not used in everyday teaching. The aim of this experiment is to find out if CLIL implementation will increase English language skills in Experimental group. Control group is represented by students who study English in a usual way – number of English lessons per week is determined by Ministry of Education in Slovakia. In the beginning of our educational experiment we will prepare and apply entrance tests in English in both groups. After testing, we will evaluate to find out the results to discover students' English knowledge. Similar testing we will apply in the middle of experiment to see and compare some evident differences. At the end of experimental period we will do the comprehensive final test on the base of which we will analyse achieved results. The first entrance test will be so called substandard didactic test that will be prepared according to curriculum content issued by Ministry of Education in Slovakia. Mid-test will be done with the purpose to determine students' English language skills. The final test will include all curriculum content that students are supposed to know – it means from the beginning of study of English to the end of the experimental period. All testing of English will be prepared according to curriculum content which is set by Ministry of Education. To achieve the most precise results in English language skills at students, we will also use the method of reading comprehension – so called Cloze test. Establishment of the Cloze test involves choosing the unknown exact text that would meet the criteria of the text, consisting of approximately 250 words. The first and last sentences are left as a whole, then there is a mechanically deleted every *n*-th word, mostly each fifth term, but this number is limited to a maximum of 50 words. Students add to the text the right words. Completing the correct word, students demonstrate that he/she is familiar with the word, he/she understands the wider context of the text. According to several authors, such as Gavora, Ross, Cooter, Robinson, Kocourek (cf in Petrasová, 2003), skipping words in the text is a factor due to which it is possible to test not only understanding the text, but also to control the level of general knowledge of language structures.

- Besides testing of students in English skills, we will need to find out the level of students' knowledge in the general subject Natural science in the beginning and also at the end of experiment. We will apply the same process as it is described above. It

means there will be applied three tests within the whole experiment. The first one will be the entrance didactic test to see students' knowledge in the Natural science subject the following test will be conducted in the middle and the final test at the end of experiment. All mentioned tests will be in Slovak language because we want to find out if CLIL method using in Experimental group will influence students' knowledge in Natural science subject.

- Observation in Educational Research – goal of observation will be to observe the teacher if he/she uses CLIL method appropriately, as well as a reaction of students on using English in a Control group. Observing will serve us to find out how CLIL using is effective in classes and to gain some information from teachers about benefits and risks of using CLIL method. Evaluation of received results.

- Mathematics and statistical methods of evaluating the data:

- A) Mann-Whitney U test to detect statistical significance of differences in the gross score in pre-tests and post-tests between the experimental and control groups;
- B) Wilcoxon test for statistical treatment of results in both tests between the pre-test and post-test both experimental and control groups;
- C) Arithmetic mean, median, variability rating, a difference of maximum and minimum.

### **Hypotheses:**

H0 We assume that there is no statistically significant difference in English language skills between the Experimental group and Control group.

H1 Attitudes of students towards English as a foreign language will be different in Experimental group and Control group.

H2 We assume that English language skills of students in Experimental group will be statistically significantly higher than in Control group.

H3 We assume that range of knowledge within general subject, natural science, in the Experimental group will not be statistically significantly lower than in the Control group.

### **Implementing process of CLIL methodology**

Learning foreign languages is quite a long process during which students are supposed to acquire an enormous amount of information and be able to understand and speak in communicative way. Foreign languages are taught at primary schools in Slovakia usually from the age of 10, sometimes from 8. We can see some discrepancies while implementing foreign languages into the learning process. One of the most evident problems is that the adequate follow-up in the various stages at different school levels is not ensured. It could be resolved in the new conception of language teaching in primary and secondary schools, as we mentioned earlier.

National Institute for Education in Slovakia has come with the project *Didactic Effectiveness CLIL Method in the First Stage of Primary Schools in Teaching Languages*

(Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008). The main objective of the project is a verification of CLIL implementation into the first year of study in primary schools for all students. The purpose of this target is not only to achieve communication skills in a certain foreign language but to use the language as a tool of knowledge and thinking. The authors of the project are planning to find the appropriate ways of foreign language applications in school subjects and education, to find appropriate content, to verify the effects on motivation and students' results, to prepare training materials and methodology for foreign languages, such as English, German, Russian and French (with the possibility to extend it to Spanish and Italian languages). The following goal of the project is to help to students to realise the importance of foreign language as a communication tool and at the same time to realise its cognitive function.

There are several sub-objectives in the project:

- to increase the motivation of students towards foreign languages and other ones as well;
- to improve the language skills quality of students in the first level of primary schools, in ordinary classes;
- to increase the teachers' motivation, to support the cooperation among teachers in school;
- to improve cross-curricular communication and to support cross-curricular relationship;
- to obtain new contacts with foreign countries and with other schools in Slovakia;
- to engage students into contextual tasks, enable them to use language in natural conditions;
- to increase the total number of foreign language lessons;
- to obtain intercultural knowledge and to ensure coherence with other subjects.

The implementation of the objectives will be finished by December 2013. Afterwards, the authors will work on comparing achieved results, do some evaluation and come up with some contribution for practise which they are planning to present in seminars. Similar process is going to be implemented in the Czech Republic. The Ministry of Education, Youth and Sports have presented their intention of using CLIL in their pages (see [www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?lang=1](http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?lang=1)). They suggest for lower classes to have maximum one foreign language lesson a week and one lesson applying CLIL method. As the students will be more skilled in a foreign language, the number of non-language subjects using CLIL method will increase.

The Ministry of Education in the Czech Republic have suggested the following number of lessons with CLIL (Science and English language):



**Tab. 1: Recommended number of CLIL lessons at Czech primary schools (elementary level)**

1st grade in primary schools					
Subject	1st class	2nd class	3rd class	4th class	5th class
English language (EL)	0	0	3	2	1
Science (Prvouka)	1	2	2	2	1
Integration of Science and EL)	0	0	1 (0+1)	2 (1+1)	4 (2+2)

The total number of lessons for English language (9 lessons) and Science (12 lessons) in the first grade of primary schools is remaining. Proposal of a number of CLIL lessons in the second grade:

**Tab. 2: Recommended number of CLIL lessons at Czech primary schools (lower secondary level)**

2st grade in primary schools				
Subject	6st class	7th class	8th class	9th class
English language (EL)	1	1	1	1
Physics	0	2	1	2
Chemistry	0	0	2	1
Nature Study	2	1	2	2
Geography	1	2	1	0
Integration of EL with other subjects	3 (2+1) EL+ Geo	3 (2+1) EL + NS	3 (2+1) EL + Ph	3 (2+1) EL + CH

The relevant people in the Ministry of Education admit that schools in the Czech Republic have problems with the lack of qualified foreign language teachers. Therefore, implementation of CLIL method is more difficult comparing with schools in the western or northern part of Europe. On the basis of this fact, it is necessary to implement CLIL method step-by-step to schools. It will not be possible to apply CLIL method in such an amount as they would plan to.

Another situation is in Spain, namely in the Basque Country, where they have gained the first results in using and applying CLIL method in schools. Results have been presented by Zarobe (2010) in CLIL Research Journal. In this paper she is analyzing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Basque Country in Spain, where many schools are progressively adopting a content-based methodology in the classroom to incorporate English as a third language in bilingual (Basque-Spanish) contexts. She analyses the differences between CLIL and English-as-a-foreign language (EFL) instruction in the case of bilingual students learning English. More specifically, she describes the differences between both approaches by means of a longitudinal project, where the main differentiating variable between the groups is the type of programme (CLIL vs. EFL). The study was conducted in three school programmes in the Basque Country, selected to include different approaches to CLIL. The following table provides information about the corpus analysed.

**Tab. 3: Corpus analysis data for Zarobe’s research (2010)**

	Secondary 3	Secondary 4	Pre-university (Baccalaureate)
Number of students	Non-CLIL:29 CLIL 1: 24 CLIL2: 36	Non-CLIL:18 CLIL 1: 16 CLIL2: 17	Non-CLIL: n7 CLIL 1: x CLIL2: 14
Age when data collection	14-15	15-16	17-18
Hours of instruction	Non-CLIL: 695 CLIL 1: 875 CLIL2: 910	Non-CLIL: 792 CLIL 1: 1120 CLIL2: 1155	Non-CLIL: 990 CLIL 1: xxx CLIL2: 1453

All the participants started learning English at school when they were eight years old. In the three groups Basque was used as the main language for instruction. Nevertheless, Spanish is the majority language in the community and all the students in the study exhibited native competence in Spanish which did not overlap with the linguistic competence obtained by students whose instruction had been conducted entirely in Spanish. Thus, all of the participants were fully bilingual in Basque and Spanish and were learning English as their third language.

As the Table above shows, the corpus was divided into three groups on the basis of the English programme. The first group, the non-CLIL group, had received 3 hours of English per week, following a conventional English as a Foreign Language (EFL) programme. These participants did not receive any extra-English classes outside school. The second group, CLIL1, had received instruction in EFL 3 hours per week. When they were 14 they entered a CLIL programme, in which one curricular subject (Social Science) was taught through English for 3 or 4 hours per week. The number of

hours provided in Table includes their EFL classes and the CLIL classes. Unfortunately, they could not collect information for this group at pre-university level.

The third group, CLIL2, had received, apart from the EFL classes 3 to 4 hours a week, two curricular subjects through English (Social Sciences: 3/4 hours a week and Modern English Literature: 2 hours a week).

As she follows in her paper, the aim of this study has been to compare the speech production outcomes in two groups following two different types of educational programmes: CLIL (CLIL1 and CLIL2) vs. non-CLIL. Her results revealed that the former score significantly higher than the latter in every single category of the speech production test. The CLIL participants also achieved a higher type/token ratio in their production, which suggests more lexical richness than their non-CLIL counterpart. Furthermore, there was a positive relationship between the amount of exposure through English and the linguistic outcomes (the more-content-is-better hypothesis). This implies that students with more exposure through English (CLIL2) achieved higher levels of proficiency on the speech production task than students with less exposure through English (CLIL1). Finally, with regards to the longitudinal evaluation of the results, although the CLIL groups scored higher than the non-CLIL group in the different grades, there did not seem to be a significant increase in proficiency throughout the academic years.

These results further support other studies which show how CLIL students present significantly better results in receptive tasks such as reading comprehension tasks, global tests (e.g. *cloze* tests), or analyses regarding lexical richness and complexity. Although more empirically driven research is necessary to confirm the benefits of the CLIL approach in different linguistic domains, this study serves as evidence that CLIL can be more effective than traditional foreign language teaching in promoting proficiency in the foreign language. This is particularly interesting in communities where two languages are already known and need to be accommodated in the curriculum, as is becoming increasingly the case in the European educational landscape.

## **Conclusion**

English is the language overwhelmingly used as a means of instruction and communication in most European countries. In spite of the fact that Europe is a multilingual continent, English may become the main tool of communication in the future. Figures mentioned in the introduction of this paper prove that this could become reality. To be able to use a language is not only about being skilled in grammar or vocabulary. Communication in a foreign language belongs to the most difficult parts in learning languages, however, not so difficult in order to cope with it. Even a small child can communicate and use the language. It does not matter that it is able to say only some words or phrases, important is his or her ability to ask for something or say some information, although with some grammar mistakes. Some

learners are afraid to say whatever in a foreign language they are studying because they do not want to embarrass themselves in case they may use incorrect grammar of a word. Learning foreign languages is about “attempt and fault”. If learners do not try speaking a foreign language as much as possible, that cannot use language properly. Therefore, we as teachers, agree with the idea to start with learning foreign languages as soon as possible. CLIL is nowadays the best tool, in our opinion, how to achieve this goal because one of the advantages of CLIL is its immediacy, that's to say, students use immediately what they learn.

In conclusion, we would like to support explanation of Pokrivčáková (2008) why CLIL is so effective to be used in schools:

- students learn a foreign language in a natural environment;
- students do not concentrate on a language itself but on content they want to discuss;
- a foreign language is becoming an integral part of learning process;
- CLIL is not time consuming;
- CLIL enables to apply different learning styles.

We may believe that our future thesis and a research included will help to better understand the situation in Slovak schools and to launch the process of maximal implementing CLIL method into learning process.

### **Literature:**

*CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country.* Available on: <http://www.icrj.eu/11-744>.

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

*The Conception of Language Teaching in Primary and Secondary Schools.* Available on [http://www.google.sk/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=4&ved=0CBIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ksutt.sk%2Foddelenia%2Foc%2Fkvcudzj.pdf&rct=j&q=koncepcia+vyu%2C%28Dovania+cudz%2C%2ADch+jazykov+na+Z%2C%20A0&ei=WJIDTOOGK8GhO174ndcE&usq=AFQjCNFn06vt6LE0Fn66w\\_vDyMops7ix-Q](http://www.google.sk/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=4&ved=0CBIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ksutt.sk%2Foddelenia%2Foc%2Fkvcudzj.pdf&rct=j&q=koncepcia+vyu%2C%28Dovania+cudz%2C%2ADch+jazykov+na+Z%2C%20A0&ei=WJIDTOOGK8GhO174ndcE&usq=AFQjCNFn06vt6LE0Fn66w_vDyMops7ix-Q)

COYLE, D.: Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*10, pp. 543-562, 2007.

CRYSTAL, D.: *Just a Phrase I'm Going through my Life in Language.* Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-48574-6.

EACEA: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe.* 2008 Edition. Brussels: Eurydice. ISBN 978-92-9201-003-4.

LARSEN-FREEMAN, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford University Press. Second edition. 2000. ISBN 0-19-435574-8.

LASAGABASTER, D., SIERRA, J.M.: Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes, in: *International CLIL Research Journal*, 2009.

- LOJOVÁ, G. : *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion, 2004. ISBN 80-968040-2-2.
- MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: PFMU, 1990. ISBN 80-210-1661-2.
- MARSH, D.: *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. 2002.
- MARSH, D.: *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris. 1994.
- MCCRORIE, P.: *Teaching and Leading Small Groups*. Edinburgh : Association for the Study of Medical Education, 2006.
- MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Available on: <http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf>.
- PETRASOVÁ, A.: *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC, 2003. ISBN 80-8045-307-1.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA, 2010. ISBN 978-80-969641-6-1.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-417-9.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2. doplnené a prepracované vydanie, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.
- ŠVEC, Š a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- WENTZEL, K.: *Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers*. In: *Journal of Educational Psychology*. 1998, Vol. 90, No. 2, p. 202-209. American Psychological Association, Inc.
- [www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com)
- [www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?lang=1](http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?lang=1)
- [www.ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_en.htm)

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

# ODBORNE ZAMERANÁ JAZYKOVÁ PRÍPRAVA AKO SÚČASŤ UNIVERZITNÉHO TECHNICKÉHO VZDELÁVANIA

Juraj Miština, Tomáš Kozík

## Úvod

Potrebný intelektuálny základ pre štúdium technických odborov univerzitného štúdia získavajú študenti v prírodovedných predmetoch, najmä v matematike a fyzike, v teoreticko-inžinierskych a špecializovaných odborných predmetoch. Predmety s humanitným a spoločenskovedným základom prispievajú k všeobecnému rozvoju študenta. Do tejto skupiny sú zaraďované aj cudzie jazyky. Pre zvýšenie šance na uplatnenie absolventa technického štúdia v profesionálnej praxi je potrebné, aby nadobudol nielen jazykové, ale aj odborné komunikačné kompetencie.

V súčasnosti rozsiahle uplatňovanie moderných informačných a komunikačných technológií v spoločenskej a profesionálnej praxi poskytuje dostatok argumentov na podporu myšlienky opodstatnenosti zaradenia odbornej jazykovej prípravy do predmetového kurikula technického vzdelávania na bakalárskom stupni štúdia. To však predpokladá implementáciu takých foriem a metód do výučby odborného jazyka, ktoré by plne reflektovali trend nástupu informačných a komunikačných technológií do vzdelávania.

Efektívnosť procesu vzdelávania je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny v učení jazykov. Aby sa obhájila opodstatnenosť zaradenia odbornej jazykovej prípravy do predmetového kurikula bakalárskeho štúdia na technických vysokých školách, je potrebné obsahovo, formálne a metodicky pripraviť taký jazykový kurz, ktorý by odrážal tak potreby študentov technického štúdia, ako aj cieľového prostredia. Kompetencie získané v tomto kurze by sa mali stať súčasťou profilu absolventa technického štúdia.

„Je veľmi pravdepodobné, že vývoj sa bude uberať cestou, ktorú dnes naznačujú rôzne komplexné prístupy k vzdelávaniu tak mládeže, ako aj dospelých. V tomto kontexte nadobúdajú čoraz väčšie opodstatnenie integračné tendencie, humanizácia vzdelávania, zdôrazňovanie úlohy subjektu, možnosť ba až nevyhnutnosť mimoracionálnych a neformalizovaných spôsobov poznávania, využívanie informačných technológií. Na tieto skutočnosti musíme pamätať pri hľadaní foriem vzdelávania v 21. storočí,“ tvrdí Šebesta (2002). Vzdelanostná, vedomostná, znalostná, poznatková, učiac sa, či informačná spoločnosť sú niektoré z pomenovaní charakterizujúcich kvalitatívne zmeny v globálnej spoločnosti, ktoré sa udiali na sklonku starého a začiatku nového milénia. Pojem „knowledge society“, ktorý má v angličtine širší význam zahŕňajúci vyššie uvedené pojmy, sa začal používať v druhej polovici 20. storočia, na označenie aktuálnej fázy vývoja spoločnosti v rozvinutých

krajinách v dôsledku väčšej komunikačnej prepojenosti ľudí informačnými technológiami.

„Vedomostnú spoločnosť“ charakterizuje spôsob narábania s vedomosťami. Cieľom už nie je kvantitatívne osvojovanie si vedomostí, ale schopnosť vyhľadávať ich, orientovať sa v nich a racionálne a logicky ich využívať pri riešení konkrétnych úloh. V tom práve informačné a komunikačné technológie, digitálne médiá a Internet zohrávajú rozhodujúcu úlohu, teda sú materiálnou základňou vedomostnej spoločnosti. „Rozhodujúce pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie, ktoré má zabezpečiť, aby sa ľudia vedeli orientovať v prívale informácií, rozumeli im a vedeli ich využívať. Z uvedeného vyplývajú tieto ciele vzdelávania: rozvíjať schopnosť tvoriť, využívať informácie, orientovať sa v nich, vedieť ich aplikovať, alebo inak povedané, je potrebné rozvíjať záujem o učenie, schopnosť efektívne (racionálne) sa učiť po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života“ (Turek, Miššina, 2007).

### **Technické vzdelávanie**

Technické univerzitné vzdelávanie je vymedzené oblasťou technických disciplín a predmetov, ktoré sa vyučujú v univerzitných študijných programoch. V akademických kruhoch sa nepociťuje potreba definovať ho. Jeho definíciu nahrádzajú profily technických vysokých škôl, charakteristiky študijných programov, či profily ich absolventov. Napríklad Materiálovotechnologická fakulta Slovenskej technickej univerzity so sídlom v Trnave z odborného hľadiska integruje problematiku technických materiálov, technologických procesov, podnikového a výrobného manažmentu a kvality, informačných technológií, automatizácie procesov vo výrobných podnikoch a tiež environmentálne aspekty výrobných procesov, bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci, personálnu a sociálnu prácu v priemyselných podnikoch, učiteľstvo technických profesijných predmetov (Dlhodobý zámer MtF STU na obdobie 2007 – 2010). Kalužný (2006) komplexne charakterizuje univerzitné technické štúdium. Konštatuje, že potrebný intelektuálny základ pre štúdium technických odborov je náplňou a poslaním prírodovedných predmetov, najmä matematiky a fyziky. Tieto predmety musia byť prezentované v úzkom kontexte a v nadväznosti na poznatkovú a metodologickú podporu, ale najmä na maximálnu aplikovateľnosť v odborných predmetoch. Skupina predmetov teoreticko-inžinierskych vytvára bázu technického, či technologického vzdelávania. Študentovi poskytuje vedomostný a poznatkový základ pre úspešné štúdium zúženej problematiky študijného odboru do zamerania (špecializácie), v rámci ktorého sa absolvent bude snažiť uplatniť v spoločenskej praxi. Kým pri prírodovednom základe je množstvo poznatkov a informácií ponúkaných študentom prakticky ustálené, pri teoreticko-inžinierskych predmetoch sa pociťuje tlak najnovších výsledkov príslušných technických vied a disciplín na inováciu ich obsahu. Ako sa bude inovácia obsahu odborných predmetov uskutočňovať, je v podstatnej miere vecou

pedagogického majstrovstva a citu pedagóga, ako je schopný a ako dokáže vybrať z najnovších poznatkov a informácií tie, ktoré sú relevantné a ktorých opodstatnenosť bude potvrdená v budúcnosti vývojom v danom odbore. Kalužný konštatuje, že táto skupina predmetov je nosným pilierom technického, či technologického vzdelávania. Jej citlivý výber vytvára predpoklady na zvládnutie štúdia špecializácie, avšak vytvára tiež predpoklady, v prípade potreby a nutnosti na úspešnú zmenu orientácie špecializácie už aj pri profesionálnom pôsobení v praxi. Schopnosť konkrétneho úspešného sa zapojenia absolventa štúdia do procesu vytvárania produktov v jednotlivých sférach spoločenskej praxe, získava absolvent nadobúdaním vedomostí, schopností a zručností v rámci štúdia odborne zameraných predmetov. Tieto predmety z obsahového hľadiska sú najmenej stále. V nich sa v najväčšej miere naplňa poslanie a povinnosť univerzít zabezpečiť spätosť vedy a výskumnej činnosti so vzdelávaním. Poznatková aktuálnosť týchto predmetov v podstatnej miere prispieva k schopnosti absolventov vysokých škôl aktívne sa zapojiť, prakticky bezprostredne, do problémov a úloh riešených na konkrétnych pracoviskách spoločenskej praxe. Z toho je zrejmé, že spomínané poslanie odborne zameraných predmetov určuje aj ich obsahovú náplň. Tieto predmety majú študentovi poskytnúť informačnú a poznatkovú bázu v pomerne úzkej odbornej oblasti, ale v dostatočnej hĺbke tak, aby adaptačný proces absolventov v praxi bol čo najkratší.

Technické vzdelávanie v širšom zmysle slova v sebe zahŕňa osvojovanie si teoretických vedomostí a praktických zručností aj na nižších stupňoch vzdelávacieho systému. Technické vzdelávanie na základnej škole pokračuje na sekundárnej úrovni štúdia a vrcholí na univerzitách technického zamerania. Podľa Dubovskej „základnou úlohou technickej výchovy je formovať vzťah k technike predstavujúci výsledok pôsobenia ľudskej kultúry na technickú tvorbu a humanizáciu jej využitia. To znamená nutnosť oboznamovania žiakov so základnými princípmi a s podstatou techniky a a nevyhnutnosť rozvíjania ich technických schopností. Technické vzdelávanie plní nenahraditeľnú úlohu v cieľavedomej príprave žiakov na plnohodnotné zaradenie do spoločnosti“ (Dubovská, 2004, s. 452).

Kozík a Depešová (2007) sa zamýšľajú nad prostredím, ktoré svojou činnosťou vytvoril človek, a v ktorom sa technika stala neoddeliteľnou súčasťou jeho života. Konštatujú, že dnes sa už málokto pozastaví nad technologickými vymoženosťami, akými sú lety do vesmíru, mobilné telefóny, výpočtová a digitálna technika. Na jednej strane uvažujú o potrebe humanizácie techniky a technického vzdelávania, na druhej tvrdia, že aj humanisticky orientovaný človek by mal mať minimálne vedomosti zo základov techniky. My dodávame, že táto dialektická jednota techniky a humanizmu by sa mala odrážať vo výchove a vzdelávaní. História dokazuje, že vždy keď prišlo k nerešpektovaniu všeobecne platných etických noriem, podceneniu dopadu techniky alebo technológií, a naopak k preceneniu ich vplyvu, výsledkom boli spravidla zlyhania s fatálnymi následkami vo forme ľudských obetí, ekologických či technických havárií.



Vo výchovnom poňatí je technické vzdelávanie systematický, zámerný a cieľavedomý proces formovania osobnosti jedinca tak, aby vychovávaný získal správne postoje k technike a jej používaniu v bežnom živote (Carty, Phelan, 2006). Na Slovensku sa realizuje na základných a stredných školách v tzv. všeobecne technických predmetoch – na základných školách napr. v praktickej činnosti, technike, dielenských prácach, na stredných školách napr. v technickom kreslení, základoch elektrotechniky, mechatroniky alebo základoch techniky. Technické vzdelávanie zahŕňa aj praktické oblasti práce s technickými materiálmi (drevo, plasty, kov), elektrotechniku, výpočtovú techniku, robotiku a i.

Zahraničné zdroje charakterizujú technické vzdelávanie (technical education) ako „akademickú a odbornú prípravu študentov na povolania, v ktorých sa uplatňujú aplikované prírodné vedy a moderná technika. V tomto zmysle technické vzdelávanie kladie dôraz viac na pochopenie a praktické uplatňovanie základných princípov prírodných vied a matematiky, než na dosiahnutie odbornej spôsobilosti v manuálnych zručnostiach, ktoré je charakteristické pre odborné vzdelávanie. Cieľom technického vzdelávania je pripraviť absolventov pre technické odborné profesie nižšie ako vedecké alebo inžinierske. Ľudia zamestnaní v týchto profesiách sú často nazýva technici“ (Encyclopaedia Britannica). PAVTEC, významné vzdelávacie konzorcium pre oblasť technického vzdelávania v USA, interpretuje odborné technické vzdelávanie (professional technical education) ako vzdelávanie ktoré:

- integruje technické a profesijné kompetencie do akademického kurikula;
- integruje akademické, odborné a technické vzdelávanie prostredníctvom koherentného súboru kurzov (vzdelávacieho kurikula) na poskytovanie vzdelávania v základných akademických a odborných technických predmetoch;
- poskytuje študentom bohaté skúsenosti a pochopenie všetkých aspektov priemyslu (<http://www.pcc.edu/pavtec/htm>).

Podľa Douglasa a kol. „technické vzdelávanie“ (engineering education) predstavuje aktivity pri výučbe technických predmetov a technológií študentov na všetkých stupňoch škôl až po univerzitný stupeň. Cieľom technického vzdelávania je pripraviť ľudí pre prax „technika/inžiniera“ ako profesie, a tiež šíriť technologickú gramotnosť, zvýšiť záujem študentov o technické profesie prostredníctvom výučby prírodovedných, technických predmetov a matematiky ako i praktických cvičení (Douglas, Iverson, Kalyandurg, 2004). Mierne významové odlišnosti pri preklade pojmov „technika, technický, odborný, profesionálny, a i.“ do anglického alebo z anglického jazyka (technical, engineering, vocational, professional) spôsobujú posun pri interpretácii a chápaní obsahu technického vzdelávania. Nepriamo to potvrdzuje aj profesor Švec, ktorý tvrdí, že „v kontexte s anglickými ekvivalentmi slovenská pedagogická a andragogická terminológia vlastne ešte ani nie je rozvinutá. V tejto oblasti sa totiž veľmi málo prekladalo“ (Švec, 2004, s. 3). V tej istej publikácii definuje „technical and vocational education“ ako technicko-odborné vzdelávanie: pomerne

obsiahly pojem zahrňajúci všeobecné vzdelávanie a štúdium techník a technológií a s nimi spätých prírodných vied, ako aj rozvoj praktických spôsobilostí pre zamestnania v rozličných odvetviach hospodárstva; odlišuje sa od vocational training; pri separátnom používaní týchto dvoch slovných spojení majú užší význam – *technical education* a *vocational education*. „Technical education“ ako technické vzdelávanie na prípravu stredných technicko-hospodarských pracovníkov a technických inžinierov a technológov (Švec, 2004, s. 136 – 137) a „vocational education“ – odborná príprava na povolanie, odborné učňovské vzdelávanie najmä na menej náročné zamestnania (čistočne vyškolených pracovníkov – semiskilled), kvalifikované zamestnania (odborne školovaných alebo školených – skilled), technicko-hospodárske a iné tzv. „semiprofesné“, stredne náročné zamestnania (Švec, 2004, str. 142).

V kontexte technického vzdelávania v priereze všetkých stupňov škôl nesmieme zabúdať na technické vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania. Problematike celoživotného vzdelávania sa venuje mimoriadna pozornosť. Množstvo kľúčových dokumentov Európskej únie svedčí o jeho dôležitosti pre rozvoj európskej ekonomiky. Či už je to *Program celoživotného vzdelávania na roky 2007 – 2013, Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie* (EKR 2009), alebo *závery Rady z 11. mája 2010 o kompetenciách podporujúcich celoživotné vzdelávanie a iniciatívu „nové zručnosti pre nové pracovné miesta“*. Technike a postaveniu technickej výchovy a technického vzdelávania v systéme celoživotného vzdelávania sa venujú Kozík a Belica (2007), ktorí komplexne analyzujú situáciu v kontexte krajín EU a osobitne u nás na Slovensku. V práci sa zaoberajú aj teoretickými východiskami pre tvorbou modelu „Centra dištančného vzdelávania“ ako univerzitného pracoviska.

### **Odborná jazyková príprava**

Na konferencii „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe“ v roku 2002 v Banskej Bystrici odznel názor, že každá komunikácia je odborná a prívlastok v slovnom spojení „odborná komunikácia“ je nadbytočný a zbytočný. Ak sa uvedeným tvrdením budeme zaoberať podrobnejšie, dospejeme k opačnému názoru. Odborný jazyk je doslovný preklad z nemeckého „Fachsprache“, ktorý v slovenskej lingvistike nemá tradíciu. Napriek tomu sa s termínom odborný jazyk, príp. s konkrétnym označením jazyka – napr. technický jazyk stretávame. Dnes hlavne tí, ktorí sa zaoberajú konkrétnym cudzím odborným jazykom, zväčša používajú tento termín. Podľa Hoffmanna (1987, s. 53) je odborný jazyk „súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v určitom odbore na dorozumievanie medzi odborníkmi, ktorí pracujú v tomto odbore.“ Möhn a Pelka (1984, s. 26) „rozumejú pod odborným jazykom variant celého jazyka, ktorý slúži na poznanie a pojmové určenie predmetov charakteristických pre určitý odbor ako aj na dorozumievanie o nich, a tým spĺňajú požiadavku špecifickej komunikácie v určitom odbore.“ Drozd (1973, s. 81) pokladá odborný jazyk za „súhrn jazykových prostriedkov, ktoré sú viazané na určitú oblasť ľudskej činnosti, sú charakteristické pre určitý špecifický štýl

a odlišujú sa od iných štýlov.“ Osobitnú, dôležitú úlohu v odborných jazykoch majú podľa všeobecného názoru odborná slovná zásoba a termíny, ktoré predstavujú jadro odbornej slovnej zásoby. Podľa Schippanovej (1992, s. 230) „predstavujú termíny definované, určené časť odbornej lexiky, charakterizované jednoznačnosťou a presnosťou.“ Túto problematiku ďalej definuje Ďuricová (2004, s. 26), ktorá tvrdí, že „termíny sú v rámci určitej teórie pojmovo definované odborné slová. Ich označenie sa týka tých charakteristických znakov, ktoré sa v rámci tejto teórie pokladajú za základné znaky technického a/alebo vedeckého predmetu. Ak berieme do úvahy charakteristické znaky odborných jazykov, nachádzame vlastne paralely s odbornými textami a odborným resp. náučným štýlom, teda termínmi, ktoré používa slovenská jazykoveda.“ Mistrík (1997, s. 427) charakterizuje základné vlastnosti náučného štýlu nasledovne: „Náučný štýl spisovnej slovenčiny sa uprednostňuje tam, kde sa sprostredkujú pracovné informácie, uverejňujú dôležité poznatky, získané vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí.“ Pri jazykových prostriedkoch, ktoré sa v náučnom štýle používajú, ide tak isto o paralely s vlastnosťami odborných jazykov. Presnosť, pojmovosť a odbornosť náučného štýlu je úzko spätá s používaním odborných termínov a ďalších jazykových prostriedkov, charakteristických pre náučný štýl a potrebných na dosiahnutie jeho vlastností. Na základe toho môžeme konštatovať, že bez ohľadu na to, či používame terminológiu slovenskej lingvistiky (teda náučný štýl) alebo terminológiu používanú v cudzích jazykoch (Fachsprache, language for professional/vocational communication, language for specific /engineering, technical,.../ purposes), je odborná komunikácia úzko spätá s odbornými textami, náučným štýlom a odbornou slovnou zásobou.

Súčasná doba je charakterizovaná vznikom a rýchlym rozvojom nových vedných odborov, modernými technológiami a modernou informačno-komunikačnou technikou. „Mení sa obraz profesionálnych podujatí, vystúpenia na nich majú len zriedka charakter čítania napísaného textu, stále častejšie sa využívajú rôzne techniky projekcie a stávajú sa akýmsi komentárom k textom inej semiotickej povahy. Objavujú sa tzv. „posterové“ konferencie, vedecké debaty majú charakter panelových diskusií, workšopov, telekonferencií. Klasickú „obchodnú“, profesionálnu korešpondenciu zabezpečuje e-mail a i., vyhľadávanie a štúdium prameňov v knižniciach nahrádzajú služby internetovej siete.“ (Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999). Je teda len samozrejmé, že medzi odbornou slovnou zásobou a bežným jazykom je vzájomný vzťah. Slová z bežného jazyka sa terminologizujú a odborná slovná zásoba preniká do bežného jazyka. Na základe používania odborných slov v bežnom dorozumívaní nie je možné tvrdiť, že každá komunikácia je odborná (Ďuricová, 2004).

Mikulášová, Tereňová (2004, s. 77) charakterizujú odbornú komunikáciu v cudzom jazyku v kontexte odbornej jazykovej prípravy študentov technických univerzitných odborov takto: „Študent-nefilológ, ktorý príde na technickú univerzitu, si počas odbornej jazykovej prípravy prehľbuje získané jazykové znalosti a osvojuje

nové, typické pre tento typ komunikácie. Cudzí jazyk ako prostriedok vecnej komunikácie má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú predovšetkým z jeho používania ako prostriedku vzájomného dorozumievania sa príslušníkov jednotlivých socio-profesijne vymedzených skupín, v našom prípade lesníkov, drevárov a ekológov. Účastníci takto orientovanej komunikácie disponujú spoločnými poznatkami a vedomosťami v mimojazykovej oblasti, t. j. vo sfére vlastnej špecializácie, a do komunikácie vnášajú svoje mnohostranné osobné profesijné skúsenosti. V tomto procese zastávajú úlohy – role, s ktorými sa spájajú určité zvyklosti a normy správania, ako aj využívanie špecifických prostriedkov dorozumievania – verbálnych i neverbálnych. Používanie cudzieho jazyka „pri práci a pre prácu“ tak súvisí s celkom osobitným komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne líši od každodenných bežných situácií a v nich používaného jazyka. Nároky kladené na vecnú komunikáciu sa odrážajú aj v nárokoch na výučbu cudzieho jazyka ako prostriedku tohto typu komunikácie a ovplyvňujú cudzojazyčnú prípravu univerzitných študentov nefilologických odborov. Základný cieľ odbornej jazykovej prípravy na technickej univerzite možno všeobecne stanoviť tak, aby študenti dosiahli komunikačnú kompetenciu adekvátnu špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú. Spočiatku sa preto kladie dôraz na osvojenie si základných komunikačných kompetencií potrebných na úspešné fungovanie v akademickom (vysokoškolskom) prostredí, tzn. na zvládanie komunikácie v situáciách, ktoré súvisia s prípravou na povolanie (univerzita, mobility študentov). Na ilustráciu možno stručne uviesť čiastkové kompetencie, ktoré súvisia so študovaním písaných deskriptívnych a explanačných odborných textov, spôsobilosťou porozumieť hovorený odborný výklad a ústne sa vyjadrovať na odborné témy súvisiace so študovaným odborom. Tieto základné komunikačné kompetencie tvoria základ pre ďalšie individuálne alebo inštitucionalizované špecializované jazykové vzdelávanie odborníka (praktika či teoretika). Jadrom odbornej jazykovej prípravy zostáva jazyková kompetencia: znalosť jazykového systému, a to predovšetkým tých jazykových prostriedkov (lexikálnych a gramatických), ktoré sú typické pre odbornú jazykovú komunikáciu a ktoré umožňujú väčšiu diferencovanosť a zároveň jasnosť, presnosť a výstižnosť odborného vyjadrovania a zároveň vplývajú na rýchlosť prenosu informácie. Vo všeobecnosti obsah odbornej jazykovej prípravy študentov technickej univerzity vychádza zo štýlov vecnej komunikácie, v ktorej dominuje odborný štýl. Predstavuje základný štýl tohto typu komunikácie vzhľadom nato, že jeho funkciou je zaznamenávať, uchovávať a komunikovať už existujúce odborné poznatky a zároveň formovať i formulovať nové. V nej sa najvýraznejšie prejavuje funkcia jazyka ako nástroja myslenia, náročných duševných činností, poznania. Ďalej sa zdôrazňujú i niektoré vybrané žánre ďalších štýlov vecnej komunikácie, predovšetkým administratívneho a rečníckeho, čo súvisí s inováciami v odbornej jazykovej príprave, ktoré sa presadzujú v ostatných niekoľkých rokoch.“ Táto charakteristika je blízka spôsobu odbornej jazykovej prípravy, ktorý sa v anglosaskej lingvo-didaktike nazýva English/Language for Specific

Purposes (ESP/LSP), teda Angličtina/jazyk na špecifické (odborné) účely. V našej štúdií uprednostníme používanie pojmu „odborná jazyková príprava“, alebo jeho modifikáciu „odborne zameraná jazyková príprava“.

ESP je všeobecne zaužívaná skratka v didaktike anglického jazyka, ktorá znamená English for Specific Purposes (angličtina na špecifické – odborné účely). Cudzí jazyk na špecifické účely podľa Hutchinsona a Watersa (1987) vo svojom vývoji až doteraz venuje väčšiu pozornosť otázke „Ako učiť?“ než „Čo učiť?“ inými slovami povedané, ESP definujú ako „prístup k učeniu jazyka, v ktorom všetky rozhodnutia ohľadom obsahu a metódy sú založené na potrebe študenta (príčine učenia)“. Východiskovým bodom pre ESP je jednoduchá otázka: „Prečo sa učiaci potrebuje učiť cudzí jazyk?“ ESP, čo sa týka prístupu k učeniu, sa sústreďuje na študentov (learning-centred approach – v centre pozornosti je učiaci sa).

John Swales (2004), keď hovorí o angličtine na špecifické účely, uvádza, že je potrebné zodpovedať si otázku: „Čo je dobré pre našich študentov? Swales preferuje pojem „špecifické“ pred pojmom „špeciálne“, pretože úroveň špecializácie je otvorená a pojem „špeciálne“ implikuje rozdiel medzi všeobecnou a špeciálnou angličtinou. Zdôrazňuje, že celý jazyk je používaný na špecifické účely. V ESP ako prvé študujeme prostredie, v ktorom sa jazyk používa, potom prechádzame od špecifického účelu k požadovanej angličtine:

- 1) zhodnotíme účely alebo potreby;
- 2) zvážime jazyk;
- 3) vyberieme študijné aktivity.

Ak hovoríme o špecifických cieľoch, pre ktoré sa študent rozhodol študovať angličtinu v danom kontexte, môžeme definovať „*language use*“ – fázu reálnej aplikácie jazyka a môžeme sa rozhodnúť ako ho najlepšie učiť. Preto máme 3 úlohy:

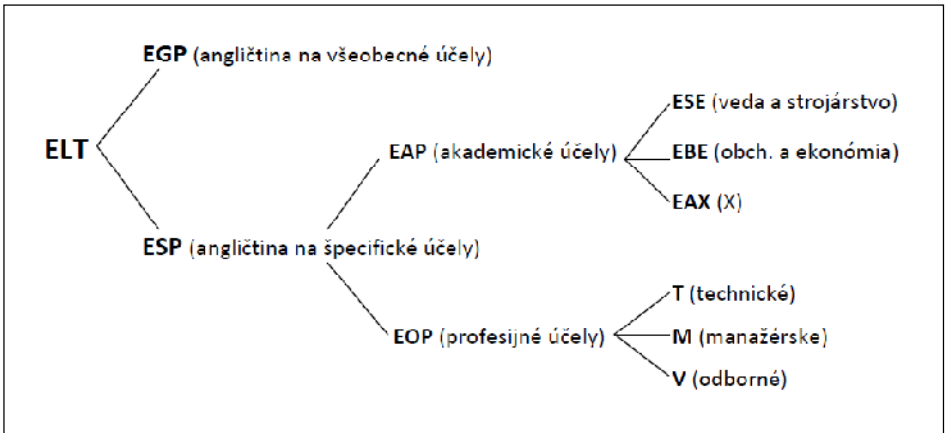
- 1) definovať ciele (účel);
- 2) opísať reálnu aplikáciu jazyka (*language use*);
- 3) opísať stratégie, ktoré umožnia, aby sa učenie uskutočnilo čo najefektívnejšie a najekonomickejšie.

Tento proces posunu od potrieb k jazykovým aktivitám podľa Swalesa (2004) poskytuje teoretické východisko pre kurzy angličtiny na špecifické účely: definovaním potrieb študentov sa môže vyučovať relevantný obsah, väčšia motivácia vedie k väčšiemu úspechu a prináša študentom uspokojenie.

Swales (2004) uvádza, že obzvlášť jedna oblasť je dôležitá pre vývoj angličtiny na špecifické účely. Táto oblasť je známa ako EST (English for Science and Technology) – angličtina pre vedu a techniku. Vývoj EST sa používa na ilustráciu vývoja ESP vo všeobecnosti. „S jednou alebo dvoma výnimkami ... angličtina pre vedu a techniku (EST) vždy udávala a naďalej udáva trend v teoretických diskusiách o spôsoboch analýzy jazyka a v rozmanitosti samotných učebných materiálov.“ (Swales, 2004,

s. 53) Swales sumarizuje hlavné typy angličtiny na špecifické účely nasledovne (obr. 1):

**Obr. 1: Rozdelenie žánrov výučby angličtiny podľa Swalesa (2004).**



Skratky sme ponechali v pôvodnom tvare tak, ako vychádzajú z anglického jazyka (English Language Teaching, English for General Purposes, English for Specific Purposes, English for Academic Purposes, English for Occupational Purposes, English for Science and Engineering, English for Science and Economy, English for Technical Purposes, English for Managerial Purposes, English for Vocational Purposes, ...). Podobné schémy uvádzajú aj ďalší, autori.

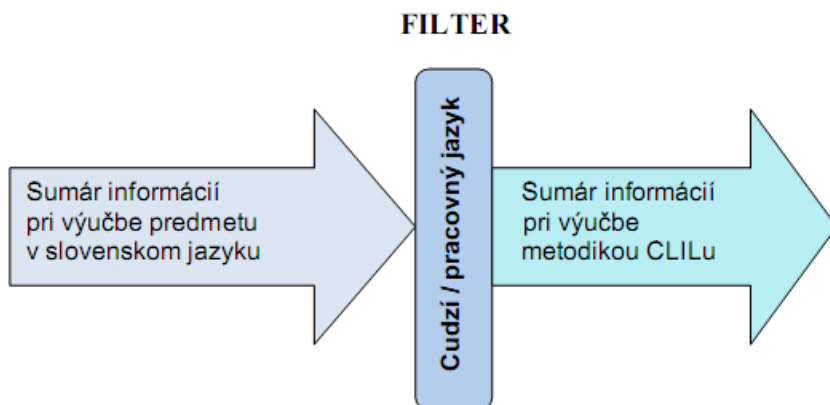
V našom chápaní tiež považujeme ESP, konkrétne v našich podmienkach EST (angličtina pre vedu a techniku), za prístup k vyučovaniu jazyka, ktorého cieľom je splniť potreby našich študentov. Preto pre učiteľov odborne zameranej jazykovej prípravy je navrhovanie obsahu kurzu ESP často podstatnou a dôležitou časťou práce.

### **Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL)**

Pojem CLIL (Content and Language Integrated Learning – obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie) zaviedol do teórie vyučovania cudzích jazykov David Marsh. Označil ním osobitný spôsob jazykového vzdelávania. Tento spôsob nepredstavuje revolučnú zmenu vo výučbe, ale aktívne nadväzuje na metodiku vyučovania cudzích jazykov pre odbornú prípravu (ESP – English for Specific Purposes). CLIL má podľa Marsha (1994) funkciu súhrnného pojmu pre množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo výučbe iných predmetov a vzdelávacích obsahov. Pojem CLIL tak podľa Pokrivčákovej a kol. (2008, s. 7) 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 (napr. techniky) s vyučovaním cudzieho (pracovného) jazyka. Najväčším problémom súčasného definovania CLILu sa zdá byť otázka, či ide o vyučovanie v cudzom jazyku alebo cez cudzí jazyk. Vyučovanie cez cudzí jazyk sa ako metodický postup neustále vyvíja najmä v Európe. CLIL je príkladom výučby cez cudzí jazyk. Vyučuje sa predmet a učiteľ sa zároveň cielene venuje aj rozvíjaniu jazykových kompetencií žiakov. Cudzí jazyk tu má úlohu filtra (obr. 2).

**Obr. 2: Úloha cudzieho jazyka pri výučbe metodikou CLIL (podľa Pokrivčáková a kol., 2008)**



Výučba predmetov len v cudzom jazyku môže viesť k mnohým problémom. Výučba cez cudzí jazyk, naopak, umožňuje využívať aj poznávací potenciál pracovného jazyka. Špecifickosť postavenia cudzieho jazyka v tejto metodike spočíva v tom, že cudzí jazyk tu nie je len cieľom vzdelávania, ale aj prostriedkom, pomocou ktorého sa vzdelanie získava. Inými slovami, učiteľ zároveň učí predmet aj cudzí jazyk, a ten sa stáva médium vyučovania, t. j. pracovným jazykom. Termín CLIL sa síce začal používať až v 90. rokoch 20. storočia, ale integrované vyučovanie jazyka a predmetu (ako metodika bilingválneho vzdelávania) sa v európskych krajinách vrátane Slovenska realizovalo už omnoho skôr. Každá krajina mala a má v tejto oblasti svoje špecifiká a vlastné označenie, napr. jazyk naprieč kurikulumom (language across curriculum) alebo kroskurikulárne jazykové vzdelávanie (cross-curricular language learning), content-based learning, duálne vyučovanie, a pod. (Pokrivčáková, s. 8).

Psychologicko-pedagogické základy bilingválneho vzdelávania všeobecne a metodiky CLIL konkrétne položil v 60. rokoch Chomsky svojim modelom univerzálnej gramatiky. Podľa Chomského (2006) má každý ľudský jedinec vrodene

„seeds – semienka“ jazyka (gramatické kompetencie) a ak tieto dokážeme správne stimulovať a rozvíjať už od najmladšieho veku dieťaťa, môžeme okrem osvojenia si materinského jazyka rýchlo dosiahnuť aj veľmi úspešné osvojenie si druhého jazyka. Chomského teóriu rozvinul Krashen (1981, 1982) a položil teoretické základy bilingválneho vzdelávania.

Cudzie jazyky chcú ľudia ovládať nie preto, že im to niekto prikázal, ale preto, že ich potrebujú, aby komunikovali: aby rýchlo a nesprostredkovane získavali nové informácie, ktoré sa požadujú, a aby vedeli čo najrýchlejšie podať informácie ďalej, ak o ne niekto požiada. 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 (počúvania, hovorenia, čítania a písania), ale skutočná komunikácia, t. j. výmena nových informácií v triedach nastáva len málokedy. Na rozdiel od predchádzajúcich prístupov sú žiaci a študenti v rámci metodiky CLIL vedení k tomu, aby sa naučili používať cudzí jazyk v zmysluplnej komunikácii. Neučia sa jazyk kvôli jazyku 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. V porovnaní s ostatnými prístupmi a metódami CLIL mimoriadne efektívne uspokojuje nasledujúce potreby žiakov/študentov:

- žiaci sa učia cudzí jazyk v prirodzených podmienkach, skutočne komunikujú, nepoužívajú jazyk v umelo navodených situáciách;
- žiaci sa nesústredujú v prvom rade na jazyk samotný, ale na obsah, o ktorom chcú komunikovať – na lepšiu ilustráciu filozofie CLIL môžeme použiť aj nasledujúci príklad: keď žiaci v škole hovoria, že nemajú radi slovenčinu, zvyčajne tým myslia vyučovací predmet v škole a nie skutočnú slovenčinu, teda jazyk, ktorý každodenne a niekedy až veľmi efektívne používajú. Zvyčajne totiž nemajú nič proti používaniu slovenčiny na matematike, prírodopise alebo zemepise. Podobne je to s cudzím jazykom. Ak dovolíme, aby ho študenti vnímali len ako školský predmet, stane sa strašiakom, pretože osvojenie si akéhokoľvek jazyka je nepochybne náročná úloha. Ak však budeme cudzí jazyk používať naozaj na to, na čo je určený – na komunikáciu, jazyk sa stane pomocníkom a strach sa významne oslabí;
- cudzí jazyk sa (podobne ako materinský jazyk) stáva neoddeliteľnou súčasťou procesu učenia;
- správne organizovaná a uplatňovaná metodika CLIL je zvyčajne pre žiakov veľmi motivujúca, nakoľko sa pridrižiava pragmatického hesla – „uč sa len to, čo



potrebuješ pre život“ – gramatické štruktúry a kultúrne pozadie jazyka je druhoradé;

- CLIL šetrí čas – napr. pri vyučovaní tém, ktoré sa žiaci doteraz učili na dvoch predmetoch paralelne. Pomenovania častí ľudského tela deti ovládajú už pred začiatkom školskej dochádzky. Ich funkcie a vzťahy medzi nimi sa však môžu učiť na prírodopise priamo prostredníctvom cudzieho jazyka, a tak si žiaci za polovičný čas zafixujú biologické poznatky a zároveň si obohatia slovnú zásobu a komunikačné zručnosti v cudzom jazyku;
- správne uplatňovaný CLIL umožňuje zapojenie rôznych štýlov učenia sa, nielen verbálneho (Pokrivčáková a kol., 2008, s. 10–11).

Integrované vyučovanie predmetu a cudzieho jazyka označuje množstvo rozdielnych metodických postupov, ktorých spoločným prvkom je špecifické postavenie cudzieho jazyka vo výučbe iných predmetov a vzdelávacích obsahov. Pojem CLIL tak pokrýva všetky formy vzdelávania akademických, umelecko-výchovných a technických predmetov prostredníctvom vyučovania jazyka, ktorý nie je pre väčšinu žiakov materinským, tzn. že sa integruje vyučovanie obsahu predmetu (napr. techniky) s vyučovaním cudzieho (pracovného) jazyka. Dôležitým princípom je to, že časť vyučovacieho času musí byť venovaná priamej výučbe cudzieho jazyka (napr. rozvoj počúvania s porozumením, riešenie gramatických otázok alebo cvičenia na slovtvorbu). Špecifickosť postavenia cudzieho jazyka v tejto metodike spočíva v tom, že cudzí jazyk tu nie je len cieľom vzdelávania, ale aj prostriedkom, pomocou ktorého sa vzdelanie získava. Inými slovami, učiteľ zároveň učí predmet aj cudzí jazyk, a ten sa stáva médiom vyučovania, t. j. pracovným jazykom (cf. [ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236\\_sk.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_sk.htm)). Informačný portál Európskej komisie (<http://ec.europa.eu>) venuje veľkú pozornosť stratégii osvojovania si cudzích jazykov v multikultúrnej a multilingválnej Európe. Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL – Content and Language Integrated Learning) zahŕňa vyučovanie školského predmetu v jazyku odlišnom od bežne používaného jazyka. Predmet nemusí vôbec súvisieť so štúdiom jazykov – môže ísť napríklad o hodiny techniky alebo informatiky vyučované v anglickom jazyku. Ako zdôrazňuje portál, CLIL sa už realizuje a výsledky ukazujú jeho efektívnosť na všetkých stupňoch vzdelávania od základnej školy po vzdelávanie dospelých či vysokoškolské vzdelávanie. Jeho úspešnosť v posledných desiatich rokoch narastá a tento trend ďalej pokračuje.

Učitelia, ktorí pracujú s CLIL sú väčší odborníci vo svojom odbore, než tradiční učitelia cudzích jazykov. Zvyčajne ide o ľudí s plynulou znalosťou cudzieho jazyka – bilingválnych, či nositeľov daného jazyka. V mnohých inštitúciách pracujú učitelia cudzích jazykov v partnerskej spolupráci s ostatnými oddeleniami a ponúkajú CLIL v rôznych predmetoch. My dodávame, že vidíme výhodu v dvojodborovom štúdiu učiteľstva, pričom jeden z kombinovanej dvojice predmetov je cudzí jazyk. Z pohľadu

zamerania tejto práce sa pre racionálne, efektívne a úspešné zavádzanie CLIL do vzdelávacej praxe základných a stredných škôl javí možná kombinácia predmetov *učiteľstvo technickej výchovy a anglický jazyk*, prípadne *informatika a anglický jazyk*. Kľúčovým momentom je, že študent získava nové znalosti o predmete, ktorý nesúvisí s cudzím jazykom a súčasne prichádza do kontaktu, používa a učí sa cudzí jazyk. Použitá metodika a postupy sú často prepojené s oblasťou daného predmetu, pričom aktivity daného predmetu určuje jeho obsah. Domnievame sa, že učitelia by mali byť motivovaní k takýmto aktivitám, napríklad vyšším finančným ohodnotením, pretože príprava na obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie včítane tvorby študijných a metodických materiálov a didaktických pomôcok, ako i samotné vyučovanie je intelektuálne, časovo i fyzicky podstatne náročnejšie v porovnaní s klasickými rutinnými formami výučby v materinskom jazyku.

Podľa portálu <http://ec.europa.eu> mnohostranný prístup CLIL poskytuje rôzne výhody:

- buduje medzikultúrne znalosti a porozumenie;
- posilňuje medzikultúrne komunikačné kompetencie;
- zlepšuje znalosť jazyka a zručnosti ústnej komunikácie;
- podnecuje mnohojazyčné záujmy a postoje;
- poskytuje príležitosť študovať obsah z rôznych uhlov pohľadu;
- umožňuje intenzívnejší kontakt študentov s cieľovým jazykom;
- nevyžaduje si žiadne vyučovacie hodiny navyše;
- dopĺňa ostatné predmety a nepredstavuje pre nich konkurenciu;
- rozširuje metódy a formy vyučovania v triede;
- zvyšuje motiváciu a sebadôveru študenta v súvislosti s cudzím jazykom, ako aj vyučovaným predmetom.

CLIL poskytuje učiacim sa možnosti používať cudzí jazyk v prirodzenom kontexte. Kým na hodinách anglického jazyka sa sústreďujú na jazyk a obsah sa vytvára umelo na základe tematických celkov, pri integrovanom vyučovaní predmetu a cudzieho jazyka sa sústreďujú najmä na vyučovací predmet a jazyk je prostriedkom komunikácie, sprostredkovania informácie. Zároveň však učiteľ metodicky vedie vyučovaciu jednotku tak, aby si učitelia sa osvojoval novú lexiku, a komunikačné modely. Zjednodušene povedané, pri CLIL-e sú výučba jazyka a odborného predmetu vzájomne prepojené. Vyučovacia jednotka má dva hlavné ciele. Prvý cieľ sa zameriava na predmet, tému alebo tematický celok a druhý cieľ na jazyk. To je dôvod, prečo sa CLIL niekedy nazýva duálne zamerané vzdelávanie.

Pri podrobnejšom skúmaní metódy CLIL môže nezainteresovaný nadobudnúť dojem, že medzi odbornou jazykovou prípravou (ESP) a integrovaným vyučovaním predmetu a cudzieho jazyka (CLIL) nie je žiadny rozdiel. Faktom je, že autori zaoberajúci sa touto problematikou varujú od stotožnenia týchto dvoch spôsobov výučby jazyka až po úplné a radikálne odmietnutie ich príbuznosti. My sa prikláňame k názoru, že podobnosť nie je náhodná. CLIL aj ESP majú veľa spoločných črt, vykazujú

však aj isté odlišnosti. Základnej črty, ktorá ich odlišuje, sme sa už dotkli vyššie. Je to špecifická odbornosť učiteľa. To, čo majú spoločné, je najmä metodika, formy práce učiteľa a žiakov (skupinové, projektové, problémové vyučovanie, a i.) a najmä potreba tvorby metodických a výučbových materiálov.

Ako príklad si zoberme Pracovný zošit z technickej výchovy pre 5. ročník ZŠ (Žáčok, 2008) (obr. 3a). Je spracovaný príťažlivo, pútavo, bohato ilustrovaný. Nenáročnou, veku primeranou formou vysvetľuje a učí jednoduché technické postupy, opisuje princíp fungovania jednoduchých technických zariadení. Veľmi podobné je to aj pri druhom ilustrovanom materiáli (obr. 3b). Pracovný zošit Elementary Technical English (Webber, 1983) je príbuzný obsahom, formou, ilustratívnosťou i zameraním na približne rovnakú vekovú skupinu. Pri selekcii okruhov tém sa ponúka ako alternatíva pre obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie predmetu technika.

**Obr. 3a: Človek a technika**


**Obr. 3b: How things work**

**ČLOVEK A TECHNIKA**

ZOPAKUJ SI!

- Človek v každodennom živote sa stretáva s technikou.
- Technika – z gréckeho slova techné – umenie.
- Technika – pomáha človeku, ale môže aj človeka ohroziť.
- Technika – spôsoby, metódy práce.
- Technika – výrobne nástroje, stroje a spôsob ich používania.

Technika je spojená so všetkým, čo robí človek



Obrázok 1 Technika okolo nás

**Úloha 1:** Napíš názov zariadenia (prístroja), ktoré má kladný vplyv na rôzne činnosti človeka. Pomôžte Ti obrázok 1.

a) práca doma  
.....

b) šport a odpočinok  
.....

c) komunikácia  
.....

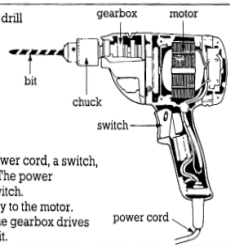
d) doprava ľudí  
.....

5

# Unit 6

## How Things Work

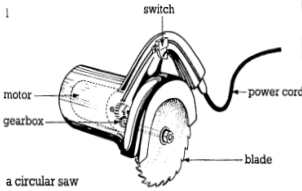
Study Section 6.1



This is an electric drill. It has a power cord, a switch, a motor, a gearbox and a chuck. The power cord supplies electricity to the switch. The switch connects the electricity to the motor. The motor drives the gearbox. The gearbox drives the chuck. The chuck holds the bit.

Practice 1  
Describe how these things work:

1



a circular saw

This is a ..... It has a power cord, a ..... a ..... and a ..... The power cord ..... electricity to the switch. The switch .....

6

Lepšou alternatívou sa však zdá byť vypracovanie jazykovej mutácie pôvodného Pracovného zošita z technickej výchovy pre 5. ročník ZŠ.

## **Odborne orientovaná výučba cudzích jazykov v nefilologických odboroch vysokoškolského štúdia**

„Odbúravanie hraníc, celosvetová globalizácia, informačné zaťaženie, migrácia obyvateľstva, otváranie pracovných trhov, celospoločenské a osobnostné okolnosti si vyžadujú podieľať sa na vzdelávaní a štúdiu cudzích jazykov. Štúdium jazykov podporuje pozornosť, vnímavosť, pamäť, koncentráciu, tvorbu koncepcie, kritické myslenie, schopnosť práce v tíme a napomáha pri riešení problémov každodenných činností. Motivácia je jedným z kľúčov, ak nie hlavným kľúčom k úspešnému štúdiu jazykov“ (Horňáková, 2009). Efektívnosť procesu vzdelávania je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny v učení jazykov v celej Európe. Je potrebné klásť dôraz na motivovanie študentov učiť sa, povzbudiť a usmerniť, ale najmä obsahovo, formálne a metodicky pripraviť taký jazykový kurz, ktorý by odrážal tak potreby študentov, ako aj cieľového prostredia.

Portál <http://ec.europa.eu/> zaznamenal, že v posledných rokoch dochádza v bakalárskych a magisterských špecializáciách k nárastu „inštitucionálnych jazykových programov“ ponúkajúcich štúdiu cudzieho jazyka študentom všetkých zameraní a včleňujúcich cudzie jazyky do odbornej pracovnej kvalifikácie. Odvetvia súvisiace s cudzími jazykmi, ktoré si často vyžadujú isté spektrum zručností, zaznamenávajú rast v mnohých európskych krajinách a vyžadujú si stály prísun špecializovaných lingvistov na vyučovanie, tlmočenie a preklady. Cudzí jazyky sú čoraz viac vnímané ako životná zručnosť dopĺňajúca kvalifikáciu v konkrétnom odbore.

Spôsob štúdia cudzích jazykov na vysokých školách sa mení. Univerzity umožňujú individuálne a kombinované štúdium, zatiaľ, čo informačné a komunikačné technológie (IKT) uľahčujú použitie študijných metód založených na spolupráci napríklad vo forme štúdia v dvojiciach. Súčasne s týmito novými spôsobmi štúdia v zahraničí (Belgicko, Rakúsko, Dánsko) vznikajú profesie odborníkov v oblasti jazykového vzdelávania ako napríklad „Poradca pre štúdiu cudzích jazykov“, ktorí pomáhajú samostatnému študentovi získať prístup k zdrojom a „naučiť ho, ako sa učiť“ cudzie jazyky. Mnoho vysokých škôl ponúka jazykové vzdelávanie na konkrétny účel, ako napríklad preklad a čítanie akademického textu či prezentovanie. Cudzojazyčné kompetencie poskytujú študentom výhodu vo forme prístupu k študijným zdrojom a výsledkom výskumu vo viac ako jednom jazyku. V niektorých krajinách Európy (napr. v Škandinávskych krajinách) existuje istá obava, že nový trend poskytovania výučby angličtiny v niektorých neanglofónnych krajinách by mohol ohroziť vitalitu národného jazyka. Preto existuje motivácia zaradiť do univerzitných stratégií v oblasti cudzích jazykov konkrétne aktivity na podporu národného či regionálneho jazyka v záujme jazykovej rôznorodosti medzi študentmi a širšou komunitou. Európska únia vyvíja mnohé iniciatívy na podporu vysokoškolského vzdelávania (<http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching.htm>). Odporúča, aby všetci študenti študovali v zahraničí, ideálne v cudzom jazyku, po dobu

aspoň jedného semestra a aby získali v rámci svojej špecializácie prijateľnú kvalifikáciu v cudzom jazyku. Program Európskej únie pre vysokoškolské vzdelávanie Erasmus zahŕňa široký rozsah opatrení na podporu európskych aktivít vysokoškolských inštitúcií, mobility a výmeny prednášajúcich a študentov (vrátane intenzívnych prípravných kurzov cudzieho jazyka), spoločného vývoja osnov, vytvárania kontaktov medzi prednášajúcimi a prenos kreditových bodov

Komunikácia v odbornom jazyku podľa Uherovej (2008, s. 207) „si vyžaduje nielen jazykové, ale aj odborné vedomosti. Vzhľadom na rozsah výučby cudzích jazykov na vysokých školách možno hovoriť vo väčšine prípadov o základoch odborného jazyka, ktoré si študenti môžu osvojiť, pričom zároveň si osvoja metódy a praktiky, ako tieto vedomosti majú v budúcnosti rozširovať s ohľadom na svoju kvalifikáciu. Motivovať študentov, aby dosiahli vysoký stupeň osvojenia si odborného jazyka vzhľadom na jeho špecifické postavenie v rôznych oblastiach života a naučiť ich vnímať jazykové vzdelávanie ako celoživotný proces vzdelávania je nefahkou úlohou každého učiteľa cudzieho jazyka.“ Učiteľ podľa Uherovej a Horňákovéj (2006, s. 79) „by mal vedieť ako aktivizovať a motivovať študentov, aby u nich vzbudil záujem o výučbu odborného jazyka. V edukačnom procese má veľký význam porozumenie a praktické zvládnutie motivácie, nakoľko poznanie motivačných procesov umožňuje učiteľovi pochopiť, prečo je študent aktívny určitým spôsobom, aké je jeho motivačné zameranie a ako toto zameranie možno edukáciou ovplyvniť.“ Podľa Pažuchovej (2008 s. 137) „je potrebné nechať študentom čo najväčší priestor na odbornú komunikáciu a dokázať ich správne motivovať, pretože sa mnohokrát stretávame s bariérou verejne sa prezentovať. Pozitívna skúsenosť so štúdiom jazykov už na stredných školách pravdepodobne povzbudí väčšinu študentov zdokonaľovať sa v cudzom jazyku aj po ukončení štúdia. V súčasnosti pre výučbu cudzieho jazyka čoraz viac platí, že motivácia je v skutočnosti vzdelávanie pričom neexistuje žiadne vzdelávanie bez motivácie. Správna motivácia je základom aktívnej učebnej činnosti študenta a zárukou úspechu. Vzdelávanie v odbornom jazyku je vzdelávaním na celý život a vedomosti a zručnosti, ktoré študent počas univerzitného vzdelávania nadobudne bude využívať aj po jeho ukončení, či už v práci vo svojom odbore, alebo v iných činnostiach. Každý študent by si mal uvedomiť potrebu jazykového vzdelávania a využiť všetky spôsoby, ktoré sa mu ponúkajú na zvýšenie svojej jazykovej úrovne a profitovania z výučby odborného jazyka po celý život.“

Odborná jazyková príprava na vysokých školách nie je samozrejmosťou. Kým stredné školy sú zaviazané obsahom a rozsahom, výučba jazykov na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia nie je zjednotená. Neraz o rozsahu rozhodujú subjekty, ktoré sú ovplyvnené vonkajšími faktormi a rozvoj jazykových kompetencií ako súčasť profilu absolventa podceňujú a redukovujú na úkor priestoru pre výučbu kľúčových odborných predmetov. Manažmenty vysokých škôl, prípadne ich akademické senáty, často otvárajú tému zrušenia výučby jazykov ako racionalizačný prvok. S tým sa čiastočne môžeme stotožniť a zároveň argumentovať – výučbu

cudzieho jazyka nie, ale odbornú komunikáciu v cudzom jazyku áno. Osvojené „mäkké zručnosti“, komunikačné kompetencie a znalosť odbornej lexiky v cudzom jazyku môžu absolventa významne zvýhodniť pred inými na globálnom trhu práce. Prieskum, ktorý sme realizovali v období 2008-2010 potvrdil, že potenciálni zamestnávateľia absolventov technických odborov so samozrejmosťou očakávajú, že títo prídu do praxe jazykovo kompetentní. Popri odbornosti sú jazykové kompetencie jedným z tzv. K.O. kritérií pri prijímaní zamestnancov – absolventov technických odborov vysokoškolského štúdia. Miština (2010) sa zaoberá niektorými aspektmi budovania koncepcie odborne zameranej jazykovej prípravy a sprostredkováva pozitívne skúsenosti zo svojho pracoviska, ktoré môžu byť aplikované na výučbu jazykov nielen v technických a prírodovedných, ale aj v humanitných a spoločenskovedných špecializáciách vysokoškolského štúdia.

Štúdia, ktorá by sa zaoberala komplexne problematikou jazykovej prípravy vysokoškolských študentov na Slovensku, neexistuje. Čiastočne sa tejto témy dotkla Reháková (2008), ktorá vo svojej dizertačnej práci *„Informačné technológie v odbornej jazykovej príprave vysokoškolského učiteľa“* analyzovala pregraduálnu jazykovú prípravu študentov nefilologických študijných programov na Materiálovotechnickej fakulte STU v Trnave a fakultách dvoch ďalších trnavských univerzít – Univerzity Sv. Cyrila a Metoda (Fakulta prírodných vied, Masmédiálna a Filozofická fakulta) a Trnavskej univerzity (Filozofická a Pedagogická fakulta). Skúmala a porovnávala počet predmetov, v ktorých môžu študenti získavať a rozvíjať jazykové kompetencie, časový rozsah výučby v počte vyučovacích hodín za týždeň v dennom štúdiu, alebo v počte vyučovacích hodín za semester v externom štúdiu, počet semestrov tejto výučby a výšku kreditového hodnotenia takto orientovaných predmetov. Skonštatovala rozdiely medzi jednotlivými vzdelávacími inštitúciami vo všetkých ukazovateľoch, často medzi fakultami jednej univerzity, ba medzi študijnými programami na tej istej fakulte (Pdf TU). Odlišnosti sa vyskytli vo forme ponúkaného predmetu – od výberového, cez povinne voliteľný, až po povinný, v rozsahu aj v počtoch kreditov. Predmety sa líšili v obsahu – od všeobecného jazyka (Pdf TU) po odborne zameraný (FPV UCM, MtF STU). Obsahové zameranie predmetov vyučujúcich odborný cudzí jazyk bolo rôzne. Niektoré poskytovali tzv. obchodný jazyk iné boli obsahovo zamerané na špecializáciu. Predmety sa odlišovali aj v škále a kvalite ponúkaných kompetencií. Jazyková príprava na skúmaných pracoviskách vykazovala rôzny počet vyučovacích jednotiek a semestrov výučby. Štúdia tiež ukázala, že kým na jedných pracoviskách sa orientujú na jeden svetový jazyk – angličtinu, na iných ponúkajú škálu jazykov (najčastejšie nemčina, angličtina, ale aj španielčina, ruština, francúzština). Po preskúmaní nových schválených akreditačných spisov vyššie spomínaných pracovísk sme zistili, že na niektorých prišlo k posilneniu jazykovej prípravy, na iných k redukcii počtu hodín a zúženiu na jeden jazyk – angličtinu. To len potvrdzuje individuálny prístup jednotlivých univerzít/fakúlt k jazykovej príprave vysokoškolákov. Aj keď štúdia zachytáva pomerne malý okruh

škôl s nesúrodým odborným zameraním, použili sme ju na ilustráciu stavu na slovenských vysokých školách. Prieskum webových stránok a akreditačných spisov slovenských univerzít ukázal, že problémy, na ktoré autorka poukázala, sú symptomatické pre celé spektrum slovenských univerzít.

V júni 2010 sa v Bratislave na Ekonomickej univerzite uskutočnila medzinárodná konferencia pod záštitou CERCLES (Medzinárodná konfederácia univerzitných jazykových centier). Hostiteľskou organizáciou bola CASAJC (Česko-slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách). Ide o významné podujatie v oblasti jazykového vzdelávania na vysokých školách nefilologického charakteru a rovnako významnú organizáciu presadzujúcu jazykovú politiku Európskej únie. Hlavným cieľom CERCLES je dosiahnuť najvyššiu možnú úroveň v jazykovom vzdelávaní a vo výskume a podporovať výučbu odbornej jazykovej komunikácie na katedrách, centrách a ústavoch jazykov. Ako bolo zdôraznené v úvodných vystúpeniach na konferencii, z tohto vyplýva konkrétna úloha. Tou je harmonizácia, unifikácia a štandardizácia učebných programov odborného jazyka a hlavne unifikácia výstupného hodnotenia vedomosti a jazykovej spôsobilosti formou medzinárodného certifikátu na základe dvoch dokumentov Rady Európy, a to *The Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching / Spoločný referenčný rámec pre výučbu jazykov* (Council of Europe, 2001) a *European Language Portfolio (Európske jazykové portfólio)*. S týmto zámerom bol vypracovaný systém *UNICert@ – Medzinárodný systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov* (Blašková a kol., 2004), ktorý poskytuje školám možnosť akreditovať si svoje jazykové učebné programy a na základe toho vydávať svojim študentom medzinárodne platne certifikáty. Slovenská a Česká republika sú v CERCLES spoločne zastúpené svojou asociáciou CASAJC od roku 2000. Do činnosti CASAJC sa zapojili aj učitelia cudzích jazykov z Materiálovotechnologickej fakulty STU v Trnave a ako jeden z výstupov spolupráce bola akreditácia jazykového programu odbornej komunikácie, a možnosť udeľovať študentom medzinárodne uznaný certifikát *UNICert@*. Na konferencii však okrem deklarovania potrieb v oblasti kvality odborného jazykového vzdelávania na slovenských vysokých školách nezaznela žiadna analýza stavu v tejto oblasti. Z úrovne riešenia skúmanej problematiky a poznania súčasnej situácie sa domnievame, že takáto analýza je akútne potrebná.

Pri štúdiu informácií a zdrojov k tejto problematike nás zaujala informácia uverejnená na webovej stránke Masarykovej univerzity (MU) v Brne, ČR (Musílková, 2006). Keďže prax a kontakty s kolegami z českých vysokých škôl potvrdzujú, že problémy v oblasti akceptácie, realizácie, kvality a štandardizácie odbornej jazykovej prípravy na českých univerzitách sú podobné ako na Slovensku, uvedená správa pôsobí inšpirujúco. Na kolégiu rektora MU v Brne bola v marci 2006 prijatá nová koncepcia jazykového vzdelávania, ktorá vzišla z viac než ročného prerokovania a zvažovania, a ktorá vstúpila do platnosti pre novoprijatých študentov od akademického roka 2006/2007. Podstatou koncepcie je stanovenie minimálnych

nárokov na jazykové zručnosti študentov a absolventov MU. Zavedením princípov minimálnej jazykovej kompetencie chce MU predísť prípadom, keď diplom dostanú absolventi, ktorí sú úplne nedostatočne jazykovo vybavení. „Vypracovanie novej koncepcie jazykového vzdelávania je súčasťou dlhodobej stratégie MU smerujúcej k zvyšovaniu zamestnateľnosti absolventov univerzity. Každá vysoká škola by mala popri profesijnej odbornosti študentom zabezpečiť ešte takzvané „soft skills“, teda sociálno-komunikačné kompetencie presahujúce konkrétny odbor. Tieto kompetencie zvýšia ich uplatniteľnosť v praxi a patrí medzi ne samozrejme aj jazyková vybavenosť“. Posilnenie jazykových kompetencií študentov chce MU dosiahnuť stanovením minimálnych požiadaviek na stupeň zvládnutie cudzieho jazyka, ktoré v rámci MU štandardizujú úroveň výučby a tiež zabezpečia možné medzinárodné porovnanie jazykových zručností absolventov MU, pretože vychádzajú zo *Spoločného európskeho referenčného rámca*. Univerzita určila pre všetky typy štúdií povinne jeden osvojený jazyk a tri úrovne jeho zvládnutie, ktoré postupne zvyšujú požiadavky na porozumenie textu, na hovorený a písaný prejav a zodpovedajú trom stupňom štúdií. Absolvent bakalárskeho študijného programu musí ovládať jazyk na úrovni B1. Musí sa orientovať v jednoduchom písanom aj hovorenom texte. Po príprave prezentuje jednoduchú odbornú tému a zvláda jednoduché žánre písomnej komunikácie. Úroveň B1 považujú za minimum, ktoré možno od univerzitného študenta vyžadovať. „Požiadavky sú výsledkom dohody univerzitných pracovísk a sú nastavené tak, aby rešpektovali priority fakúlt. Na fakultách samotných bude záležať, či kritériá pre svojich študentov sprísni. Môžu zaviesť viac povinných jazykov alebo ponechať jeden povinný, ale zvýšiť jeho požadovanú úroveň“. Po absolvovaní magisterského študijného programu musí podľa novej koncepcie študent alebo študentka ovládať jazyk na úrovni B2. Vedľa globálneho porozumenia už bude schopný pochopiť detailný dlhý odborný text. Vie viesť diskusiu a obhajovať svoje stanovisko, v písanom prejave ovláda štylistické špecifiká odborných textov, dokáže napísať krátky odborný text. Jazykovú úroveň C1 musí dosiahnuť študent doktorandského programu. Číta s vysokou presnosťou náročné odborné texty, rozumie globálne i detailne súvislým odborným prejavom. Hovorí plynulo a gramaticky pestrým jazykom. Vie prezentovať aj abstraktnú odbornú tému, viesť seminár a moderovať diskusiu. V písanom prejave je schopný za použitia literatúry napísať aj náročnejšie útvary. O zvýšení nárokov na jazykové zručnosti svojich študentov mohli rozhodnúť jednotlivé fakulty. Mohli rozhodovať o počte týždenne vyučovaných hodín, o počte povinne zvládnutých jazykov alebo o zvýšení minimálnej požadovanej úrovne jazyka. Podľa skúmania webových stránok fakúlt MU môžeme konštatovať, že niektoré zvýšili požiadavky nad rámec minima. Napríklad Ekonomicko-správnej fakulta kladie na výučbu jazykov veľký dôraz a tieto nové požiadavky sú pod úrovňou jej nárokov. Niektoré iné fakulty požiadavky zachovali v schválenej podobe. Univerzitný štandard predstavuje iba dohodnuté minimum a umožňuje a podporuje autonómne stratégie fakúlt v oblasti jazykového



vzdelávania. Nové poňatie výučby vychádza z predpokladu, že jazykové znalosti a zručnosti patria medzi základné kamene profesijnej vybavenosti absolventov a zároveň môžu podporiť mobilitu a uplatnenie študentov v rámci európskeho trhu práce. Rektor Petr Fiala zahŕňa zmeny vo výučbe cudzích jazykov do úsilia univerzity vytvoriť pre študentov čo možno najlepšie študijné podmienky. „Zmena vo výučbe jazykov povedie k tomu, aby všetci študenti MU mali možnosť získať dostatočné jazykové kompetencie,“ uviedol rektor. Tento príklad sme vybrali ako ukážku riešenia štandardizácie vysokoškolskej odbornej jazykovej prípravy pri zachovaní rozhodovacej autonómie a akademických slobôd fakúlt a rešpektovaní potrieb študentov.

Znalosť cudzích jazykov a ovládanie počítačových zručností sa dnes považujú za samozrejmosť v profesionálnom i akademickom prostredí. Pre toto tvrdenie by sme našli veľa príkladov i podporných dokumentov, ktoré dokladujú nevyhnutnosť zvládnutia uvedených kompetencií. Akademické prostredie technického a prírodovedného vzdelávania sa nijakým spôsobom nevymyká z tohto rámca. Skôr naopak, cudzojazyčné zdroje, medzi ktorými dominujú anglicky písané texty, tvoria veľmi silný študijný potenciál, pričom internet predstavuje jedinečný komunikačný a informačný kanál pre vysokoškolského študenta. Celoeurópsky systém prenosu kreditov, študentské mobility, štipendijné pobyty, spoločné kurikulá, konkurenčné prostredie, to všetko vytvára tlak na nefilologicky orientované študijné odbory, aby vytvárali dostatočne atraktívne prostredie nielen pre domácich, ale aj pre zahraničných študentov. Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku v tomto prostredí, ako i rozvíjať odborné jazykové zručnosti, sa zároveň stáva predpokladom, ba priam podmienkou, pre odborný rast študentov a ich uplatnenie v praxi. Slabá znalosť cudzích jazykov môže byť považovaná za vážny nedostatok v profesionálnej praxi absolventa vysokej školy. Bez širšej analýzy stavu v oblasti odbornej jazykovej prípravy a analýzy cudzojazyčných kompetencií absolventov sa nám však zdá toto tvrdenie príliš zovšeobecňujúce. Na Katedre odbornej jazykovej prípravy MTF STU v Trnave, sme monitorovali situáciu na trhu práce. Ohlasy z cieľovej priemyselnej a podnikateľskej sféry z podnikov Volkswagen, Sonny, Sachs, Samsung, PSA Peugeot Citroen a ďalších, v ktorých sa aj vďaka jazykovým komunikačným kompetenciám pomerne úspešne uplatňujú absolventi fakulty, sú pomerne pozitívne. Všeobecne však v podnikateľskom prostredí prevláda názor o nedostatočných jazykových kompetenciách absolventov vysokoškolského štúdia.

Za najčastejšiu chybu škôl (katedier jazykov) považujeme realizáciu kurzov všeobecného jazyka, bez previazanosti obsahu kurzu na študijné odbory, bez špecificky založeného jazykového kurikula vybudovaného na základe analýzy potrieb. Vytváranie ústavov jazykov zoskupovaním jazykových katedier najmä na veľkých univerzitách znevýhodňuje študentov v možnosti zúčastňovať sa špecializovaných kurzov.

Riešenie problému nedostatočnej odbornej jazykovej prípravy študentov technicky orientovaných odborov závisí od niekoľkých subjektov. Je ťažké stanoviť mieru zodpovednosti samotných študentov. Domnievame sa však, že oveľa väčšiu zodpovednosť by na seba mali prevziať jazykové katedry, ktoré sú najmä na nefilologických, a teda aj technických vysokých školách dosť znevažujúco považované za servisné katedry. Pod pojmom „servis“ sú zahrnuté často zneužívané prekladateľské a tlmočnicke služby a korekcie textov. V tomto zmysle slova by sme uprednostnili pojem „suportívne“ katedry, t. j. katedry podporujúce budovanie kľúčových kompetencií študentov technických odborov. Úlohou týchto pracovísk je na základe kontinuálnej analýzy potrieb študentov aj absolventov školy a analýzy potrieb cieľového profesionálneho prostredia kreovať kurikulum odbornej jazykovej prípravy tak, aby dotváralo profil absolventa príslušného odborného zamerania, študijného programu. Nemenej dôležitou úlohou je budovanie postavenia pracoviska v kontexte ostatných katedier fakulty/univerzity (podrobnejšie v Mironovová, Miššina, Waleková, 2004; Mironovová, Miššina, Waleková, 2007).

Považujeme za dôležité:

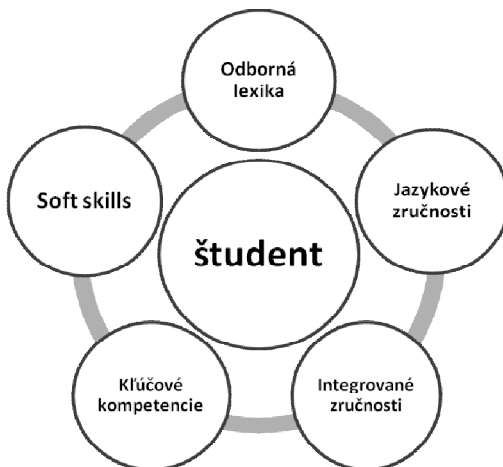
- udržiavať úzky kontakt a komunikáciu s katedry vedením fakulty;
- dôverne poznať profilové pracoviska/odborné katedry;
- viesť profesionálny dialóg a udržiavať osobný kontakt s pedagógmi/ výskumníkmi na pracovisku;
- prezentovať aktivity a výsledky práce.

Tiež si myslíme, že dovnútra katedry treba smerovať všetky aktivity súvisiace s budovaním koncepcie výučby, vnútornej komunikácie a materiálno-technického zabezpečenia:

- budovanie výučbového programu katedry (sylaby);
- zvyšovanie efektívnosti a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu;
- tvorba študijných materiálov;
- extrakurikulárne aktivity (organizovanie študentskej vedecko-odbornej činnosti, odborných podujatí, ...);
- veda a výskum, publikovanie, odborný rast;
- vytváranie materiálno-technického „komfortu“ pre pracovníkov katedry;
- organizovanie podnikateľskej činnosti, tvorba mimorozpočtových zdrojov.

Osobná skúsenosť ukazuje, že odbornosť cudzojazyčnej prípravy študentov na slovenských univerzitách v nefilologických, a teda aj technických odboroch štúdia, je často zjednodušená na prácu s odborným textom a osvojovanie, rozširovanie a upevňovanie odbornej slovnej zásoby. Hutchinson a Waters, priekopníci moderných trendov v odbornej jazykovej príprave ju charakterizujú nasledujúcim spôsobom: „Odborná jazyková príprava nie je žiadnym jazykovým produktom, ale prístupom k jazykovej výučbe, ktorá sa riadi špecifickými a výhradnými potrebami učiaceho sa“

(Hutchinson, Waters, 1987). Preferujú pojem „learning-centred approach“ pred pojmom „communicative“, pretože learning-centred vyjadruje špecifickejšie, aké sú princípy daného prístupu, t. j., že plnohodnotný prístup k odbornému jazyku musí byť založený na pochopení procesu štúdia jazyka a na princípe, že učenie je úplne determinované učiacim sa (obr. 4).



**Obr. 4: Proces odbornej jazykovej výučby zameraný na študenta podľa Hutchinsona, Watersa (1987) doplnený o kľúčové kompetencie (Miština, 2010)**

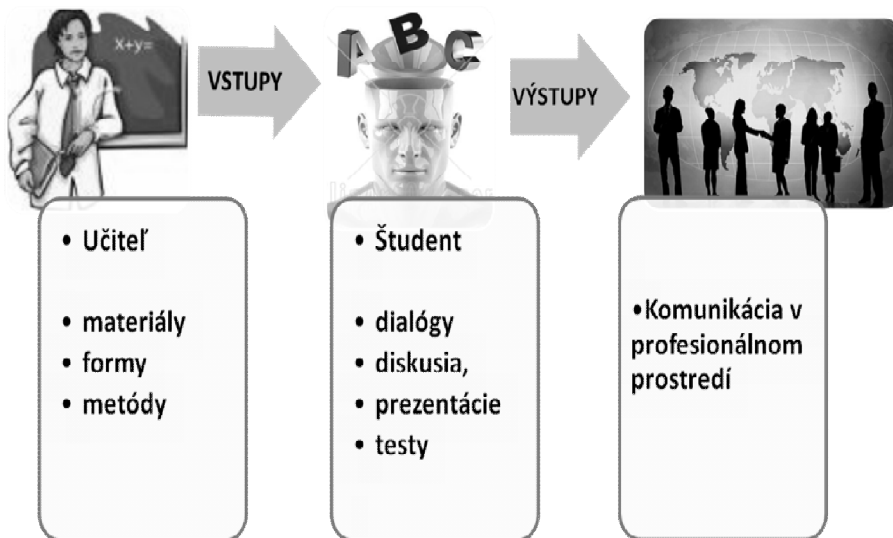
Pojmu „komunikatívny“ sa snažia vyhnúť, pretože ho považujú za emotívne slovo akým je napríklad slovo „demokracia“, „sloboda“. Tieto slová majú nespočetné množstvo interpretácií. Podľa Hutchinsona a Watersa (1987) „komunikatívny“ znamená jednoducho „dobrý, moderný“ prístup k vyučovaniu jazyka, ale nenaznačuje, z čoho tento prístup pozostáva. My naopak uprednostňujeme pojem komunikatívny práve pre jeho široký interpretačný záber, a to aj smerom k najmodernejším formám dorozumievania prostredníctvom IKT. Študent zostáva v centre pozornosti, výsledným produktom sú jeho profesionálne komunikačné kompetencie (obr. 5).

Odborné texty, ktoré tvoria súčasť študijných materiálov musia byť starostlivo vybrané tak, aby obsahovo korešpondovali s odborným zameraním štúdia. Pri výbere materiálov by mali byť dodržané nasledujúce kritériá:

- dôkladné poznanie potrieb študentov;
- zosúladenie s odborným obsahom profilových pracovísk (odborných katedier);
- poznanie potrieb cieľového profesionálneho prostredia;
- dôsledné dodržiavanie etických noriem týkajúcich sa autorského zákona (copyright);

- ilustratívnosť a metodická atraktívnosť vybraných materiálov;
- variabilnosť práce s vybranými materiálmi a možnosť ich dopĺňania autentickými a autorskými materiálmi;
- komplexnosť materiálov (texty, audionahrávky, učiteľský manuál, ...);
- metodická invenčnosť a tvorivosť vyučujúceho pri ich aplikácii v praxi.

**Obr. 5: Komunikatívny model odbornej jazykovej prípravy (Miština, 2010)**



Vzhľadom na to, že obsah a potreby sa menia (novo akreditované študijné programy, technologické novinky, spoločenské požiadavky, nové vedecké objavy, a pod.), neexistuje jedna učebnica, ktorá by pokrývala kurikulum odbornej jazykovej prípravy technických odborov. Popri selektívne vybraných textoch, cvičeniach a úlohách z učebníc a odbornej literatúry sú to najmä autorské študijné materiály špeciálne prispôsobené potrebám a úrovni študentov konkrétnej špecializácie.

Do textu tejto štúdie sme vybrali niekoľko ukážok testovaných učebných textov pre technicky orientované štúdium, ktoré boli využívané pri práci so študentmi.

Obr. 6 je ukážkou cvičenia rozvíjajúceho tri zo štyroch jazykových zručností (zručnosť čítať s porozumením, zručnosť písať a zručnosť hovoriť). Zároveň učí odbornú lexiku. Študentov motivuje ku kooperatívnosti pri skupinovej práci. Rozvíja aj komunikačné kompetencie v cudzom jazyku, študenti zdôvodňujú a obhajujú riešenia, pýtajú sa, komunikujú v rámci skupiny. Čo je dôležité, interpretujú jazykové aj technické riešenia. Z profesijného hľadiska ide o „sústavu pokynov/ inštrukcií“, teda žáner, s ktorým sa absolvent technických odborov bude frekventovane stretávať vo svojej praxi. Preto je dôležité naučiť študentov abstrahovať kľúčové informácie

z textu aj pri neznalosti niektorých cudzojazyčných termínov. Témy boli prísne vyselektované na základe už spomínanej analýzy potrieb, ktorej súčasťou bola aj multilaterálna komunikácia s odbornými katedrami, pedagógmi z týchto katedier a odbornými garantmi. Problematika nie je síce rozpracovaná do hĺbky, dáva však študentom nadobudnúť základy odbornej lexiky, ktorú rozvíjajú pri projektovom vyučovaní pri výbere špecifických tém.

Zložitejšia situácia sa javí pri študentoch, ktorí nemajú osvojený cieľový jazyk. V tomto prípade si musia angličtinu ako jazyk osvojovať od základov a preto je tu rovnako dôležitá práca s odbornou lexikou a zosúladenie obsahu s ich profesijnou orientáciou. Tieto materiály je vhodné dopĺňať vybranými učebnicovými textami, ktoré majú výhodu v tom, že väčšinu tvorí „balík“ doplňujúcich materiálov, ako audionahrávky, metodický manuál pre učiteľa a iné. Dôležitú súčasť práce s odbornou lexikou tvorí aj práca s autentickým textom. Autentickými textami sú zvyčajne materiály tvoriace technickú dokumentáciu, texty z odborných publikácií a periodík, rôzne manuály, reklamné a propagačné texty a obrazový materiál, ale aj webové stránky a iné dostupné materiály na internete. Práve práca s autentickým textom na internete umožňuje študentom rozširovať odbornú slovnú zásobu a získavať, alebo upevňovať informačné kompetencie. V našom výučbovom prístupe je to riešené v rámci tzv. projektového semestra, v ktorom sa popri výučbe jazyka, odbornej lexiky a komunikačných modelov zameriavame na skvalitnenie informačnej a počítačovej gramotnosti študentov. Jedným z výstupov projektu, je zvyčajne vyhotovenie odborného postera študentmi pomocou vybraného softvéru, spravidla MS Word, PowerPoint, PDF Creator, Adobe Photoshop, Corel alebo iné, po dohode so študentmi a podľa dostupnosti softvéru pre učiteľa. Vytvorený poster je facilitátorom procesu – usmerňuje, povzbudzuje, vedie, radí, uľahčuje, hodnotí. Študent tak okrem práce s textom (čítanie, preklad, práca s lexikou, selekcia textu, výber kľúčových slov, atď.), sa učí vyhľadať relevantné informácie prostredníctvom vyhľadávacích serverov (napr. Google) pomocou zadania kľúčových slov a čítaním stručných charakteristík webových stránok. Kopíruje text, vkladá ho do textového editora, formátuje, vkladá obrázky, nastavuje obtekanie textu, volí typ a veľkosť písma, tvorí dizajn, učí sa uvádzať zdroje (Obr. 7). Práca študenta musí byť samozrejme dôsledne metodicky usmerňovaná, a má v každom vyššom semestri, či stupni štúdia, inú náročnosť. Súčasťou predstavenia posterov býva ústna prezentácia naštudovanej problematiky podporená PowerPointovou prezentáciou. Prezentácia je jedna zo sociálno-komunikačných zručností (soft skills), ktoré analýza potrieb cieľového profesionálneho prostredia verifikovala ako „veľmi dôležitú“. Po počiatočnej nedôvere, ba až nechuti študentov, sme zaznamenali na túto aktivitu veľmi pozitívne ohlasy. Musí byť však „manažovaná“ veľmi dôsledne, nesmie byť na úkor iných kurikulárnych aktivít. Má mať jasné pravidlá a študent musí dostať spätnú väzbu. Ideálne je, ak výstupy sú súčasťou študentovho portfólia, ktoré tvorí kontinuálne hodnotenie.

## Obr. 6: „How to change a motherboard – Ako vymeniť materskú dosku“ študijný materiál z odbornej angličtiny pre mierne pokročilých – pokročilých študentov bakalárskeho stupňa informatiky (Miština, 2010)

### Exercise 2

When you replace a motherboard, you pretty much have to disassemble an entire computer. We do not recommend this process for computer beginners. We have provided the steps to choose and install a new motherboard.

Each step contains a mistake. Replace underlined words and expressions with the correct ones. Podčiarknuté slová nahradte správnymi

Example: ...The old motherboard... The new motherboard should have the same form factor as the case, but the new one.

**Step 1** Verify that you have selected the right motherboard to install in the system. The old motherboard should have the same form factor as the case, support the RAM modules and processor you want to install on it, and should have other internal and external connectors you need for your system.

**Step 2** Determine proper configuration settings for the motherboard. Especially important are any jumpers, DIP switches, or CMOS settings specifically for the processor, and RAM speeds and timing. Read the graphical card manual. Check the manufacturer Website for answers to any question you might have.

**Step 3** Remove components so you can reach the old motherboard. Turn off the system and disconnect all cables and cords. Close the case cover and remove all internal cables and cords connected to the motherboard. Remove all expansion cards. To safely remove the old motherboard, you might have to remove drives.

**Step 4** Set any jumpers or switches on the new motherboard. This is much easier to do after you put the board in the case.

**Step 5** Install the processor and processor heater. Follow motherboard and processor installation instructions.

**Step 6** Install RAM into the appropriate slots on the keyboard.

**Step 7** Install the motherboard. Place the motherboard into the case and, using spacers or screws, securely release the board from the case.

**Step 8** Attach cabling that goes from the case switches to the motherboard and from the power supply and drives to the motherboard. Do not pay attention to how cables are labelled and to any information in the documentation about where to attach them. Position and tie cables neatly together to make sure they don't obstruct the fans and the air flow.

**Step 9** Install the video player on the motherboard. Usually this card goes into the AGP slot or PCI Express x16 slot. Keep in mind that if you do not have an external video card, your motherboard should come equipped with one onboard.

**Step 10**

Unplug the computer from a power source, and attach the monitor and keyboard. Do not attach the mouse now, for the initial setup. Although the mouse generally does not cause problems during setup, initially install only the things you absolutely need.

**Step 11**

Boot the system and enter MS Office setup. You can do this using several methods. Usually you will tap the F2, F1, or Del key at the first screen after boot.

**Step 12**

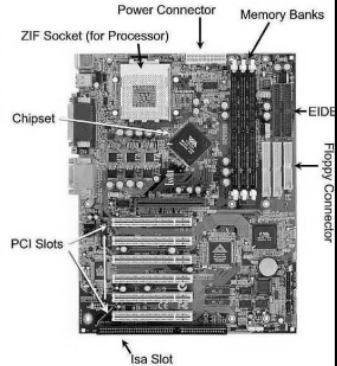
Check for conflicts with system resources. For Windows, use Device Manager to verify that the OS recognizes all devices and that some conflicts are reported.

**Step 13**

Install each device and its drivers. Reboot and check for conflicts before each installation.

**Step 14**

Verify that everything is operating wrong, and make any final OS and CMOS adjustments, such as power management settings.



## Obz. 7: Ukážky výstupov študentov vo forme posterov

Student Research Conference APV 2010

# Internet addiction

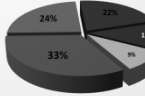
Marián Tibenský  
University of SS Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Natural Sciences  
2009/2010  
tibenskym@gmail.com

**Introduction**  
The internet has revolutionized how we communicate, learn, and work. With so much information available, how much is too much? Internet "use" when you feel more comfortable with your online friends than your real ones, or you can't stop yourself from playing games, gambling, or compulsively surfing, then you may be using the internet too much.

**Treatment**  
Compulsive behavior like internet addiction can be broken. Therapy gives you step-by-step ways to compulsive internet behaviors, working with a therapist changing your thoughts and internet usage. Or, you can find group support for internet addiction for example alcoholics anonymous. They can help you coping your anxiety or depression.

**Types of internet addiction**  
Many different types of internet addictions exist:  
1. Online gaming addiction (29 %)  
2. Online gaming addiction (22 %)  
3. Internet chatting addiction (24 %)  
4. Addiction to social networking sites (13 %)  
5. Pornography and cybersex addiction (12 %)

The result of my survey proved that addiction to networks is most common (29 %).



**The internet vs. the real world**  
The internet is attractive to so many people because it offers something we don't have in the real world, anonymity. People who are shy or have trouble speaking to others can have internet discussions online. People who feel they're unattractive or unpopular can have many online friends.

**Signs of unhealthy internet use**  
Signs and symptoms of compulsive internet use may vary from person to person. Here are some general warning signs that your internet use has become a problem:  
• missing track of time online  
• feeling guilty or defensive about your internet use  
• isolation from family and friends  
• having problems with school or work  
Your physical health is affected by your internet usage too.


**Conclusion**  
If you find you're online more than off, that you work relationships are sacrificed to other friends i never met, and you can't stay away from your comp you may be addicted to the internet. Because it doesn't mean we should be any less aware of what happens if we spend all our time online.

Source:  
www.researchgate.net  
www.hellogoing.org  
www.thefixation.com

# ROCKET ENGINE

Author: Jaroslav Nurvar  
Workplace: Slovak University of Technology in Bratislava  
Faculty of Materials Science and Technology in Trnava  
Study programme: Industrial Engineering and Management  
Group: 217  
Academic year: 2006/2007  
Key words: rocket engine

The Rocketdyne-developed F-1 engine is the most powerful single-propellant liquid fueled rocket engine ever developed. Five F-1s powered the S-IC first stage of the Saturn V "moon rocket." The F-1 was originally developed by Rocketdyne to meet a 1955 US Air Force requirement for a (32 miles) and a speed of 8,700 km/h (5,400 mph). The combined propellant flow rate of the five F-1s in the Saturn V was 3580 U.S. gallons (13552 liters) per second. The flow rate could empty a 30,000 U.S. gallon (113,562 liter) swimming pool in 8.5 seconds. Each F-1 engine has more thrust than all three space shuttle main engines combined.



new very large rocket engine. The first static firing of a full stage developmental F-1 was performed in March 1959. The F-1 burned two tons (1.8 t) of liquid oxygen (LOX) and one ton (0.9 t) of RP-1 (kerosene) each second generating over 1.5 million pounds-force (6.7 meganewtons) of thrust. During their two and a half minutes of operation, the five F-1s propelled the Saturn V vehicle to a height of 52 km

Práca so študentmi na vyučovaní by mala byť pestrá, nesmie upadnúť do stereotypu. Študent sám má nadobudnúť pocit, že on sa podieľa na organizovaní seminára. Má mať jasne definované úlohy a dostať šancu pracovať individuálne, ale prevziať aj zodpovednosť za riešenia ako člen tímu. To si vyžaduje skúseného a zameraného učiteľa schopného reagovať na profesionálne podnety a vývojové trendy.

V porovnaní s historickým vývojom komunikačných prostriedkov, ba i v porovnaní s vývojom komunikačných modelov jedinca, v relatívne krátkom čase vzniklo úplne nové komunikačné prostredie. Otázkou je, či sme naňho dostatočne pripravení. Prax ukazuje že nie. Dokazujú to výsledky prieskumu i osobná skúsenosť. Už dlhšiu dobu sa stretávame pri čítaní elektronickej pošty s neznalosťou základných zásad pri komunikácii prostredníctvom internetu nielen u svojich študentov, ale aj u iných používateľoch tohto prostredia. Kým technické zvládnutie tohto typu komunikácie sa stáva samozrejmosťou, kultúrne, etické i estetické aspekty sa buď úplne zanedbávajú, alebo berú ako čosi nepodstatné, zbytočné. Berúc do úvahy budúce potreby študentov nielen technických a prírodovedných odborov sme pokusne zaradili do syláb odbornej jazykovej prípravy aj problematiku etikety sieťového prostredia

a neskôr aj etikety mobilnej komunikácie. Opodstatnenosť zaradenia problematiky sieťovej a e-mailovej etikety sme sa pokúsili dokázať aj v našom výskume, najmä pri analýze cieľového prostredia. Popri obsahu tu nesmieme podceňovať formu a metódy. Ak sú správne zvolené, študentov téma zaujme a výsledkom je rýchly progres.

Pri úvodnom brainstormingu by študenti mali dostať priestor na vyjadrovanie osobných skúseností a názorov, mali by diskutovať o komunikácii všeobecne. Vďačnou témou je história komunikácie. Spravidla vyvolá živú diskusiu, ktorá pomáha rozvíjať komunikačné kompetencie (vyjadrenie názoru: *Myslím si..., Domnievam sa..., Som presvedčený...; argumentovanie proti: Nemyslím, že... Na druhej strane... S tým sa nestotožňujem, pretože...; vyjadrenie záujmu: To je v každom prípade zaujímavé..., Kde by sme našli ďalšie informácie...; podpora argumentov, a pod.*). Študentov je možné zapojiť do ukážok a príkladov neverbálnej komunikácie (príklady používania reči tela, gestá a ich interpretácia v rôznych kultúrach, hľadanie historických súvislostí vo vývoji neverbálnej komunikácie: *podanie ruky, mávanie na pozdrav,...; piktogramy, atď.*). Následne je vhodné ich motivovať, aby na internete vyhľadali ďalšie informácie. Postupne by sa mali zoznamovať s novými pojmami ako netiquette, e-etiquette, techno-communication etiquette, business etiquette, cellphone etiquette.

Popri seminároch kladieme vo výučbe dôraz aj na samoštúdium, keď študenti vyhľadávajú špecifické informácie na internete pomocou vyhľadávacích služieb (tzv. search engines). Ideálne je využiť také formy a metódy, ktoré by čo najefektívnejšie a zároveň príťažlivým spôsobom umožnili študentom zvládnuť danú problematiku. Preto by v procese výučby nemala chýbať projektová práca, problémové vyučovanie, prípadové štúdie, skupinová práca, atď. Výsledkom uvedených aktivít je študentom kultivovane napísaný e-mail alebo séria e-mailov, na základe modelových situácií pravdepodobných pre profesionálnu prax absolventa technických, prírodovedných, alebo iných špecifických odborov vysokoškolského štúdia, ako napr. komunikácia s potenciálnym zamestnávateľom, profesijne spriazneným partnerom, zákazníkom, obchodným partnerom, vedeckou alebo profesijne uznávanou autoritou. Uvedeným postupom si študenti cibera nielen cit pre jazyk, profesionálny štýl, odbornú terminológiu, ale aj u nás zatiaľ podceňovanú, či skôr nedocenenú „politickú korektnosť“ (political correctness), no predovšetkým sumár štylistických, obsahových a technických prvkov tejto elektronickej správy pri dodržaní a uplatnení relevantných pravidiel etikety sieťového prostredia. Tieto, vo výučbe získané zručnosti, môžu podstatným spôsobom zvýšiť budúcim absolventom šance na trhu práce a v profesijnej kariére. Spätná väzba by mala dokázať výrazný posun v prístupe k novému komunikačnému prostrediu. Keďže problematika súvisiaca s elektronickou komunikáciou je podstatne širšia a je úzko zviazaná s dynamickým procesom vývoja informačných technológií, sama o sebe už vytvára vo výučbe priestor na uplatňovanie medzipredmetových väzieb a to so zámerom, aby na vzdelávaní v tejto oblasti sa podieľali aj ďalšie predmety (Miština, Hrmo, 2004).



## Záver

Odborne zameraná jazyková príprava študentov vysokých škôl nespočíva vo výučbe odbornej lexiky. Odborná lexika je v tomto prípade len prostriedkom, nie cieľom. V limitovanom rozsahu dvoj-troj-štvorsemestrálneho kurzu sa môže študent len okrajovo oboznámiť so základnými odbornými pojmami. Ťažisko spočíva v komunikácii. Študent by mal v simulovanom prostredí trénovať také komunikačné modely, ktoré by ho ako absolventa zvýhodňovali na globálnom trhu práce. Tým sa kvalitná a na profesionálnych princípoch postavená odborná jazyková príprava stáva významným faktorom aj v konkurenčnom prostredí univerzít. Dobre vybudované pracovisko s erudovanými, metodicky kompetentnými pedagógmi, s dobrým technickým zázemím, ktoré už zďaleka nepredstavuje len počítač, bude zásadne prispievať k mobilite a uplatniteľnosti absolventa v konkurenčnom prostredí.

## Literatúra

BLAŠKOVÁ, S. et al.: *UNICert® Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov*. Bratislava: UNICert®/LUCE (Inštitút pre akreditáciu jazykových programov na univerzitách v strednej Európe), EKONÓM, 2004.

CARTY, A., PHELAN, P.: *The Nature and Provision of Technology Education in Ireland*, 2006 [online]. In: *Journal of Technology Education*, Volume 18, Number 1, [cit: 2009-12-03]. Dostupné na internete:

<<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/>>

ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., SVĚTLÁ, J.: *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999, 255 s. ISBN 80-85927-69-1. In: Ďuricová, A.: *Je každá komunikácia odborná?* Zborník z medzinárodnej konferencie „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II“, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha, 2004, ISBN 80-8055-886-8.

Dlhodobý zámer MtF STU na obdobie 2007-2010, [online]. [cit:2010-03-01]. Dostupné na internete: <<http://www.mtf.stuba.sk/>>

DOUGLAS, J., IVERSON, E., KALYANDURG, C.: *Engineering in the K-12 classroom – an analysis of current practices & guidelines for the future*. 2004. American Society for Engineering Education: Washington, DC.

DROZD, L., SEIBICKE, W.: *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandaufnahme – Theorie – Geschichte*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag. ISBN 3-87097-058-8. In: Ďuricová, A., 2004. *Je každá komunikácia odborná?* Zborník z medzinárodnej konferencie „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II“, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha, 2004. ISBN 80-8055-886-8.

DUBOVSKÁ, R.: *Teória a prax technického vzdelávania*. In: Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie „Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania“ 2004 vo Veľkej Lomnici. Banská Bystrica: UMB, 2004. ISBN 80-8083-040-1.

- ĎURICOVÁ, A.: *Je každá komunikácia odborná?* Zborník z medzinárodnej konferencie „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II“, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha, 2004, ISBN 80-8055-886-8.
- HOFFMANN, L.: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung.* Berlin: Akademie – Verlag, 1987. ISBN 3-05-000417-7.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A.: *English for Specific Purposes. A Learning – centred approach.* Cambridge University Press, 1987. ISBN-10 0-521-31837-8.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A.: *INTERFACE – English for Technical Communication.* Longman, 1992. ISBN 0-582-74863-1.
- CHOMSKY, N.: *Language and Mind.* Cambridge University Press, 2006. 3 edition, ISBN 978-0521674935.
- KALUŽNÝ, J.: *Bolonský proces a štúdium technických odborov na STU.* [online]. Prezentácie zo semináru „Reforma vysokoškolského vzdelávania – 3 stupňový systém vzdelávania“ – 18. október 2006, Bratislava. [cit:2008-07-25]. Dostupné na internete: <<http://www.saaic.sk/socrates/socrates2/Erasmus/files/061213/Kaluzny.doc>>
- KOZÍK, T., DEPEŠOVÁ, J.: *Technická výchova v Slovenskej republike v kontexte vzdelávania v krajinách Európskej únie.* Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2007. ISBN 978-80-8094-201-4.
- KOZÍK, T., BELICA, J.: *Súčasnosť a perspektíva celoživotného vzdelávania.* Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-163-5.
- KRASHEN, D.: *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press, 1981. ISBN 978-0137981908.
- KRASHEN, D.: *Principles and practice in second language acquisition.* Prentice Hall, 1982. ISBN 978-0137100477.
- MARSH, D.: *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning.* International Association for Cross-Cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne, 1994.
- MIKULÁŠOVÁ, R., TEREŇOVÁ, J.: *Kurzy odborného jazyka na Technickej univerzite vo Zvolene.* Zborník z medzinárodnej konferencie „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II“, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha, 2004. ISBN 80-8055-886-8.
- MIRONOVOVÁ, E., MIŠTINA, J., WALEKOVÁ, G.: *The LSP concept at the MtF STU language department.* In: Univerzitné jazykové centrá: Rozšírenie obzorov, nové možnosti spolupráce / nadát. Medzinárodná konferencia CercleS. 8. Bratislava, 9. – 11. 9. 2004. Bratislava: STIMUL, 2005, s. 151 – 163. ISBN 80-88982-92-8.
- MIRONOVOVÁ, E., MIŠTINA, J., WALEKOVÁ, G.: *Prerequisites for an efficient performance of a language department within an engineering university.* In: Perspektívy humanitného vzdelávani študentů technických vysokých škol: Pedagogický workshop v Brně 24. – 25. 5. 2007. Brno: VUT v Brně, 2007. CD

- MISTRÍK, J.: Štylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02529-8.
- MIŠTINA, J.: *Odborne orientovaná výučba cudzích jazykov v nefilologických odboroch vysokoškolského štúdia*. In: Buntová, Z. (ed.): Aktuálne problémy vo vyučovaní cudzieho jazyka u študentov trnavských vysokých škôl nefilologického zamerania: zborník zo seminára organizovaného Katedrou cudzích jazykov Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Trnava: TU v Trnave, 2010, s. 41 – 54. ISBN 978-80-8082-322-1.
- MIŠTINA, J., HRMO, R.: *The Internet Phenomenon – Ethical Challenge in Engineering Education of the Information Age*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie ICEER 2004 International Conference on Engineering Education and Research “Progress Through Partnership”. Ostrava: VŠB-Technická univerzita Ostrava, 2004, s. 315 – 320. ISSN 1562-3580.
- MÖHN, D., PELKA, R.: *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-25130-1. In: Ďuricová, A., 2004. *Je každá komunikácia odborná?* Zborník z medzinárodnej konferencie „Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II“, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha, 2004, ISBN 80-8055-886-8.
- MUSÍLKOVÁ, A.: *Nové požiadavky na jazykové dovednosti študentů*. 2006. [online]. [cit:2009-01-22]. Dostupné na internete: <<http://info.muni.cz/>>
- PAŽUCHOVÁ, M.: *Učebné materiály pre odborný cudzí jazyk v oblasti turizmu*. In: Odborný jazyk na vysokých školách IV. Praha: Česká zemědělská univerzita v Prahe 2008. ISBN 978-80-213-1750-5.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.
- REHÁKOVÁ, A.: *Informačné technológie v odbornej jazykovej príprave vysokoškolského učiteľa*, Dizertačná práca, Pdf UKF Nitra, 2008.
- SCHIPPAN, T.: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1992. ISBN 3-484-73002-1.
- SWALES, J.: *Episodes in English for Specific Purposes: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology, 1962-83* (Language Teaching Methodology), Elsevier; 2004. ISBN-13: 978-0080294285.
- ŠEBESTA, J.: *Epistemológia súčasnej vedy a vzdelávanie v 21. Storočí*. 2002. [online]. [cit:2009-09-15]. Dostupné na internete: <[http://www.ddp.fmph.uniba.sk/pomoc/historia\\_filozofia/epistemologia/epistemologia.html](http://www.ddp.fmph.uniba.sk/pomoc/historia_filozofia/epistemologia/epistemologia.html)>
- ŠVEC, Š.: *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky*. Prešov: MPC, 2004.
- TUREK, I., MIŠTINA, J.: *Globalization and its Impacts on Engineering Education*. In: Philosophy in Engineering. Aarhus: Academica, 2007, s. 391 – 408. ISBN 978-87-7675-454-9.

UHEROVÁ, Z.: *Kontinuita teórie a praxe vo vyučovaní odborného jazyka na vysokej škole*. In: Sborník prací z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách IV. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2008, s. 206 – 208. ISBN 978-80-213-1750-5.

UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A.: *Možnosti zvyšovania motivácie vo vyučovacom procese*. In: Molisa 3 Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníctva v spolupráci s FNsP J. A. Reimana v Prešove, 2006, s. 79 – 80. ISBN 80-8068-480-4.

WEBBER, M. 1983. *Elementary Technical English, Students' Book 1*. Nelson, ISBN: 9780175553525.

ŽÁČOK, Ľ.: *Pracovný zošit z technickej výchovy pre 5. ročník ZŠ*. Ružomberok: KU, 2008.

# PROJECT BASED EDUCATION IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN SLOVAK HIGHER EDUCATION

Elena Kováčiková

## Introduction

It is not necessary to speak about the importance of language education. The terms like foreign language and functional literacy are closely connected and describe the competence of being oriented within all the information as well as the ability to use and make a use of the information in order to join the social existence. Such competences have become the essential parts of the human capital in the globalizing world. There is a tendency which shows an increasing character in a number of people who are actively able to participate in the world of information in the international context.

The ability to understand and speak more than one language represents one of the basic competences of every citizen in the EU. Therefore, nowadays the foreign language education has been supported and its role is to broaden the language competences and thus integrate and realize own ideas. On the other hand, it is expected that by strengthening language competences of people in the EU, the functioning of that social system will be supported as well as its development and it will contribute to better understanding among the EU members, joining particular social structures and last but not least – it will enable storing of information of human minds into more languages. English for Specific Purposes (ESP) as one branch of English as a second language plays an important part of the language education and the forms and methods used in language classes vary depending on the objectives and institutions. The common feature and the main goal of language teachers and learners is to develop the communicative competence in a foreign language.

In the first part we are trying to look at the objectives of language education from the point of view of the EU. New trends in education reveal new possibilities and approaches also in the sphere of languages, not only in the classes of general language but also in the language classes for specific purposes. Project based education is one of the methods which seem to be very effective in development of English for specific purposes at the university level. It activates students within development of all the skills, changes the role not only of a learner but also a teacher and the outcomes of language classes are also more flexible and cope with the demands for the EU citizen. A short paragraph is devoted to a course description of English for Specific Purposes (ESP) at the Slovak University of Agriculture in Nitra. The content-based learning has been re-directed towards learner-centred approach and

therefore the main goal of the language education is the development of communicative competence.

### **Tendencies of the EU**

Communication in more languages is “a necessary skill for the life of all the European citizens”. In New Framework Strategy for Multilingualism, the term *plurilinguism* is explained as “an ability to use more languages as well as co-existence of different language societies in one geographical region” (NRS, 2005, s. 3). In the Common European Framework for Languages, the same term is limited in comparison with the term *multilinguism*, which “means the competence in more languages or coexistence of different languages in a particular society”. It can be easily reached by broadening the offer of languages in a particular school or in an educational system” *Plurilinguism* focuses on the fact that a study of a foreign language lies in a purposefully use of already existed language competences of a person. The language experience has been widening from a mother tongue through the language of the whole society up to languages of other cultures which are taught at school or gained by a direct experience. But these languages are not strictly differentiated, on the contrary, a person: “is building his/her communicative competence”, in which all the languages are in correlation and mutually influenced”. From that point of view the aim of a language education has been changing. It has not been understood any more as simply as a mastery of one or two, or eventually three languages, each of them isolated, whereby a native speaker is understood as an ideal. Instead, the aim has become the development of such a language register where all the language skills find their place and meaning (SRRP, 2006, p. 7).

The content – based teaching and learning in languages have changed into a learner – centred approach which especially in ESP has found its place. Through the project work in ESP we can develop the communicative competence of students as well as interconnect and make use of the knowledge gained within the content of other professional subjects. Thus ESP can take a new direction in which students can purposefully use their knowledge in a foreign language, work on their autonomy and start to take responsibility for their self-education.

### **New trends in education**

It is inevitable to come out of the premise that the orientation and a choice of a foreign language are influenced by the needs of a market, economics, culture, traditions, etc. It also returns to a language in a form of new effective and modern procedures, methods and forms. On that account, recently the re-evaluation of a procedure in a language teaching has appeared. The foreign language acquisition has not been a prestigious matter in the eyes of the public anymore as it has become essential. This fact has been realized by learners as well as teachers.

Recently, we can observe different innovative trends and impulses in the language education. Choděra in *Didaktika cizích jazyků* (2006, p. 15-17, translated by EK) presents the following views on a present state of a foreign language didactics:

- a) *Meeting the aims of language education* – expansion of methods based on subconscious processes of learning;
- b) *Meeting educational aims* – strengthening humanizing elements of education which are connected with intercultural and multicultural sensitivity and tolerance.

These tendencies are basal and mutually connected. The following practices and innovations:

- use of imitation simulations, as well as different games;
- focusing on problem-solving situations;
- boom in group – work forms;
- broadening of so-called innovation, alternative, progressive and complementary methods;
- a shift of start in language education to the lower age classes;
- a massive attack of computers as supportive means of education.

We will have a closer look at a broadening of alternative and progressive methods which are more and more often implemented into the process of foreign-language education. *Superlearning* belongs to one of the present alternative and progressive methods as well as *Community language Learning –C.L.L.*, *The Oral Approach* and/or *Situational Language Teaching*, *The Natural Approach*, etc. These methods have come up as a reaction to the traditional ones. Unlike the conventional, standard, traditional methods they do not show a common feature and therefore they are of a great variety. First of all, they focus on a student which puts forward their humanizing meaning. They evoke the illusion of understanding, harmony and privacy and thus create an obstacle to a reality full of conflicts. The limelight becomes the atmosphere in a class. It seems that the language steps back. They draw mainly from the humanistic and cognitive psychology and psychotherapy.

A majority of alternative methods uses a combination of individualized, group and frontal forms of teaching. A special attention requires mainly the group creation where there are two opposing solution – heterogenic and homogenous. From the educational and didactic point of view, a division of a class into heterogenic groups seems more acceptable.

Alternative methods are distinguished by several qualities. It is, first of all, the focus not only on a cooperation in so-called cooperative learning but also to a competence, competition, used mainly in didactic games, mainly in so-called business games, simulations, as they are for instance activating methods in education which are used in a practice of thematic dialogue particularly on professional or general

topics. A dominating attention to the development of communication promptness and efficiency is characteristic for alternative methods.

Alternative methods in foreign language teaching avoid focus on grammar, theoretical approach or preference for theory rather than practice, which were absences of grammar-translation methods. The biggest stimulus for foundation of alternative methods is and has been suggestopedia of a Bulgarian psychiatrist Lozanov. The main features of the method are not only the use of a subconscious psychical process but also other elements such as music, art, positive evaluation, mistake tolerance, etc. From the physiological point of view it is a process of a right brain hemisphere into a verbal learning (Mothejízková, Choděra, Reis, 2004, translated by EK).

The innovative alternative methods are the phenomena of today which should be taken into account. They are challenges of so-called middle stream by their humanizing character where a teacher is student's partner and advisor.

A further development of foreign language teaching and learning shows an increasing significance of the non-formal education in terms of global tendencies shifting from the education into the self-education which has a face of so-called autonomous and long-life learning. The autonomous approach shifts the responsibility for learning to the learners. It does not mean that when applying such an approach a teacher is set back. As Holúbeková (2004) points out, it is necessary to realize that there is a very low percentage of learners who are completely independent. The role of teachers is thus to help their students on their journey towards autonomy, it means, to teach them how to learn and fully respect their rights for self-regulation. The author then states that it is necessary to draw the attention of students from the content part of learning toward the process of learning. It means that the main focus is not put on *what* to learn rather than *how* to learn. Opposing to the traditionally oriented classes where teaching how to learn has been neglected, the autonomy of a learner and other learner-oriented approaches require the students to get to know the rules of acquiring the language.

Due to new trends in education, the role of a teacher has been changing and that is mainly because of the computer technology. Thus, a teacher will more and more accept the role of a motivator, supervisor and verifier under the conditions of a direct or distant contact. A social prestige will be strengthened also in a competence of foreign languages. A status of a man who can speak foreign languages will increase to such an extent that it will be a decisive element in his/her social status (Choděra, 2006, p.182).

Similar ideas related to the teaching and learning not only foreign languages with the aim to make the educational process of a higher quality with the focus on the views on the education in the third millennium, show the direction of the reformation of education as such. It should serve as a means of a cross-connection of the subjects through the problems of the world around us and the life of students,



with the aim to develop knowledge mainly through the skills and abilities needed for solving the life situations. The education and up-bringing for life are the priorities, together with development of creativity and ability to solve the problems with the focus on understanding. The focus is put also on the interaction with the concept; aimed, long-term and versatile team work as well as on the proportion between the outer and self-evaluation of a learner. The comparison in the way of thinking in the second and third millennium clearly shows new tendencies and changes in education (Tab 1).

**Tab. 1: Ways of Thinking (acc. to Townsed, Clarke and Ainscow, 1999, p. 363)**

<b>Ways of thinking in the second millennium</b>	<b>Ways of thinking in the third millennium</b>
Important learning and teaching activities are run at the formal institutions	People can learn from different sources
Everyone should learn the certain amount of basic knowledge	Everyone must understand the educational process and acquire basic skills in learning.
The educational process is lead by a teacher. The teacher decides on what, when and how the teaching will continue.	The educational process is led by the learner. He decides on when and where he will learn.
Teaching and learning are individual activities.	Success is based on the individuality of the learner.
Teaching and learning are highly interactive activities.	Success is based on the way how learners are able to cooperate as a team.
The terms like "education" and "school" are of the same meaning.	"School" is only the one out of many steps on the journey of learning.
As soon as you reach a formal education you will enter the "real world".	The formal education provides ways of interactions among the learners and the world of business, trade and politics
The higher degree you achieve the more successful you are.	The more skilful and adaptable you are the more successful you are.

## Project education

At the beginning of 20<sup>th</sup> century new methods were implemented into the education which enabled the students to become the active parts in that process. Higher requirements were put on the methods activating the educational activity and those which develop psychical processes of the students. The focus has been put on a practical experience and direct activity of a student. Many representatives of such a movement tried to inter-connect the intellectual activity of a student with his manual activity, develop altogether with the intellectual activity also the emotional sides of a personality (Ferriere, Kerchensteiner, Dewey, Kilpatrick et al). The project based education is one of very effective conceptions of the education where we can use some progressive didactic methods as problem solving methods, cooperative education, and discussions. It is an important innovative element, which supports an active approach to the learning and autonomy of students. It develops their skills and abilities to apply acquired knowledge. It enables the connection of a school theory with the practice, it teaches the autonomy and responsibility. Within the project education students acquire important skills which will be useful in their lives.

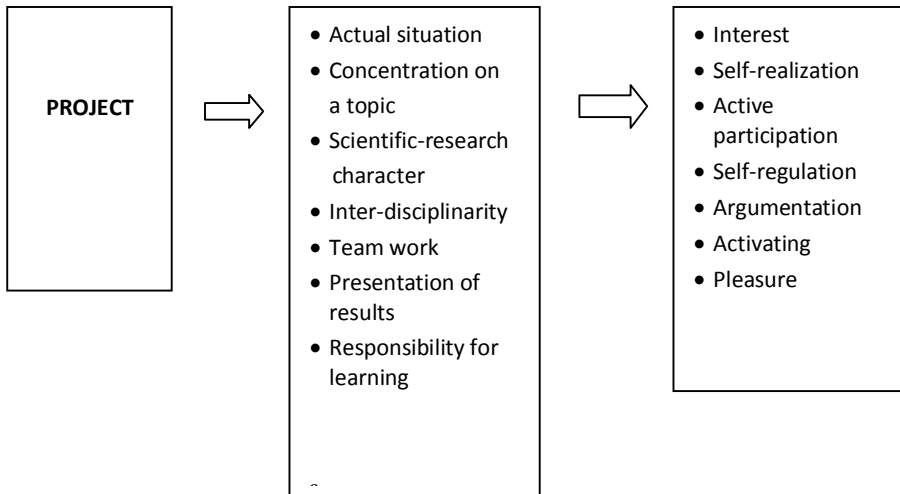
The base of a project education is a project (Kilpatrick) as a purposefully organized summary of ideas focused on important centre of a practical knowledge aiming to the certain aim (Žanta, 1934). It is a clearly designed task which can be given to the students in a way that it is really important, as a task approaching a real activity, which emphasises its practical and utility character of a project (Valenta, 1993). Other authors (Skalková, Kožuchová et al, 1997) stressed the empirical side of the project education – they are convinced that they will draw a natural interest in student's cognition through a contact with a real life situation which is very close to them.

## Basic features of project based education

In comparison with the traditional form of education, the project education is different. Basic features of project education are shown in a following scheme (Picture 1).

- **Actual situation** – “now and here” – coping with real problems into such an extent the student wishes;
- **Concentration of curriculum** – use of cross – curriculum ideas of different subjects and a **topic** is a baseline – it works as a skeleton for organization of ideas, materials and actions for students as well as for teacher;
- **Scientific and research activities** – searching for the answers to many questions, it is about an active work with stimuli from natural and social environment and their acquisition;
- **Inter-disciplinary approach** – projects offer the overall cognition, thus they are the means of overcoming of information isolation in particular subjects;
- **team work** – projects offer suitable environment for a team-work practice;

**Picture 1: Basic feature of project education and relation to a student personality development** (<http://www.zsoravskalesna.sk/Dokumenty/ProjektESF/Prednasky/Projektove%20vyucovanie.doc>)



- **product orientation** – it is necessary to document the process and results of learning and its presentation (records, boards, models, portfolios, instruments, products);
- **product presentation** connected with **argumentation** – project education is first of all oriented on the assessment development;
- **responsibility** for learning, it is up to him/her where and what information he/she will find as well as their use in the process of finding the solution and what outcomes he/she will get (ibid).

The variety and maximal interdisciplinary approach are the basic features of the project education. The basic moment of the project education is the topic, a capacity of which is pre-determined by the project. It is approached by the different points of views: students solve the problem; they have to gather and gain as much information as possible by their own activity. They do not get information, work processes and instructions in a complete form; they must work actively to gain them.

### **Objectives of Project Based Education**

The objectives of project education can be characterized as follows (Petrášková, 2007, translated by EK):

- *school approach towards the real life;*

- *the change in the system of acquirement of new knowledge* – the journey to the active learning means that students acquire new knowledge by solving a project task. A teacher and teaching materials are not the only source of new knowledge acquisition.
- *The change in organizational form of teaching* from the point of view of the place and autonomy of students – the only limiting factor is the deadline of the project.
- *Student identification with learning aims* through orientation of learning towards their needs and lives.

The primary objective of the project based education is to involve students actively into a cognitive process. The cognitive process is characterized with its openness. Teachers create problem scenarios and questions which make students think about what they learn. The project realization depends on the students, on their creativity, fantasy, critical thinking, inner motivation, interests and needs. When creating scenarios teachers and students are inspired by their close environment and problems coming out of their common lives.

A general objective of the project education is a learner autonomy and own responsibility for learning.

From the point of view of the *cognitive objectives*, project based education enables students to:

- deepen and spread knowledge;
- integrate knowledge into the compact system;
- develop creative thinking;
- realize the significance and meaning of knowledge.

Educational and formative objectives lie mostly in development of abilities and routines to:

- work independently and creatively;
- plan and finish own work;
- bear responsibility for own work and overcome obstacles;
- work with information (books, encyclopaedias, Internet);
- present work and express one's ideas clearly and give arguments;
- cooperate, communicate, tolerate and accept also other opinions;
- evaluate own work and work of other people.

According to the *objectives* we can divide projects into:

- problem (the objective is to solve a real – life problem, e.g. why wars start);
- constructive (create something, build, e.g. a model of a plane);
- evaluating (examine and compare, e.g. environment);
- drill (practice a skill, e.g. search for necessary information).

Projects can be designed by:

- students – spontaneous student projects;
- teachers – projects prepared by a teacher (artificial);
- students and teachers (in cooperation) – combined.

According to a number of team members a project can be:

- individual;
- group.

According to the *time*:

- short-term;
- long-term.

According to the *place of realization*:

- school;
- home;
- combined.

From the organizational point of view, projects can be realized:

- within one subject, one class and one teacher;
- within several subjects in one class with more teachers;
- within several or all the classes of one year, within one or several subjects;
- within classes during several years;
- within the whole school.

### **Phases of project education**

Project work is similar to a scientific process which can be divided into 4 phases:

- choosing a topic;
- planning of how to solve a problem;
- project solution, plan realization;
- make the project results public.

When summarizing opinions of different authors, we can say that a project should consist of the following:

- it should concentrate around one basic idea – **topic**;
- it has a well-considered and organized activity with a concrete aim;
- an activity is about solving complex problems;
- a project should meet the student needs and interests but it should also follow a certain pedagogical intention;
- it is a project only if there is shown student activity in a maximum extent;
- a student him/herself is responsible for the result (or group of students);
- the result of learning is a certain product (a paper, board, recording or a display);
- the result is publicly presented in front of the class, school, parents or people concerned depending on the topic, etc.

### **Advantages and Drawbacks of Project Education**

An advantage of the project based education comes out from the very base – i.e. the process of learning is natural, it has the inner motivation power, enables team work and quality differentiation, it teaches how to solve problems and how to find

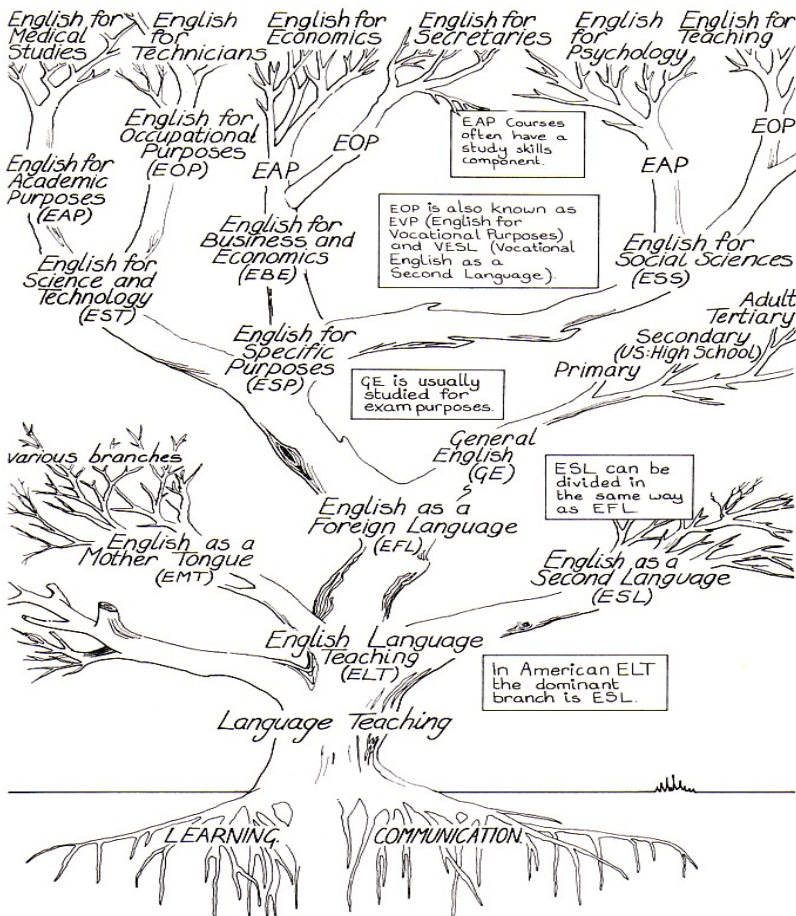
information, supports critical thinking and leads the students to responsible actions. One of the drawbacks we consider mainly is the demanding preparation of the class for a teacher (he/she must be a good manager, advisor, diagnostician, etc.) In comparison with traditional education, knowledge of students is less systematic. Then, this method needs more space and material and technical equipment. It also requires free time management which is not acceptable in our school system. The attempt of the project based education is to overcome the drawbacks of traditional education which provides students with shattered and isolated information within a number of classes (Kratochvílová, 2009).

The project based education has changed the role of the students and the teachers. Students have to work actively together in small teams on cases and projects. The idea behind this co-operative learning is that students learn more when they work in a group than that they learn at a higher level. Students learn to use different skills, learn to apply business knowledge and integrate between the core disciplines. In this type of education, teachers are no longer the formal providers of knowledge; they fulfil the role of the students' coach, supporting the students in their learning process. The basis for this type of learning process has its roots in the so-called constructivist learning approach, as described in educational literature. Verschaffel (1995, p. 156) states: "Recently the active and constructive way of learning is emphasized. Students are no passive receivers of knowledge, but build their own knowledge and develop their own skills". A way to reach this is via project education, because "group work empowers students giving them a more active role in their own learning" (Morris, Hayes, 1997, p. 1). From social psychology, literature studies also show that working in teams has a positive influence on the quality of performances if some conditions are met (e.g. Steiner, 1972; Harkins, 1987). However, literature and practical experience also suggest negative side effects of working in teams can occur, resulting in lower group performances.

## English for Specific Purposes

The project based education is considered to be one of the effective ways of teaching and learning English for Specific Purposes. We have concentrated on its possible implementation into English for specific purposes. There have been different attempts to classify ESP and we have chosen “the tree” representation of ELT by Hutchinson & Waters (1993, p. 17). The tree represents some of the common division that are made in ELT. The topmost branches of the tree show the level at which individual ESP courses occur. The difference among various types of English for Specific Purposes lies in different specializations. Three main branches are created by *English for Science and Technology*, *English for Business and Economics* and *English for Social Sciences*, whereby these branches are further divided.

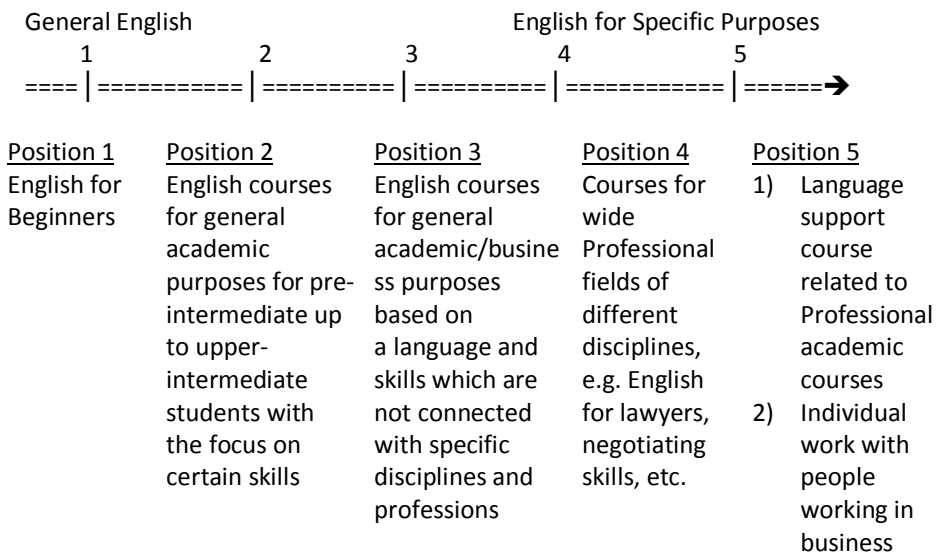
Picture 2: The Tree model of ESP by Hutchinson and Waters (1993).



The idea to depict English language teaching as a tree can help us to see the relations between General English (GE) and *ESP*, which are both presented as different branches of English language teaching as a second or foreign language (*ESL/EFL*), but with the same roots.

According to Dudley-Evans & St. John (1998, p. 8) a use of classifying trees brings also many problems because they do not cover „a basic moving base of different types of English for Specific Purposes. Therefore they design the presentation of the whole system as a continuum, which starts from strictly defined courses of General English to the highly specialized ones.

**Tab. 2: Presentation of the whole system of English teaching as a continuum (acc. To Dudley-Evans & St. John, 1998)**



The concept of language education, known as English for Specific Purposes is well developed. It is aimed for students who study their fields through the medium of English, necessary for mastering academic skills. It differs from General English not only with materials which are created for professional purposes but also with the context in which they are used (McDonough, Shaw, 2003, p. 56, 63). Taking into account the methods of teaching, in ESP there are used mainly role-plays which make students use the language from the point of view of a real-life situation or work position, with certain emotions. Such a task can be directly related to a professional field of a study and thus connect the language classes with their study specialization. The result of that is that a student is not only able to use the language in a certain



situation but he will also learn more about a “scenario” which can possibly happen in his/her future job.

The project work with integrated topics in ESP can provide effective space for development of all the language skills. When preparing a project, students work with different sources and thus develop reading skills, by designing the paper or an outcome, they practice their writing skills and via presenting their projects they speak, discuss and give arguments on their topics. At the discussion point they listen to the questions and adequately reply to them. Thus even listening and comprehension are being developed.

“Project-based learning should be viewed as a versatile vehicle for fully integrated language and content learning, making it a viable option for language educators working in a variety of instructional settings, including general English, English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, and English for Occupation/vocational/Professional purposes, in addition to preservice and in-service teacher training. Project work is viewed by most of its advocate “not as a replacement for other teaching methods, but rather as an approach to learning which complements mainstream methods and which can be used with almost all levels, ages and abilities of students” (Haines, 1989, p. 1, In *Methodology in Language Teaching*, 2002). As an example Richards and Renandya (2002) show that “in an ESP course or international law, a written report comparing and contrasting the American legal system and the students’ home-country legal system represents a meaningful project that allows for the synthesis, analysis, and evaluation of course content. Project work is equally effective in teacher-training courses”.

Considering the fact that the project work focuses on content learning rather than on specific language targets it is necessary to prepare students for the language demands when they present it. Therefore it is necessary to explain the term communicative and intercultural competence in ESP.

### **Communicative and intercultural competence in ESP**

Within ESP at Faculty of Economics and Management at Slovak Agricultural University in Nitra we mainly focus on development of communicative competence.

Language learners use many competences which have been acquired due to their previous experiences and they are able to activate them so that they will be able to fulfil the tasks and activities in communicative situations.

All the human competences in a certain way contribute to a development of communicative ability of a language user and they can be considered as aspects of communicative competence. *Communicative competence*, which is related to language teaching and learning, used for the first time D. H.ymes in his theoretical study “*On communicative competence*” (1972). In his study he argued with Chomsky concepts of *competence and performance* which belong to his theory of generative grammar. Chomsky understood the competence as “systems of rules which can be

called the grammar of language (Chomsky, 1969, p. 9), i.e. as a competence of language system on a side of a speaker and performance as a real speaking action with the use of that competence. According to Hymes, it is necessary to think of a competence in a broader sense and implement also cognition of how to act based on competences at real speaking activity. As a sociolinguist he also emphasizes a socio-cultural dimension – what a speaker needs to know to comprehend and use the language. This broader sense of Chomsky’s competence conception, Hymes calls *communicative competence*.

After Hymes also other authors have tried to define communicative competence. One of them is also Widdowson (2003), who states that *“a basic problem of different modes of communicative competence lie in a fact that in those modes a complex process is divided into a static file of parts and in such a file the particular models cannot cope with mutual dynamic relations which are active in communication itself. Thus, when trying to make those models operational in a language learning, basic mutual relations which make the whole, are absent”*. (Widdowson, pp. 169-170).

Communicative competence is thus an ability to use a language in different situations where a language user comes out a basic knowledge of a language system. It is an ability to purposefully choose the most suitable language material from a language system. In other words, communicative competence is a level of language acquisition and ability to use it in communication. It is important to acquire not only verbal behaviour but also non-verbal expressional components, i.e. to draw attention to paralinguistic as well as extra linguistic part of a speech (Findra, 2004).

Communication competence covers also other knowledge which helps a speaker to communicate on a certain linguistic and social level, so that his/her linguistic and communication behaviour was in concordance with social manners.

### **ESP at Slovak University of Agriculture in Nitra**

ESP at SUA in Nitra is in both compulsory as well as in elective form of study for all the students. Business English is provided for students of Faculty of Economics and Management and Faculty of European Studies and Regional Development. Students of other faculties (Faculty of Agrobiolgy and Food Resources, Faculty of Biotechnology and Faculty of Horticulture and Landscape Engineering) can choose from English for Specific Purposes on Pre-Intermediate and Intermediate Level. The main objective of those classes is to develop all the language skills. The materials used in the language classes are the textbooks with collected text covering different topics chosen purposefully according to students’ specializations. Project works play an essential role in the language class because due to a limited number of classes devoted to the language it is the only way how to motivate and activate the students to work with the specialized and professional information, vocabulary and material in a foreign language. During my teaching practice I have observed a real success in language development of communicative competence of students when using

projects in the English language classes and that was a reason of my further studies and focus on project education within ESP. We cannot leave out also the fact that it is a unique way of how to join the content of other subjects regarding their specialization with the language classes. The students themselves decide on which materials and information they present in real situations which can possibly happen to them abroad or with a people speaking a different language.

### **Conclusion**

Mastering a foreign language has become a necessity in today's world. There have been several reasons for that – scientific as well as purely pragmatic. Except of a pragmatic respect – the ability to communicate in all the fields of international events – there is also a very serious one and that is a humane respect: it means to understand the people who speak another language, live in another culture and respect other values.

The ability to understand and speak a foreign language represents one of the essential competences necessary for all the Europeans. Further development of skills in a foreign language is important for mobility support within the EU, it will support the real labour market as it enables the citizens fully enjoy freedom of work and study in one of the member states. A work force skilful in the practical communicative and intercultural competences provides the effective competitiveness.

The project based education is one of the ways of how to interconnect the theoretical and practical use of a language with the content of the specialized curriculum. In some countries of the EU the project based methods are very common. We have applied project based education in ESP classes at Slovak University of Agriculture in Nitra. Personal experience in the class so far has proved that unlike the traditional way of ESP classes using traditional methods and materials, the students within the project work showed more enthusiasm and motivation. As it is a learner-centred approach it supports the learner autonomy using cross – curriculum ideas. Project based education is one of the effective ways of implementation this method into ESP classes at the university level.

### **References**

- BERTHOIN ANTAL, A. , FRIEDMAN, V.: *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence*. Discussion paper. Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, pp. 42. [retrieved 01.06.2010]. 2003. Available on: [[http://www.google.sk/search?hl=sk&q="+Intercultural+Competence&btnG=H%C4%B Eada%C5%A5&meta](http://www.google.sk/search?hl=sk&q=)].
- CANALE, M., SWAIN, M.: *Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1/1, 1980, pp. 1-47.

- ČERNÁ, K.: *Projektové vyučovanie na 1. stupni ZŠ*. Rigorózna práca. Bratislava: PdF UK, 1999.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J.: *Developments in English for Specific Purposes. A multi – disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-59675-0.
- English for Specific Purposes*. Pergamon. ISSN 0889-4906.
- FINDRA, J. 2004. *Jazyková a komunikatívna kompetencia*. [citované 15.06.2010]. Dostupné na: <http://www.civil.gov.sk/archiv/casopis/2004/12/1221ho.htm>
- HARKINS, S.G. 1987. Social Loafing and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 23, pp. 1-18.
- HOLÚBEKOVÁ, A.: Sebahodnotenie – neoddeliteľná súčasť výchovy k učeniu sa. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Inonárodné sociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie*. [CD-ROM]. Nitra: SPU, 2004, s. 205-210. ISBN 80-8069-366-8.
- HUTCHINSON, T. – WATERS, A.: *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Eighth printing. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. ISBN 0-521-31837-8.
- HYMES, D. H.: On communicative competence. 1972. Extensive extracts in BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. 6. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1979, s. 5-26. ISBN 0-19-437078-X.
- CHODĚRA, R. a kol.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Ostrava: Editpress, 2006. ISBN 80-238-7482-9.
- CHOMSKY, N.: Goals of Linguistic Theory. In: *Current Issues In Linguistic Theory*. 4. vyd. The Hague-Paris: Mouton, 1969, pp. 7-27.
- Európska Komisia. 2006. *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe*. Eurydice. 2006. [citované 14. 5. 2010]. Dostupné na: [http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071SK.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071SK.pdf)
- KOŽUCHOVÁ, M. – Vargová, M. 1997. Projektové vyučovanie na 1. stupni ZŠ. In *Naša škola*, roč. 1997/1998, No. 10, p. 17-19.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MuniPRESS, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
- McDONOUGH, J., SHAW, C.: *Materials and methods in ELT*. Blackwell publishing, 2003. ISBN 0-631-22737-7.
- MORRIS, R., HAYES, C.: Small group work: are group assignments a legitimate form of assessment?. In: Pospisil, R., L. Willcoxson (eds.): *Learning Through Teaching*, pp. 229-233. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Perth (Australia), Murdoch University.
- MOTHEJŽÍKOVÁ, J., CHODĚRA, R., RIES, L.: Inovační (alternativní) metody výuky cizích jazyků. In AUTORI. *Svet cudzích jazykov DNES*. Bratislava : DIDAKTIS, 2004. s. 103-135. ISBN 80-89160-11-5.

- NRS – *Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť*, KOM (2005) 596 a 356 konečné znenie.
- PETRÁŠKOVÁ, E.: *Projektové vyučovanie*. Prešov: MPC, 2007. ISBN 978-80-8045-463-0.
- Projektové vzdelávanie*. Projekt ESF. [retrieved on 15/6/2010]. Available at: <http://www.zsoravskalesna.sk/index.php?id=ProjektESFPrednasky>
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-80365-9.
- SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- SKALKOVÁ, J.: *Výchova a vzdelávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí*. In *Pedagogika*, 2000, roč. XLX, č.1, s. 13 – 22. ISSN 3330-3815.
- STEINER, I. D.: *Group processes and productivity*. New York: Academic Press, 1972.
- TOFFLER, A.: *Šok z budoucnosti*. Ostrava: Práce, 1992. ISBN 80-208-0160-X.
- VALENTA, J.: *Pohledy – projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: Ipos Artama, 1993.
- VERSCHAFFEL, L.: *Beïnvloeden van leerprocessen [Influence on learning processes]*. In: Lowyck, J., Verloop, N. (eds.): *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals [Didactics: A knowledge base for professionals]*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1995.
- VESELÁ, K.: *Učebné pomôcky pre počítačom podporované vyučovanie jazykov*. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-602-9.
- ŽANTA, R.: *Projektová metoda*. Praha, 1934.
- WIDDOWSON, H. G.: *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-437445-9.
- WIDDOWSON, H. G.: *Teaching Language as Communication*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 1978. ISBN 0-19-437077-1.

**Táto kapitola je výstupom projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.**

**Monika Tóthová**

Jednou z oblastí, ktorej vývoj i fungovanie zabezpečuje mozog je schopnosť rečovej komunikácie. Definujeme ju ako schopnosť vedome používať jazyk ako zložitý komunikačný systém znakov a symbolov vo všetkých formách. Táto schopnosť je nielen akousi „hraničnou zónou“ medzi človekom a živočíšnou ríšou, ale i schopnosťou, vďaka ktorej sa ľudia môžu snažiť o nadviazanie kontaktov s inými svetmi. Za zdroj všetkej komunikácie ľudského rodu je považovaný nervový systém. Iba ľudia môžu hovoriť a tento zvláštny dar reči zaisťuje človeku jedinečnosť v živočíšnej ríši. Schopnosť tvoriť artikulovanú reč je výsledkom nervových mechanizmov, ktoré sa v ľudskom mozgu vyvinuli v priebehu dlhého radu evolučných premien. V priebehu tisícročí sa tak v ľudskom mozgu vyvinulo neobvyklé usporiadanie nervových štruktúr a procesov, ktoré vyústilo v to, čo nazývame „ľudským komunikačným nervovým systémom“.

## **1 Vývin reči a verbálnych schopností detí**

Jazyk je chápaný a používaný na takej úrovni, ktorá zodpovedá stupňu rozvoja poznávacích procesov. Aby sa reč mohla dobre rozvíjať potrebuje nielen kvalitné zmyslové schopnosti, ale najmä kvalitný prísun informácií. Informácie získané v rámci verbálnej komunikácie sú spracované spôsobom zodpovedajúcim úrovni myslenia určitého jedinca. Preto sa veľmi často rozvoj reči spája s rozvojom intelektu. Je zaujímavé, že vývoj reči patrí v ontogenéze človeka k jednej z tých schopností, ktoré majú najprudší priebeh. Podľa neurolingvistu Lenneberga (In Love, Webb, 2009, s. 290) rýchly skorý vývin jazykových schopností detí kopíruje krivku rýchleho nárastu hmotnosti mozgu. Podľa neho dieťa získa základné lingvistické schopnosti okolo 4-5 roku života. Schopnosť osvojiť si jazyk po puberte, teda v dobe, keď mozog dosiahol svoju maximálnu možnú veľkosť, strmo klesá.

### **Štádia vývinu reči dieťaťa:**

1. *Predrečové štádium* – príprava na rozvoj reči. Prejavuje sa ešte v priebehu prvého roka života dieťaťa najprv tzv. hrkútaním (od tretieho mesiaca) a džavotom (po šiestom mesiaci).

2. *Štádium vlastného vývinu reči* – t. j. vývin reči, počnúc vyslovením prvého skutočného slova dieťaťa. Toto obdobie je medzi druhým a tretím rokom života dieťaťa.

Bez ohľadu na druh jazyka sa zdá, že jeho ontogenéza prebieha všade na svete rovnakým spôsobom a približne v rovnakom veku. Napriek tomu je vývoj reči pomerne špecifickým a individuálnym procesom, ktorý u každého dieťaťa prebieha

inak. Čo sa týka reči, existuje mnoho faktorov, ktoré majú vplyv na jej vývin. V nasledujúcej časti špecifikujeme vývin reči v relatívne krátkych časových periódach. Ide o snahu čo najpodrobnejšie uviesť vývinové osobitosti reči.

### ***Od narodenia do 1. roka***

Hneď po narodení dieťa nevie hovoriť ani myslieť a tento stav trvá približne do prvého roka života. Podľa uvedeného sa niekedy o tomto období hovorí aj ako o veku nemlúvňata. Nie je to však úplne presné (i z toho dôvodu viacero odborných publikácií častejšie uvádza obdobie dojčenské), pretože hoci dieťa v prvom roku nehovorí tak ako dospelý, predsa len celkom nemlúvňatom nie je. Dokonca má určité celkom konkrétne vzťahy k vlastnej reči i k reči iných ľudí.

Od narodenia približne do 8 mesiaca života dieťa vydáva rozličné zvuky. *Predrečové prejavy*, ako krik, hrkútanie, džavot majú dôležitý význam pre ďalší vývin zvukových prejavov a vývin hovorenej reči.

Dieťa od chvíle uzretia sveta kričí. *Krik* nadobúda komunikačný význam a pomocou neho si dieťa vytvára začiatočnú zvukovú interakciu s matkou.

Vágnerová (2000, s. 54) uvádza, že „deti majú vrodennú dispozíciu začať produkovať zvuky podobné fonémam už od 4. mesiaca života“. Krik sa teda postupne mení na „*hrkútanie*“. Hrkútanie je podmienené polohou tela, keď dieťa leží na chrbte, jazyk klesá vlastnou váhou dozadu, a preto vydáva rôzne hrdelné zvuky – hrkúta. Táto aktivita má zo začiatku reflexný charakter. Objavuje sa aj u nepočujúcich detí, ale keď nie je posilňovaná spätnou väzbou, vyhasína. Počujúce deti v tejto dobe experimentujú s hlasom. Prejavuje sa tu kruhová reakcia: dieťa donekonečna opakuje, čo ho zaujalo a počúva svoj vlastný hlasový prejav. Ide o fázu, ktorá je akýmsi predbežným učením, potrebným k rozlišovaniu a aktívnemu zvládnutiu výslovnosti základných foném rodného jazyka.

Na krik a hrkútanie nadväzuje *džavot* (medzi 6 – 8 mesiacom). Ide o časté opakovanie slabík za sebou (napr. ma-ma-ma, ba-ba-ba a pod.). Pudové džavotanie je hra dieťaťa so svojimi rečovými orgánmi. Dieťa vykonáva podobné pohyby ako pri prijímaní potravy a tieto pohyby sprevádza (Lechta, 1985, in Matuška, Antušeková, 1992, s. 84). Papoušek (1997, in Vágnerová, 2000) upozorňuje, že v tejto dobe funkčne dozrieva rečovo dominantná hemisféra, a preto dochádza k rozvoju verbalizačných schopností. Signálom takéhoto vývinového pokroku je opakovanie jasne artikulovaných slabík (tzv. džavotanie). Džavot dieťaťa sa začína podobať zvukovým prejavom rodičov bez toho, aby dieťa vyslovovalo hlásky materinského jazyka. Pudové džavotanie postupne prechádza do napodobňujúceho džavotania. Táto schopnosť je výsledkom interakcie vrodenných dispozícií a učenia. V tejto fáze predrečového vývinu sa dieťa snaží napodobňovať hlásky a postupne sa učí vyslovovať jednoslabičné a dvojslabičné slová. Pri napodobňovaní rečového prejavu hrá určitú rolu i zrak, deti odzerajú a napodobňujú pohyby pier, jazyka a pod.

Love a Webb (2009) uvádzajú (tab. 1) do vzťahu raný vývin reči s hmotnosťou mozgu. Neurologický vývin vyjadrený hmotnosťou mozgu tak odráža vývin jazykových schopností v prvých dvoch rokoch, keď je rast mozgu najrýchlejší.

**Tab. 1: Rast mozgu a vývin jazyka do 2 rokov života dieťaťa (Love, Webb, 2009, s. 290)**

VEK	MEDZNÍK VO VÝVINE JAZYKA	HMOTNOSŤ MOZGU V GRAMOCH
Narodenie	Krik	335
3 mesiace	Hrkútanie a krik	516
6 mesiacov	Džavotanie	660
9 mesiacov	Vokalizovaný žargón s intonáciou	750
12 mesiacov	Prvé slová	925
18 mesiacov	Prvé pomenovania	1024
24 mesiacov	Tvorba dvojslovných spojení	1064

Ku koncu dojčenského veku stráca džavotanie svoj repetitívny charakter a deti začínajú kombinovať rôzne slabiky. Typická premena džavotania sa prejavuje stále väčším približovaním vokálneho prejavu dieťaťa jeho materinskému jazyku. V tejto dobe už môže znieť ako skutočná reč a má i obvyklú intonáciu. Ku koncu prvého roka života začínajú deti používať prvé slová, ktoré majú nejaký význam. Schopnosť porozumieť reči sa však objavuje skôr (približne medzi 8-10 mesiacom).

### ***Dieťa od 2 do 3 rokov (batola)***

V tomto období už dieťa chápe zmysel slov a používa rôzne slová, hoci nepresne. Dieťa počúva slová, snaží sa ich vyslovovať, priraduje slová k predmetom, osobám a javom. V jednotlivých slovách dieťa vyjadruje celú myšlienku a situáciu. Častou chybou je nadmerná generalizácia: dieťa používa slovo pre príliš veľký počet označovaných objektov, resp. činností. Neskôr si deti vypomáhajú skôr vytváraním novotvarov podľa princípu analógie. Keď začne viac diferencovať, je presvedčené, že každý objekt, resp. činnosť má jedno meno. Do dvoch rokov si dieťa osvojí názvy asi 300 reálií.

V druhom a treťom roku dochádza dieťa k poznaniu, že medzi predmetmi je spojenie i vtedy, keď nie sú spojené viditeľne. Piaget (In Kuric, 1997) usudzuje, že ide o predoperačné odkrývanie vzťahov medzi vecami. Takto odhaľované vzťahy nazývame symbolickým, či predpojmovým myslením.

Z dlhodobého hľadiska má osvojovanie jazyka tieto **fázy**:

1. najprv si dieťa osvojuje zvuky svojho materinského jazyka;
2. potom slovník;
3. a ako posledné si osvojuje vetnú skladbu (Tóthová, Grofčíková, 2010).



V treťom roku nastáva v myslení batolaťa zlom: *začína chápať znaky*. Práve tu dochádza k prvotnému rozvoju reči. Schopnosť používať znaky vzniká v praktickej činnosti, keď si dieťa postupne osvojuje názvy predmetov, s ktorými sa dostáva do styku, teda slová a znaky začínajú nahradzovať reálne predmety. Takto sa reč rozvíja.

Po neistom používaní slov a ich opakovaní dochádza v batolivom období (druhý až tretí rok života) k ďalšiemu novému zlomovému objavu, ktorý dieťa plne zaujme a otvorí mu ďalšie nevídané možnosti. Krátko po dosiahnutí druhého roka života *sa dieťa nadchne pre otázky a odpovede* a o niečo neskôr *pre základné obraty vo vedení rozhovoru*. Novým objavom je pre neho i psychické stretnutie „ja“ a „ty“ pomocou reči, ktoré sa odohráva v prepojení so širokým spektrom ďalších, nerečových komunikačných prostriedkov (dotýkaním, mimikou a pantomimikou, zvýraznenou intonáciou, dramatizáciou) (Helus, 2004).

V batolivom veku sa veľmi rýchle rozvíja *sémantická zložka reči*, t. j. slovník dieťaťa. Jeho rozvoj prebieha na dvoch úrovniach:

**1. Pasívny slovník**, ktorý charakterizuje úroveň porozumenia, t. j. počet slovných výrazov, ktorým dieťa rozumie a chápe ich význam.

**2. Aktívny slovník** označuje rozsah slovnej zásoby, použíwanej vo vlastných oznámeniach. Slovo, ktoré dieťa chápe, je samozrejme omnoho viac ako výrazov skutočne aktívne používaných.

V 14. – 15. mesiaci funguje ako verbálne oznámenie len jeden slovný výraz, pre ktorý je typické značne široké a nepresne generalizujúce použitie (napr. „ham“ slúži na označenie všetkých vecí na jedenie, pitie, dokonca na všetko, čo sa dá strčiť do úst). Dieťa v tomto období už dokáže tvoriť jednoduché vety, a to mechanickým priradovaním slov vedľa seba bez gramatickej správnosti (tata pá). V tomto období ide hlavne o vety, ktoré vyjadrujú:

1. Atribúciu: napr. „Veľký pes“.
2. Činnosť – napr. „Mimi hajá“.
3. Majetníctvo – napr. „Mamy čapica“.

Prvé rečové prejavy sú teda *agramatické*. Syntaktická zložka reči sa vyvíja dosť pomaly. Je evidentné, že pre dieťa je dôležitejší obsah ako forma. Základy syntaxe si osvojujú až okolo 2. a 3. roka života.

Mnohé výskumy ukazujú, že deti sa odlišujú v spôsobe používania reči a v dôraze na rôzne jazykové funkcie. Špecifickosť tohto vývinu závisí na kvalite verbálnej stimulácie. Väčšina súčasných autorov (bližšie Vágnerová, 2009, s. 83) rozlišuje dva základné jazykové štýly:

1. Kognitívny, referenčný štýl. Je zameraný prevažne na popis reality. V detskom slovníku prevažujú podstatné mená a adjektíva.

2. Expresívny, emotívne-regulačný štýl. Predovšetkým je zameraný na sociálnu aktivitu a medziľudské vzťahy. Slovník obsahuje prevažne slová určené na vyjadrenie pocitov, vzťahov, príkazov, zákazov, iniciáciu kontaktov a pod.

### ***Dieťa od 3 do 3,5 roka***

Väčšina detí v tomto veku už hovorí dobre, plynule a má širokú slovnú zásobu (800 – 1 000 slov). V reči používajú množné číslo podstatných mien, sloviess i osobných zámen, ale gramatika im ešte robí problémy. Častejšie im stačí, keď iba niečo povedia, namiesto toho, aby priamo konali. Vedia už tiež plniť pokyny. Dokážu vyhovieť zložitejším požiadavkám, ako napr. „Chod' pre pohár a polož ho na stôl.“ Pri jednotlivých obrázkoch dokážu povedať, čo na ich vidia a aký dej znázorňujú.

### ***Dieťa od 3,5 do 4 rokov***

Slovná zásoba je dosť široká, a tak dieťa môže tvoriť dlhšie vety a používať správne niektoré príslovky, vetný zápor a tvary sloviess. Niekedy môže trochu koktať, pretože jeho myšlienky sú rýchlejšie ako slová. Dieťa v tomto veku veľmi často kladie otázky, ktoré začínajú slovami: prečo, kedy alebo kto. Robí tiež veľké pokroky v pomenovávaní vecí a v používaní slovesných časov.

**Tab. 2: Zmeny charakterizujúce osvojovanie jazyka (Sternberg, 2002, s. 340).**

<b>PRIBLIŽNÝ VEK</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VEKU</b>	<b>INTERAKCIE S PROCESMI SPRACOVANIA INFORMÁCIÍ</b>
<b>Pred narodením Niekoľko prvých mesiacov 6 – 12 mesiacov</b>	Reakcie na ľudské hlasy. Hrkútanie zahrňujúce všetky možné fóny. Džavotanie obsahujúce iba vymedzené fonémy charakterizujúce materský jazyk dojčata.	Zvuky pre dojčatá nadobúdajú postupne na zmysle, ich zvuková perцепcia sa stáva selektívnejšou, schopnosť dojčiat zapamätať si zvuky rastie.
<b>1 – 3 roky</b>	Jednoslovné pomenovania.  Dvoslovné pomenovania.  Telegrafická reč.	Rastie plynulosť a miera pochopenia, s ním rastie schopnosť mentálne manipulovať lingvistickými symbolmi a vývin chápania pojmov. Objavujú sa omyly plynúce z nadmerného používania gramatických pravidiel hneď, ako sa dieťa snaží v rade príliš rozmanitých situácií použiť svoj obmedzený slovník. S rastúcou špecializáciou detskej slovnej zásoby klesá frekvencia týchto omylov.

<p><b>3 – 4 roky</b></p>	<p>Jednoduché vety reflektujúce ohromné rozširovanie slovníka rovnako ako pozoruhodné pochopenie gramatiky bez ohľadu na omyly plynúce z nadmerného používania gramatických pravidiel.</p>	<p>Slovník i počet pojmov sa rozširuje v zmysle chápania aj plynulosti. Dieťa internalizuje gramatické pravidlá. Omyly plynúce z nadmerného používania gramatických pravidiel pomáhajú pochopiť otázku, ako dieťa tvorí pravidlá jazykových štruktúr.</p>
<p><b>Okolo 4. roku</b></p>	<p>Základná štruktúra viet dospelého človeka, istý rast zložitosti viet pokračuje až do dospievania, rastie slovník, ale jeho rast sa spomaľuje.</p>	<p>Usporiadanie detského jazyka a stratégie osvojovania jazyka sa skúmajú rovnakým spôsobom ako u dospelých. Metakognitívne stratégie získavania slovníka sa však v priebehu detstva stále rozvíjajú.</p>

#### ***Dieťa od 4 do 4,5 roka***

Slovná zásoba sa značne rozrástla (obsahuje v priemere okolo 1 500 slov. Dieťa má stále túžbu dozvedieť sa, čo znamenajú slová, ktoré ešte nepozná. Robí ešte gramatické chyby pri skloňovaní a časovaní. Dieťa rado hovorí, pýta sa na veľa vecí a hovorí v dlhších súvetiach. Svoje rečové schopnosti používa k vymýšľaniu neuveriteľných historiek, v ktorých hrá hlavnú rolu. Vymýšľa si tisíce podôb svojho imaginárneho kamaráta, s ktorým sa často rozpráva. Veľmi sa zlepšilo v spôsobe vyjadrovania a omnoho lepšie chápe pojem času. V reči dokáže používať správne prítomný, minulý i budúci čas. Svoju slovnú zásobu obohatilo o mnoho výrazov vyjadrujúcich časové vzťahy. Postupne sa orientuje v ročných obdobiach, mesiacoch, dňoch a týždňoch. Chápe význam slov ako pred, za, na rohu, v strede, blízko, dole, hore a vie ich aj správne používať.

#### ***Dieťa od 4,5 do 5 rokov***

Slovná zásoba sa rozrástla, dieťa priemerne disponuje 1 900 slovami. V tomto veku deti získavajú základy dospeljej syntaxe a štruktúry jazyka. Väčšina 5 ročných detí chápe a tvorí dosť zložitú vetnú konštrukciu. Vo veku desiatich rokov je detský jazyk v zásade rovnaký ako jazyk dospelých ľudí. Zo všetkého najviac ho zaujímajú neslušné slová, nadávky, slová, ktoré nedávajú zmysel a vymyslené slová. Dokáže ľuďom rozumieť natoľko, že je možné s ním hovoriť takmer rovnako ako s dospelým človekom. Dieťa si osvojilo tiež výrazy „najviac, viac než, najmenej, menej ako“, ale význam slov „rovnako“ alebo „rovnaký“ je pre nich stále ešte ťažko zrozumiteľný.

### ***Dieťa od 5 do 5,5 roka***

Slovná zásoba dieťaťa obsahuje asi 2 000 slov, ale bez prestania sa rozširuje o nové slová. V tomto veku už dieťa hovorí úplne plynule a takmer gramaticky správne. Pokiaľ u neho stále pretrvávajú niektoré drobné chyby vo výslovnosti, je potrebné sa im tento rok venovať. Dieťa je schopné zhodnotiť situáciu s pomocou slov ako „ľahké“, „ťažké“, „neviem“, „zabudol som“, „myslím si, že“. Začína rozumieť výrazom množstva (polovica, najväčší, ešte viac, nič,...). V tomto období dieťa hovorí veľmi rado.

### ***Dieťa od 5,5 do 6 rokov***

Pozná už viac alebo menej písmeniek. Dokáže spoznať niektoré slová. Keď dieťa píše, začína na papieri hore a píše zľava doprava, ale stáva sa, že niektoré číslice píše naopak (1, 7, 9).

V predškolskom období (začína sa štvrtým a končí šiestym až siedmym rokom) je možné vo výraznej miere spájať rozvoj reči s vývinom rozumových schopností a toto plné rozvinutie spôsobilosti k mentálnym reprezentáciám mu umožňuje búrlivý rozmach rečových aktivít. V tomto štádiu sa teda intenzívne rozvíja aktívna rečová činnosť a dochádza k rýchlemu obohacovaniu slovnéj zásoby. Tento jav sa rozvíja podľa J. Piageta v procese tzv. predoperačného (preoperational) štádia, ktoré začína od počiatkov vývinu detskej reči (okolo druhého roka) a končí okolo šiesteho (eventuálne siedmeho) roka veku dieťaťa, keď sa naučí operovať so znakmi (Helus, 2004).

Rozsiahla symbolizácia vonkajších objektov pomocou slov umožňuje dieťaťu už do značnej miery rozprávať, premýšľať o predmetoch, rozumieť rozprávkam a príbehom, čo znamená veľké rozšírenie poznávacieho horizontu. Dieťa v reči symbolizuje už nielen predmety okolitého sveta, ale aj svoje duševné zážitky. Dochádza tu k semiotickej funkcii jazyka, kde dieťa označuje niečo prostredníctvom niečoho iného, napr. gestom, symbolom alebo slovným znakom. Semiotická funkcia sa postupne mení na činnosť náznakovú, zvnútornenú, v ktorej treba vidieť predchodcu operačného myslenia. V prvej polovici predoperačného štádia sa však prejavuje ešte egocentrickosť detského myslenia – dieťa sa nedokáže pozerať na veci a udalosti z pozície iného človeka, všetko vidí a posudzuje iba zo svojej osobnej perspektívy. Takáto reč ešte nie je dialogická, dieťa v tomto štádiu si spravidla „vedie svoje“, nedokáže praktikovať vcítenie sa do reakcií druhých, čo práve tvorí dôležitý moment pravého dialógu. V tomto štádiu sa rozvíja aktívna rečová činnosť a rýchle sa obohacuje slovná zásoba.

V predškolskom veku si dieťa osvojuje reč predovšetkým v komunikácii s dospelými, v menšej miere je ovplyvňované médiami (napr. TV) a komunikáciou s vrstovníkmi.

Vždy, keď hovoríme o reči a o myslení, musíme mať neustále na pamäti to, že hovoríme o tom, čo je človeku medzi všetkými ostatnými živočíchmi najvlastnejšie,

čím sa od nich všetkých najviac odlišuje. Ide o fenomény, ktoré si zasluhujú zvláštnu pozornosť i z toho dôvodu, že sa s nimi nerodíme tak prirodzene ako napr. s tým, že máme dve ruky, päť prstov na ruke a pod. Ide o zložité procesy, ktoré potrebujú k svojmu rozvoju množstvo vnútorných podmienok.

## **2 Jazyk a reč v obsahovej rovine predškolského vzdelávania**

Reč a jej využívanie má v živote človeka enormný význam. Zjednodušene ju môžeme vymedziť ako prostriedok kognitívneho rozvoja jedinca i nástroj jeho socializácie. Táto skutočnosť sa nepochybne podpísala na tom, že rozvíjanie reči má v systéme predškolského vzdelávania na Slovensku dlhú históriu. Všeobecne je známy základný pedagogický dokument pre materské školy s názvom **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách**, ktorý bol schválený MŠ SR v r. 1999 a obsahoval jazykovú výchovu (ako súčasť rozumovej výchovy). Obsah jazykovej výchovy bol členený do nasledovných tematických celkov:

- rozvíjanie slovnnej zásoby;
- spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči;
- gramatická správnosť hovorených prejavov;
- rozvíjanie komunikatívnych schopností.

Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách v súčasnej dobe definuje **Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie s názvom DIEŤA A SVET**, ktorý bol schválený dňa 19. júna 2008. Ide o najvyšší kurikulárny dokument, ktorý definuje hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu, podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie založené. Obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie (spôsobilosti) ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti detí. Štátny vzdelávací program podporuje celostný prístup pri rozvíjaní kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) spôsobilostí detí na danej úrovni vzdelávania. Predstavuje východisko a záväzný dokument pre vytvorenie školských vzdelávacích programov – kurikulárnych dokumentov špecifických pre obsah výchovy a vzdelávania v jednotlivých materských školách s ohľadom na ich lokálne podmienky.

*Štátny vzdelávací program definuje:* ciele výchovy a vzdelávania, stupeň vzdelania, profil absolventa predprimárneho stupňa, vzdelávacie oblasti, charakteristiku a organizáciu predprimárneho vzdelávania, vzdelávacie štandardy, vyučovaní jazyk, organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole, organizačnú formu predprimárneho vzdelávania, personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania, materiálno-technické a priestorové zabezpečenie, podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní, osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov.

*Hlavným cieľom* predprimárneho vzdelávania je **dosiahnuť optimálnu perceptuálnomotorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.**

Absolvent predprimárneho vzdelávania má poznatky a schopnosti, ktoré majú význam vo vzťahu k propedeutike kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. V tomto kontexte sa v MŠ rozvíjajú tieto kompetencie (spôsobilosti):

1. *Psychomotorické kompetencie.*
2. *Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie.*
  - a) Základy sebauvedomenia.
  - b) Základy angažovanosti.
3. *Sociálne (intrapersonálne) kompetencie.*
4. *Komunikatívne kompetencie.*
5. *Kognitívne kompetencie.*
  - a) Základy riešenia problémov.
  - b) Základy kritického myslenia.
  - c) Základy tvorivého myslenia.
6. *Učebné kompetencie.*
7. *Informačné kompetencie.*

*Hlavnou myšlienkou programu je:*

- podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa;
- aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability;
- rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách;
- pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť a životné kompetencie (spôsobilosti).

Program je integrovaný do štyroch tematických okruhov: **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra**. Z obsahového hľadiska sú tematické okruhy zamerané takto:

**Ja som** – na rozvíjanie osobnostných kompetencií, zmyslov, vzťahu dieťaťa k rodine a k okoliu, na sebaopoznanie, sebaaprezentáciu, na sociálne, emocionálne, motorické a kognitívne vnímanie života dieťaťa (telesný, duševný, duchovný, sociálny a emocionálny život).

**Ľudia** – na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu ku spoločenstvu ľudí, kontakty s ďalšími skupinami ľudí, na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, na rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, o prostrediach, v ktorých sa nachádzajú, o multikultúre, etnikách, rasách (ďalší ľudia, ľudstvo).

**Príroda** – na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, na vytváranie (formovanie) pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, na vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o zemi a vesmíre (zem, vesmír).

**Kultúra** – na rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duševných činností ľudí, rozvoja vnímania a uplatňovanie hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).

Pre každý tematický okruh sú presne špecifikované obsahové a výkonové štandardy. Tieto sú definované v nasledovných troch vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa:

- *perceptuálno-motorická oblasť;*
- *kognitívna oblasť;*
- *sociálno-emocionálna oblasť.*

V kontexte rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materskej škole je potrebné uviesť, že v súčasnom programe je doterajšia jazyková príprava zo slovenského jazyka integrovaná do jednotlivých tematických okruhov, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Plnia sa integrované v globálnom a nepretržitom pedagogickom procese.

Z uvedeného je zrejmé, že súčasný štátny vzdelávací program poňal edukačné aktivity predprimárneho stupňa (v porovnaní s predchádzaním) v širšom integratívnom prepojení komplexného rozvoja osobnosti. Napriek tomu súčasná pedagogická prax, najmä ak hovoríme o príprave budúcich učiteľov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika vyžaduje, aby sme si ciele v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti špecifikovali bližšie.

V nasledujúcej časti sa pokúsime zo ŠVP ISCED 0 vybrať v jednotlivých tematických okruhoch tie obsahové a výkonové štandardy, ktoré poukazujú na rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti detí predškolského veku. Uvedomujeme si, že ide o „násilné vytrhnutie“ obsahového uchopenia jazyka. Význam jazyka a reči však v systéme vzdelávania (najmä v období predškolského veku) považujeme kľúčový a z toho dôvodu pociťujeme potrebu bližšie špecifikovať vyššie spomenutý obsahový rámec jazykovej a literárnej gramotnosti. Vnímame ho ako zjednodušený návod ako rozvíjať jazykovú a literárnu gramotnosť v kontexte celostného rozvoja osobnosti dieťaťa v súlade s aktuálnymi trendmi vzdelávania na Slovensku.

**Tab. 3: Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu JA SOM**

<b>Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu JA SOM</b>	
<b>PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÁ OBLASŤ</b>	
<b>Obsahové štandardy</b>	<b>Výkonové štandardy</b>
<p>Svalové napätie a dýchanie. Uplatnenie laterality v pohybe.</p> <p>Jemná motorika.</p> <p>Vizuomotorika. Grafomotorika. Základné grafické tvary.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie;</li> <li>- prejavíť v rôznych pohybových činnostiach vlastnú laterality;</li> <li>- zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, skladačiek a stavebníc postupne od väčších dielcov po menšie;</li> <li>- sedieť správne a dodržiavať sklon papiera pri kreslení na stole;</li> <li>- využívať koordináciu zraku a ruky;</li> <li>- kresliť veľkými grafickými pohybmi;</li> <li>- kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo;</li> <li>- držať právne grafický materiál a používať primeranú intenzitu tlaku na podložku pri používaní rôznych techník;</li> <li>- znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu (kývanie, mletie, hojdanie, navíjanie), zápästia (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a pohybu dlane a prstov (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka, ležatá osmička, fiktívne písmo).</li> </ul>
<b>SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNA OBLASŤ</b>	
<b>Obsahové štandardy</b>	<b>Výkonové štandardy</b>
<p>Kontakt v komunikácii. Počúvanie s porozumením. Pasívna a aktívna slovná zásoba. Zmysluplnosť rečového prejavu. Artikulácia hlások a hláskových skupín. Spisovná reč. Tvorivosť v rečovom prejave.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými;</li> <li>- predstaviť seba a svojho kamaráta;</li> <li>- počúvať s porozumením;</li> <li>- rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu;</li> <li>- uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch);</li> <li>- vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky</li> </ul>



Analyticko-syntetické činnosti so slovami.	v škole, ich kvalitu a lokalizáciu; - vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny; - uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka; - používať synonymá, antonymá a homonymá, vytvárať rýmy; - uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami.
--	---

**Tab. 4: Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu ĽUDIA**

<b>Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu ĽUDIA</b>	
KOGNITÍVNA OBLASŤ	
<b>Obsahové štandardy</b>	<b>Výkonové štandardy</b>
Počúvanie s porozumením. Neslovné reakcie (pohyby, gestá, mimika). Pasívna a aktívna slovná zásoba v štátnom – slovenskom jazyku a v cudzom jazyku (angličtina, nemčina atď.); Spisovná podoba jazyka.	- počúvať s porozumením; - reagovať neslovne a otázky a pokyny; - reagovať slovné na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou; - komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom –slovenskom jazyku a v cudzom jazyku; - používať spisovnú podobu štátneho – slovenského alebo cudzieho jazyka.

Jazyková a literárna gramotnosť (Petrová, Valášková, 2007, s. 15) je v predškolskej výchove sýtená úsilím *systematicky a cielene podporovať obohacovanie poznania, skúseností a kompetencií detí súvisiacich s používaním a poznávaním jazyka v hovorenej a písanej podobe.*

Petrová a Valášková (2007, s. 15) v súvislosti s možnosťami rozvíjania jazykovej a literárnej gramotnosti v MŠ uvádzajú, že hovorenú podobu jazyka možno rozčleniť do štyroch jazykových rovín:

1. foneticko-fonologickej;
2. morfo-syntaktickej;
3. pragmatickej;
4. lexikálno-sémantickej.

**Tab. 5: Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu KULTÚRA**

<b>Obsahové a výkonové štandardy rozvíjajúce jazykovú a literárnu gramotnosť v tematickom okruhu KULTÚRA</b>	
SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNA OBLASŤ	
<i><b>Obsahové štandardy</b></i>	<i><b>Výkonové štandardy</b></i>
<p>Knihy, písmená a číslice. Detská, ľudová a autorská poézia a próza. Prednes literárnych útvarov. Voľná reprodukcia literárnych textov. Literárno-dramatická tvorivosť. Umelecké stvárnenie obsahu literárnych a dramatických diel. „Čítanie“ a „písanie“ jednoduchého príbehu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prejavíť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách;</li> <li>- počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy;</li> <li>- vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (činohru, spevohru);</li> <li>- zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne, atď.;</li> <li>- reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy;</li> <li>- vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla;</li> <li>- „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál;</li> <li>- „písať obrázkový list“.</li> </ul>

### **1. Foneticko-fonologická rovina hovorenej podoby jazyka**

V každom jazyku možno skúmať okrem slovnej zásoby a gramatickej stavby aj jeho zvukovú stránku. Zvuková rovina je najnižším podsystémom s najjednoduchšími prvkami (hláskami, fonémami). Na nej sú vybudované ostatné, vyššie plány jazyka – lexikálny, morfológický, syntaktický.

Na zvuky ľudskej reči sa môžeme pozeráť z dvojakého hľadiska:

1. artikulačné a akustické hľadisko;
2. funkčné hľadisko.

**Fonetika** je veda o fyziologicko-artikulačnej a akustiko-optickej stránke reči. Zvuky ľudskej reči sa tvoria istými orgánmi ľudského tela. Týmto orgánom hovoríme rečové (artikulačné) orgány. Zvuky reči majú zároveň aj akustické vlastnosti (vnímame ich sluchom) a optické vlastnosti (ktoré pozorujeme zrakom). Fonetika sa zaoberá skúmaním týchto vlastností.

**Fonológia** je veda, ktorá skúma: ktoré zvuky ľudskej reči a ktoré vlastnosti týchto zvukov sa využívajú, a ako sa využívajú na dorozumievanie v danom jazyku. Všíma si teda funkčnú stránku ľudskej reči.

Fonetika a fonológia sú samostatnými jazykovedným disciplínami len relatívne, pretože majú spoločné nielen funkčné hľadisko, ale aj predmet bádania, t. j. zvukovú rovinu jazyka.

**Spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči** je jedným zo základných cieľov súčasnej koncepcie predškolskej výchovy. Z hľadiska možností materskej školy v rozvíjaní fonologických procesov je podstatné rozvíjanie orientácie dieťaťa v zvukovej štruktúre reči. Pre túto etapu rozvíjania jazykovej gramotnosti detí v oblasti foneticko-fonologickej roviny jazyka je významné postupné vyčleňovanie formy reči a jej odlišenie od významu reči, ktoré sa nazýva fonematickým uvedomovaním. „*Fonematické uvedomovanie je schopnosť vedome narábať so segmentami slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v plynulom toku reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči, napr. pridať, odobrať, zmeniť poradie hlások v slove...*“ (Mikulajová, Dujčíková, 2001, s. 7, in Petrová, Valášková, 2007).

Pri rozvíjaní fonematického uvedomovania je možné identifikovať päť úrovní (Adams, 1995, in Petrová, Valášková, 2007):

1. Najelementárnejšou úrovňou je úroveň merateľná poznaním riekaniek, ktorá nevyžaduje viac ako *ucho pre slovné zvuky*.

2. Schopnosť identifikovať podobné a rozdielne zvuky v slove v zmysel tvorby rýmov a aliterácií (poznámka autora: náslovný rým; štylistická figúra, ktorá vzniká opakovaním rovnakých alebo zvukovo podobných hlások (slabík), na začiatku dvoch alebo viacerých po sebe idúcich slov), ale zároveň aj upriamiť svoju pozornosť na tie komponenty zvuku reči, ktoré ho robia podobným alebo rozdielnym.

3. Uvedomenie si, že slová možno rozčleniť ďalej na zvuky súvisiace s fonémami, ktoré nie sú nositeľmi významu a ktoré vedú k schopnosti rozčleňovať slová na slabiky a zamieňať ich.

4. Segmentácia slova na hlásky, ktorá vyžaduje nielen uvedomenie si, že je slovo zložené z foném, ale aj schopnosť slovo na tieto fonémy rozanalyzovať.

5. Manipulácia s fonémami, t. j. schopnosť pridať, odobrať, zameniť alebo nahradiť fonému v slove (aj ale v neslove).

Pri fonematickom uvedomovaní je potrebné klásť dôraz na:

- *systematickosť v jeho rozvíjaní* – prvé dve úrovne (predovšetkým citlivosť na rýmy) sa vyvíjajú u detí spontánne, tie ostatné vyžadujú pravidelný, systematický tréning;
- *postupnosť* (nevynechávanie a nepreskakovanie) *jednotlivých úrovní*.

### **Ciele:**

- utvárať správne jazykové a rečové návyky a zručnosti;
- cibriť zreteľnú výslovnosť hlások a hláskových skupín;
- správne, zreteľne a spisovne vyslovovať takmer všetky hlásky a hláskové skupiny v slovách;
- schopnosť jednoduchej analyticko-syntetickej činnosti so slovami, napr. rytmizovať slová a slovné spojenia, riekanky, vyčítanky a iné krátke literárne útvary;
- na základe fonemického sluchu viesť deti k čo najsamostatnejšiemu uplatňovaniu schopnosti analyticko-syntetických činností so slovami;
- postupne viesť deti k tomu, aby vymýšľali slová na začiatočnú slabiku;
- rozvíjať fonemický sluch;
- stimulovať fonemické uvedomovanie;
- rozvíjať schopnosť hláskovej diferenciacie;
- postupne rozpoznávať intenzitu, dĺžku a výšku trvania rozličných zvukov a tónov;
- na základe sluchového vnímania reagovať na rozličné zvuky, ako aj na zvuky ľudskej reči (v neverbálnej rovine);
- postupne (v intuitívnej rovine) rozoznávať artikulovanú reč a citlivo vnímať: smer zvuku, zdroj a signálne vlastnosti reči (členitosť, hlasitosť, výšku, dĺžku a tempo hlások, slabík a slov);
- postupne nacvičovať schopnosť správne dýchať (dych a výdych s fonáciou);
- precvičovanie hovoridiel v rôznych situáciách s ohľadom na ich hygienu;
- nácvik plynulého prechádzať do hlasových polôh s rôznou intenzitou, výškou, farbou a moduláciou hlasu a slovné identifikovať tieto polohy hlasu;
- v prirodzených rečových situáciách učiť deti používať správnu výslovnosť, hlasitosť, zreteľnosť, intonáciu a tempo reči.

Výučbou v MŠ je možné v rámci rozvíjania foneticko-fonologickej roviny jazyka vykonávať nasledujúce aktivity:

- rýmovanie, tzn. rôzne aktivity zamerané na identifikáciu rýmov, ako aj produkciu rýmov;
- predstava o slove, slabičná analýza, slabičná schéma, tzv. uvedenie do štruktúry slova, slabika ako prirodzená jednotka, zmateriálneenie slabiky;
- hlásková analýza, vyčlenenie prvej hlásky v slove, tzn. prechod na „umelú“ jednotku (hlásku), uvedenie pojmu hláska, rôzne aktivity sledujúce vyčlenenie prvej hlásky a jej upevnenie – prostredníctvom jej zvýraznenia a oddelenia v prúde reči;
- vyčlenenie všetkých hlások, určovanie počtu hlások v slovách, tzn. zmateriálneenie hlásky a určovanie jej počtu v troj-, štvor-, päť- hláskových slovách;

- oddelenie slova od označovaného predmetu, tzn. úlohy typu do akej kľietky sa zmestí lev a slovo lev, čo všetko sa dá so slovom robiť, čo všetko sa dá robiť s predmetom;
- vedomá manipulácia s fonémami v slovách, tzn. vynechávanie, prehadzovanie, nahrádzanie, syntéza začiatočných hlások slov do nových slov;
- tvorenie nových slov, ktoré začínajú poslednou hláskou predchádzajúceho slova.

## **2. Morfo-syntaktická rovina hovorenej podoby jazyka**

Gramatikou súhrnne nazývame oblasť, ktorá hovorí o ohýbaní slov a tvorení viet, je to teda náuka o stavbe jazyka. Gramatiku delíme na tvaroslovie (morfológiu) a skladu (syntax). Morfológia alebo tvaroslovie je tradičné označenie pre vedu o tvarových prostriedkoch jazykovej stavby, pričom tvaroslovie sa v rámci gramatiky zaoberá slovnými druhmi, ich ohýbaním (časovaním, skloňovaním a stupňovaním) a pravidelným odvodzovaním slov pomocou predpôn, prípon a vpôn. Syntax sa zaoberá spájaním slov do viet, tvorbou viet a syntaktických celkov.

Z obsahu prvej kapitoly je zrejmé, že dieťa, v okamihu keď vstupuje do školy, má vybudovaný bohatý lingvistický systém. Rečová produkcia dieťaťa preto nie je založená na uplatňovaní formálnych znalostí o gramatike a morfológii, ale opiera sa o sémantické a pragmatické faktory. Ak porovnáme spôsob, akým si dieťa osvojuje jazyk v mimoškolskom prostredí, zistíme, že tým cieľom pre neho a ani pre dospelých, ktorí s ním komunikujú, nie je osvojiť si konkrétne morfologické a syntaktické pravidlá. Tento proces je vedený záujmom o to, čo na jednej strane hovorí dieťa a na druhej strane hovorí niekto druhý. Dieťa si samozrejme musí osvojiť aj morfologické a syntaktické pravidlá tvorby výpovedí, ale v predškolskom veku nie je nutné, aby toto poznanie bolo explicitné. Tým, že sa s dieťaťom normálne komunikuje, poznáva aj takéto pravidlá. Jeho poznanie však zostáva zatiaľ v implicitnej (nevedomovanej) podobe. Nie je si vedomé, aké pravidlá uplatňuje v reči, napriek tomu, že ich uplatňuje správne. A toto považujeme za podstatný a pre predškolskú výchovu plne postačujúci cieľ (Petrová, Valášková, 2007, s. 16).

Ak sa podrobne pozrieme na vývin reči v prvej časti nášho príspevku, pomerne presne (samozrejme s ohľadom na individuálne odlišnosti detí) dokážeme kontinuálne sledovať vývin morfologickej a syntaktickej stránky jazyka v ontogenéze dieťaťa.

Hlavným cieľom v súvislosti s osvojovaním jazyka v jeho morfo-syntaktickej rovine je rozvíjať u detí **gramatickú správnosť hovorených prejavov**.

### **Ciele:**

- utvárať povedomie o gramatickej správnosti;
- zdokonaľovať rečový prejav z hľadiska gramatickej a štylistickej správnosti;
- učiť deti intuitívne vycítiť gramatickú správnosť hovorených prejavov iných osôb;
- rozlišovať gramaticky správne a nesprávne tvary v reči iných osôb;

- postupne v bežnej reči používať slová v gramaticky správnych tvaroch a snaha priblížiť sa v hovorenom prejave spisovnému rečovému vzoru dospelých;
- postupne sa orientovať v gramatickom systéme jazyka a v rôznych prirodzených situáciách;
- prirodzene (postupne a správne) používať v rečovom prejave všetky slovné druhy;
- ohýbať základné slovné druhy;
- hovoriť spisovne, slová a vetné konštrukcie používať v gramaticky správnych tvaroch.

### **3. Pragmatická rovina hovorenej podoby jazyka**

Táto oblasť jazyka sa javí ako najproblematickejšia z hľadiska hľadania možností jej rozvíjania v materských školách. Pod pragmatickou rovinou Petrová a Valášková (2007, s. 16) rozumejú „oblasť pravidiel jazyka, ktoré súvisia s participáciou jedincov na komunikácii, t. j. s ich schopnosťou rozlíšiť kontext situácie a vhodne naň reagovať verbálnymi prostriedkami tak, aby bol komunikačný zámer dosiahnutý čo najefektívnejším spôsobom“. Rozvíjanie tejto roviny v MŠ môže byť problematické preto, že je potrebné túto oblasť poznania jazyka dieťaťa sprostredkovať cielene a zmysluplne. Z hľadiska plánovania výučbového procesu majú byť volené aktivity orientované tak, aby dieťaťa sprostredkovali pravidlá, ktoré riadia používanie jazyka z hľadiska jeho účelu a formy. Hlavným cieľom v tejto rovine jazyka sa javí: **rozvíjanie komunikatívnych schopností detí**.

Je potrebné premyslene selektovať také typy aktivít, ktoré dokážu reálne sprostredkovať poznanie a praktickú aplikáciu:

- **komunikačných konvencií, tzv. rečovo-komunikačných noriem**, ktoré sú vo svojej podstate pravidlami riadiacimi komunikáciu medzi ľuďmi. Tieto normy na jednej strane uľahčujú komunikáciu a dosahovanie našich komunikačných zámerov a na strane druhej ale obmedzujú tým, že vyžadujú priebeh komunikácie s akceptáciou týchto formálnych pravidiel. Súvisí to s poznávaním, že v komunikácii je potrebné vziať do úvahy:

- a) **množstvo informácií** (primeranosť vzhľadom na vek a kognitívne dispozície),
- b) **kvalitu informácií** (čiže objektivitu),
- c) **relevantnosť** (vhodnosť) **informácií**,
- d) **spôsob prezentovania informácií** (logická následnosť).

Inak povedané, deti by sa mali naučiť nielen formulovať súvislú výpoveď alebo počúvať (a nerušiť) pokiaľ iný hovorí, ale aj aktívne participovať na dialógu (tzn. učiť sa viesť dialóg) v závislosti na téme, kontexte komunikácie a statusu komunikujúcich.

- **rôznych komunikačných stratégií**, t. j. aplikácie a verbálneho vyjadrenia rozličných kognitívnych operácií v závislosti na téme komunikácie a komunikačnom zámere. V predškolskej výchove by malo ísť predovšetkým o sprostredkovanie komunikačných stratégií súvisiacich s rozvojom kognitívnych kompetencií v rovine:

- a) lokalizácie a označenie predmetov a javov;

- b) opisu predmetov a lebo javov;
- c) sumarizácie, definovania alebo porovnania objektov alebo javov;
- d) riešenia a vysvetlenia problému (Masseyová, 2004, in Petrová, Valášková, 2007, s. 17).

Z hľadiska funkčného využitia reči je vždy dôležité rozlišovať rôzne komunikačné situácie a prispôbovať komunikáciu a činnosť kontextu situácie a zúčastneným aktérom. Ak sa má odohrávať poznávanie pragmatickej roviny jazyka v školskom kontexte, potom by sa akcent mal klásť nielen na získavanie skúseností s rozličnými komunikačnými situáciami, ale zamerať sa aj na objasnenie dôvodov, prečo je žiaduce vysporiadať sa s danou situáciou konkrétnym spôsobom, aké verbálne prostriedky voliť a k akým následkom môže viesť ich nesprávne použitie a prečo. Preto je potrebné nielen vytvárať rozličné komunikačné situácie (napr. telefonovanie, u lekára, v lekárni, v reštaurácii, v knižnici, na pošte, v obchode, na stanici, v televízii a pod.) a popri praktickej realizácii objasniť deťom príslušné pravidlá komunikácie spolu s dôvodom výberu komunikačných stratégií (či konvencií).

### **Ciele:**

- jazykovo správne a v súlade so spoločenskými pravidlami naučiť deti viesť dialóg;
- stimulovať tvorivosť, samostatnosť a aktivitu v rečovom prejave, aby sa dieťa nestalo pasívnym prijímateľom rečového prejavu iných;
- osvojovať elementárne komunikatívne zručnosti;
- v rôznych prirodzených situáciách primerane odvážne a jazykovo čo najsprávnejšie nadväzovať dialóg s deťmi alebo dospelými;
- podporovať vlastnú túžbu detí po rozprávaní, posilňovať interpersonálnu odvahu v rečovom prejave a primeranú schopnosť presadiť sa v skupinovom rozhovore;
- spontánne a samostatne sa zapájať do rozhovoru o predmetoch, javoch, činnostiach alebo udalostiach, o svojich pocitoch, osobných záujmoch a skúsenostiach;
- samostatne sformulovať odkaz alebo odpoveď na odkaz, ktorý vyplýva z reálnej alebo fiktívnej situácie;
- prirodzene a samostatne klásť otázky, súvisle a pohotovo na položené otázky odpovedať;
- schopnosť reagovať na otázky dospelých a formulovať na ne jednoduché odpovede;
- posilňovať schopnosť citlivého vnímania a sústredeného počúvania obsahu reči druhých (detí i dospelých osôb);
- postupne rozumieť obsahovému významu konkrétnych slovných oznamov, ktoré sú adresované jednému dieťaťu i skupine detí a zodpovedajúcim spôsobom na ne reagovať;
- učiť deti primerane a samostatne osloviť iných, jasne a zrozumiteľne vyjadriť oznam, prosbu, žiadosť alebo želanie;

- prirodzene, jazykovo správne a čo najsamostatnejšie charakterizovať vlastnosti poznaných predmetov, javov a činností a súhrnne opísať ich základné znaky;
- v komunikácii s druhými vyjadrovať myšlienky postupne od jednoduchých viet, cez rozvité vety k jednoduchým súvetiam;
- reprodukovat kratšie dejové celky a dramatizovať rozprávky, príbehy a zážitky;
- posilňovať zdravé sebadôveru a sebadôveru v rečovom prejave.

#### **4. Lexikálno-sémantická rovina hovorenej podoby jazyka**

**Lexikológia** je jazykovedná disciplína skúmajúca slovnú zásobu jazyka z hľadiska súčasnosti i v historickom vývine.

**Slovná zásoba (lexika)** je súhrn slov a výrazov daného jazyka. Je to otvorený a dynamický systém. Jeho hranice sa vcelku nedajú poznať, pretože jeho niektoré jednotky sa menia sémanticky i slovotvorne a zostávajú v určitom zmysle vždy za hranicou súčasného (momentálneho) stupňa poznania.

Jedným zo základných cieľov predškolskej výchovy je **rozvíjanie slovnéj zásoby reči**. V predškolskej výchove sa ciele súvisiace s rozvíjaním slovnéj zásoby často redukujú len na rekapituláciu termínov, slovných označení, ktoré sú deťom už známe a sú teda obsiahnuté v ich aktívnej alebo pasívnej slovnéj zásobe. Takýto stav má svoj význam (sumarizácia poznania, ktoré si dieťa prináša z mimoškolského prostredia alebo z predchádzajúcej výučby; takýmto systémom vzdelávania slov z pasívnej slovnéj zásoby postupne prechádzajú do aktívnej) avšak nemožno ho považovať o optimálny, efektívny a rozhodne nie dostačujúci.

Pod rozvíjaním slovnéj zásoby chápeme (Petrová, Valášková, 2007) také zámerné iniciované aktivity, ktoré majú dieťaťu sprostredkovať nové oblasti poznania spolu so slovnou zásobou späť s touto oblasťou. Špecifický dôraz by sa mal klásť na tie oblasti poznania detí, ktoré súvisia s poznávaním jazyka, ktoré operujú vlastnou, tzv. metalingvistickou slovnou zásobou, napr. pojem hláska, písmeno, slabika, veta, slovo, text a pod.

**Sémantika** je náuka o význame jazykových jednotiek a o zmenách významu. Jazykovými jednotkami sú slová, spojenia slov, vety a texty. Skúmajú sa vzťahy medzi jazykovými jednotkami: sémantické sústavy, synonymá, antonymá, homonymá, polysémia. Pri zmenách významu sa skúmajú jednak typy zmien (napr. prenášanie, rozširovanie významu) a jednak ich príčiny (jazykové aj mimojazykové).

Okrem rozvíjania slovnéj zásoby je pre oblasť predškolského vzdelávania dôležitá aj oblasť poznávania štruktúry slovnéj zásoby. Význam slov sa teda špecifikuje v kontexte, v ktorom sú používané. Výber slov v komunikácii je teda upresňovaný komunikačným zámerom a preto voľba „vhodného slova“ môže výrazne uľahčiť komunikáciu. Slovnú zásobu diferencovať zo sémantické hľadiska nasledovne:

- **monosémantické slová** (jednovýznamové). V slovnéj zásobe slovenčiny je ich približne 75 %. Jednovýznamové sú najmä termíny z rozličných vedných oborov a vlastné mená;



- *polysémantické* (viacvýznamové). V slovnej zásobe slovenčiny je ich približne 25 %. Viacvýznamové slová majú v určitom kontexte tiež len jeden konkrétny význam.
- *homonymá* – slová, ktoré majú rovnakú zvukovú podobu, výslovnosť i gramatickú stránku, ale význam je odlišný;
- *synonymá* – slová, ktoré majú rozdielnu zvukovú podobu, ale význam je rovnaký, resp. približne rovnaký;
- *antonymá* (opozitá) – slová, ktoré označujú protikladné pojmy a predstavy. Práve táto protikladnosť ich v istom zmysle spája.

Iným typom diferenciacie je delenie slov z pohľadu na spisovnosť a nespisovnosť:

- *slová všeobecne (celonárodne) používanéj lexiky*. Patria sem názvy predmetov a javov, bez ktorých by bol život v spoločnosti nemysliteľný a majú celonárodnú kodifikovanú podobu (zem, voda, orať, tkať, sekera, otec, matka, škola a pod). V istom zmysle ide o časť slovnej zásoby, ktorú možno pomenovať spisovnou lexikou.

- *slová s ohraničeným používaním – nespisovná lexika*. „Ohraničenosť“ používania súvisí vo väčšine prípadov so sociálnym, resp. regionálnym prostredím. Patria sem dialektizmy, slang, žargón a argot.

### **Ciele:**

- učiť deti rozumieť jednoduchému rozprávaniu;
- podnecovať deti k aktívnemu a samostatnému pomenovávaniu predmetov a javov;
- rozvíjať detský slovník;
- rozširovanie slovnej zásoby realizovať v postupnosti od správneho pomenovávania a reagovania na slová alebo slovné oznamy osôb, zvierat, vecí, činností a javov, ktoré bezprostredne vnímajú, cez pomenovávanie osôb, predmetov a javov bez ich prítomnosti k postupnému používaniu slov označujúcich predmety bez závislosti od ich prítomnosti a slov, ktoré vyjadrujú predstavy, myšlienky, city a želanie;
- utvárať a rozlišovať aktívnu spisovnú slovnú zásobu založenú na obsahovom porozumení významu slov;
- zdokonaľovať porozumenie významu slov v pasívnej slovnej zásobe;
- porozumieť obsahu významu slov, napr. zmyslovým vnímaním a rôznymi neslovnými reakciami na podnety;
- zdokonaľovať zrozumiteľnosť reči;
- zdokonaľovať schopnosť jasného, zrozumiteľného a plynulého vyjadrovania myšlienok;
- posilňovať cit pre sémantickú a formálnu príbuznosť slov;

- postupne deti učiť (na základe čo najdokonalejšieho rečového vzoru kultivovanej spisovnej slovenčiny) vnímať a chápať zhody a odlišnosti nárečových a spisovných slov v slovnej zásobe;
- postupne odlišovať v intuitívnej rovine nárečové slová a vetné vzorce od spisovných a rozumieť významu spisovných slov a vetných vzorcov;
- učiť deti kategorizovať slová na základe všeobecnosti ich významu, t. j. nadradené a podradené;
- rozvíjať schopnosť reprodukovat obsah určitej výpovede druhých (iného dieťaťa alebo dospeléj osoby), napr. oznamu, myšlienky, nápadu, udalosti alebo zážitku;
- eliminovať na najnižšiu možnú mieru psychické zábrany dieťaťa v rečovom prejave spôsobené napr. rečovou poruchou, alebo zníženou sebadôverou.

Jazyk, reč, slovo a komunikačné obraty vyjavujú novú dôvernú, ktorá má ďalekosiahly význam pre ďalší osobnostný vývin dieťaťa. Otvára sa zdroj novej, doposiaľ nepoznanej radosti z toho, ako ďaleko si vieme byť blízki, ako intenzívne dokážeme svoju blízkosť vyjadrovať, ako sa vieme navzájom spoznávať a čo všetko môžeme spolu robiť. Vývin reči a hovorenia sa tak stáva významným činiteľom rozvoja myslenia. V tomto rozvoji a stimulácii má významné postavenie predškolské vzdelávanie. Keďže do troch rokov vo väčšine prípadov hovoríme o nezámerom učení a o osvojovaní materinského jazyka prirodzenou formou v procese jeho používania, významné miesto v tomto procese patrí **učiteľke materskej školy**. *Učiteľka poskytuje deťom kultivovaný vzor materinskej reči*. Deti v prirodzených rečových situáciách citlivo vnímajú a napodobňujú rečový vzor dospelého. V edukačnom pôsobení učiteľka modeluje jazykovú správnosť a kultúru reči spolu s kultúrou správania sa dieťaťa. Vytvára dostatok príležitostí na napodobňovanie zreteľnej výslovnosti hlások, hláskových skupín, gramaticky správneho a spisovného používania slov, slovných spojení a rôznych vetných vzorcov v reči.

## Literatúra

- BACUS, A.: *Vaše dieťa ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P.: *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- GLÓS, J.: Psychomotorický vývin dieťaťa vo veku 0-6 mesiacov. *Dieťa nielen pre rodičov*. č. 1/95 Dostupné na internete:  
<http://www.radost.sk/tiptyzdna.php?show=more&action=show&IDrow=40&IDpage=1&IDorder=1>
- DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A.: *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

- CHALOUPKA, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.
- JAKABČIC, I.: *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-34-3.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- KURIC, J.: *Kompedium ontogenetickej psychológie*. Nitra: UKF, 1997. ISBN 80-8050-144-0.
- LANGMEIER, J.: *Vývinová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 2. vydanie, 1991.
- LOVE, R. J., WEBB, W. G.: *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ludoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- MATUŠKA, O., ANTUŠEKOVÁ, A.: *Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného veku a predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-01202-1.
- NÁKONEČNÝ, M.: *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- OHNESORG, K.: *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1992. ISBN: 80-04-25233-8.
- PARDEL, T.: *Písaná reč a jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN, 1966.
- PETROVÁ, Z., VALÁŠKOVÁ, M.: *Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-5-8.
- TÓTHOVÁ, M., GROFČIKOVÁ, S.: Jazyk a reč z anatomického, ontogenetického a edukačného pohľadu. In *Pedagogická veda a školská prax v historickom kontexte*. Trnava: UCM, 2010, s. 293-304. ISBN 978-80-8105-182-1.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie s názvom DIEŤA A SVET*.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALKOVÁ, L.: *Podte deti spolu s nami cestovať za písmenkami. Projekt stimulácie gramotnosti v materskej škole*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-4-1.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

**Kapitola je výstupom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA č. 3/7007/09 Neuropedagogika a neurodidaktika ako nové prístupy k vyučovaniu.**

## VPLYV VEKU NA OSVOJOVANIE SI CUDZÍCH JAZYKOV

Viera Závodyová

Učiť sa a naučiť sa cudzí jazyk je veľmi zložitý a náročný proces, ktorý neprebíha izolovane, ale naopak, v interakcii s najrôznejšími faktormi, ktoré ho môžu pozitívne i negatívne ovplyvňovať. Z tohto dôvodu treba pri osvojovaní si cudzieho jazyka brať do úvahy individuálne osobitosti učiaceho sa, ale aj vplyv rôznych faktorov, ktoré podmieniajú úspešnosť učenia. Vo vzťahu k učiacemu sa sú to napr. motivácia, nadanie, inteligencia a z hľadiska vonkajších činiteľov najmä vyučovacie podmienky, či postoje. Jedným z najvýznamnejších faktorov, na ktorý nemožno zabudnúť, je aj vek, v ktorom si človek začína osvojovať cudzí jazyk.

Táto problematika je však veľmi zložitá, pretože názory odborníkov na otázku – kedy je vhodné začať s cudzojazyčným vzdelávaním, sa na celom svete značne odlišujú a každý z nich podkladá svoj názor inou teóriou, výsledkami iných výskumov, ako aj vlastnými empirickými pozorovaniami. Vzťah medzi vekom a predpokladanou úspešnosťou v učení sa cudzieho jazyka je neustále predmetom početných diskusií. Vo všeobecnosti prevládajú dva hlavné, aj keď protichodné názory:

1. čím skôr, tým lepšie;
2. čím neskôr, tým lepšie.

### 1.1 Čím skôr, tým lepšie

Prívrženci prvého názoru preferujú čo najvčasnější začiatok. Sú presvedčení o existencii „kritického obdobia“, tiež nazývaného aj „senzitivne obdobie“, ktoré možno definovať ako dobu, počas ktorej si dieťa osvojuje jazyk rýchlo, ľahko, jednoducho, bez zámerného učenia sa (Richards, Schmidt, 2002, s. 145). Predpoklad existencie kritického obdobia vychádza z osvojovania si materinského jazyka. Podľa Lenneberga „schopnosť osvojiť si normálne správanie a poznatky v rôznom prostredí nepretrváva neobmedzene dlho a deti, u ktorých sa reč nikdy nerozvíjala (v dôsledku sluchového postihnutia, alebo extrémnej izolovanosti), nemôžu dosiahnuť normálnu úroveň rečových zručností, ak ich deprivácia trvala príliš dlho“ (Lightbown – Spada, 1997, s. 25). Nadobúdanie jazykových znalostí je teda úspešné len vtedy, keď je stimulované vo vhodnom čase. Toto tvrdenie, ktoré sa týka existencie špecifického a ohraničeného časového obdobia vhodného na osvojovanie si jazyka, sa označuje ako „*hypotéza kritického obdobia*“. Uvádžajú sa dve verzie tejto hypotézy. Podľa silnej verzie „si dieťa musí osvojiť svoj materinský jazyk do obdobia puberty. V neskoršom veku už nie je schopné naučiť sa rozprávať.“ Podľa slabšej verzie „je vývin jazykových schopností po puberte len ťažší a obmedzenejší“ (Lightbown, Spada, 1997, s. 25).

V súvislosti s názorom – „čím skôr, tým lepšie“, sa hypotéza kritického obdobia aplikuje aj na učenie sa cudzieho jazyka. Stretávame sa tu teda s tvrdením, že aj pre učenie sa cudzieho jazyka existuje určitá kritická fáza, dokedy je potrebné osvojovať si nový jazyk, alebo jazyky, lebo po jej uplynutí schopnosť prirodzeného osvojovania klesá. Podľa Larsen-Freemanovej a Longovej (2008) učenie sa ďalšieho jazyka prebieha ľahšie medzi narodením a vekom, kedy dieťa prichádza do puberty. Po uplynutí tejto doby sa rýchlosť učenia viditeľne oslabuje. Vilke (1989) tiež označuje pubertu za čas, kedy nastávajú problémy s učením sa cudzieho jazyka. Upozorňuje na názor neurológov, ktorí za príčinu spomínaných zmien považujú biologické zmeny, konkrétne dozrievanie a vývin mozgu, ktorý sa v období dospievania stáva akoby „zafixovaný“, nemenný (1989, s. 16). S týmto názorom sa stotožňuje aj Penfield (1953, cit. podľa Titone, 1964). Práve tvárnosť mozgu v rannom veku pokladá za výhodnú z hľadiska učenia sa jazykov. Tvrdí, že detský mozog je v súvislosti s mechanizmami reči plastický. Preto sa malé dieťa učí materinský jazyk bez prízvuku a bez akejkoľvek námahy. Najskôr síce vyslovuje chybné a vytvára si svoju „vlastnú reč“, ale po krátkom čase si osvojuje reč dospelých, ktorú počuje vo svojom okolí. Ak sa pred dosiahnutím obdobia v rozmedzí od 10 do 14 rokov stretáva s ľuďmi, ktorí hovoria druhým, či tretím jazykom, môže sa podobnou technikou naučiť niekoľko rečí bez vynaloženia väčšieho úsilia. Penfield upozorňuje, že plasticita mozgu sa neskôr vytráca, vzhľadom na čo je nevyhnutné, aby dieťa prichádzalo do kontaktu s ďalším jazykom čo najskôr. Ak sa teda človek učí jazyk správnym spôsobom a najmä v správnom veku, ako uvádza Penfield, dokáže si ich osvojiť aj niekoľko s minimálnou námahou (Titone, 1964).

Veľmi významné je aj zistenie, ktoré prezentujú Johnson a Newport (1989) Svojim výskumom potvrdzujú názory vyššie spomenutých autorov, že puberta je zlomovým obdobím z hľadiska osvojovania si cudzieho jazyka. Podstatný je však fakt, že pokles v schopnosti naučiť sa cudzí jazyk zaznamenávajú ešte skôr. Za významný medzník považujú 7. rok dieťaťa. Do uvedeného veku zvláda jedinec nový jazyk ľahko a rýchlo. Okolo 7. roku však táto schopnosť klesá. Hoci je pokles mierny, stupňuje sa až do puberty, kedy zmeny vrcholia. Ako dodáva Lightbown a Spada (1997), v tejto fáze, teda začiatkom dospievania, už osvojovanie jazykov nie je založené na vrodených štruktúrach (o ktorých sa predpokladá, že zabezpečujú aj zvládanie materinského jazyka), ale závisí už od všeobecnejších mechanizmov učenia, ktoré však neumožňujú do takej miery úspešné osvojenie jazyka, ako práve spomínané vrodené dispozície, ktoré fungujú v detskom veku.

V nadväznosti na uvedené informácie o význame cudzojazyčnej výučby v rannom veku je vhodné spomenúť ďalší podstatný fakt, ku ktorému dospeli Kim a kol. (1997, cit. podľa Gordon, 2000) na základe výskumu mozgovej aktivity v rámci spracovávania jazykového materiálu. Z výskumu vyplynulo, že u ľudí, ktorí si začali osvojovať druhý jazyk v dospelosti, sa aktivuje iná oblasť mozgu pri používaní druhého jazyka než pri používaní materinského jazyka. Avšak pri jedincoch, ktorí si osvojili ďalší jazyk

v rannom detstve, sú oba jazyky – materinský, aj druhý – zastúpené v rovnakej oblasti mozgu.

Michelli a kol. (1997, cit. podľa Cameron, 2001) v tejto súvislosti demonštrovali, že mladší majú väčšiu sivú mozgovú hmotu v časti pre jazykové procesy v porovnaní s dospelými jedincami.

Z uvedeného vyplýva, že isté zmeny súvisiace s jazykom možno pozorovať aj v oblasti mozgu. So stúpajúcim vekom sa znižuje mozgová časť zodpovedná za jazykové procesy a zároveň zaznamenávame, že pri cudzojazyčných procesoch sa začína aktivovať iná oblasť mozgu ako pri materinskom jazyku. Spomenuté zmeny teda jasne naznačujú, že schopnosť osvojovania si ďalšieho jazyka sa so stúpajúcim vekom postupne mení.

V súvislosti s detstvom a cudzojazyčným vzdelávaním na významný faktor poukazuje aj Karashen (1981). Výhody detí oproti dospelým vidí v tom, že v období puberty dochádza k zosilňovaniu afektívneho filtra<sup>1</sup> (cit. podľa Krashen, 1987). Teda opäť, podobne ako mnohí ďalší autori, označuje toto obdobie ako podstatný medzník v živote každého jedinca. Tvrdí, že deti nemajú vytvorenú bariéru voči novému ako dospelí, neboja sa, sú uvoľnenejšie, a preto je aj ich afektívny filter nižší, čo ich zvyhodňuje oproti starším jedincom (1987, s. 45).

Littlewood (1984) prezentuje podobné myšlienky, ktoré hovoria v prospech mladších jedincov a zároveň súvisia s Krashenovým predpokladom o afektívnom filtri. Hovorí, že deti nemajú negatívny postoj voči novému, inému jazyku a novej komunite, alebo voči iným faktorom, ktoré môžu pôsobiť ako bariéra v interakcii a učení, pričom vo všeobecnosti majú lepšie podmienky na učenie (1984, s. 66).

Na základe toho, že mladší jedinci nemajú negatívny postoj k cudziemu jazyku, nemajú strach a majú lepšie podmienky pre učenie sa, možno tvrdiť, že majú zároveň i vyššiu motiváciu učiť sa nové veci, z čoho následne vyplýva, že ich afektívny filter je vypnutý a nemusia prekonávať žiadne bariéry, ktoré by im bránili naplno využiť poskytovaný input.

Vzhľadom na uvedené fakty je teda zrejmé, že s pribúdajúcim vekom dochádza k istým špecifickým zmenám, ktoré výrazne ovplyvňujú jazykové schopnosti. Z tohto dôvodu je vhodné, aby dieťa prichádzalo do kontaktu s cudzím jazykom čo najskôr, pretože práve v rannom detstve má dispozície osvojiť si ho rýchlo, ľahko, bez vynaloženia veľkej námahy, pričom tento proces prebieha na podobnej báze ako osvojovanie si materinského jazyka. Vo všeobecnosti teda platí, že začať s učením sa cudzieho jazyka je vhodné už v detstve. Za zmienku však stojí, že aj názory vedcov,

---

<sup>1</sup> „„Afektívny filter“ je určitá imaginárna bariéra, ktorá bráni človeku, aby využil input, ktorý mu prostredie poskytuje. Pod afektmi možno rozumieť faktory ako motívy, potreby, citové stavy. Ak je človek napätý, nahnevany, bojí sa, input sa akoby zablokuje, čím sa stáva neprístupný pre osvojovanie. Takto filter v závislosti od psychického stavu obmedzuje to, na čo sa človek dokáže zamerať a čo si dokáže osvojiť. Filter je „zapnutý“, alebo funguje, keď je človek stresovaný, nesvoj, nedostatočne motivovaný. „Vypnutý“ je vtedy, keď je človek uvoľnený, motivovaný.“ (Krashen, 1982, cit. podľa Lightbown, Spada, 1997, s. 43).

ktorí sú zástancami kritického obdobia, sa v istom zmysle rôznia . Niektorí odporúčajú začať s cudzím jazykom už od narodenia (Frances, 1946, Penfield, 1953, Leopold 1939 – 1949), iní považujú za vhodné začať o pár rokov neskôr – v predškolskom období. Dôvodom je argument, že osvojovanie si viacerých jazykov súčasne môže spôsobovať ich vzájomné miešanie. Titone (1964) považuje za primeraný vek 4. rok dieťaťa, a to na základe tej skutočnosti, že v tomto období by už za normálnych okolností mali mať osvojené isté základy materinského jazyka. Štvrtý rok je podľa jeho názoru najskorší možný vek a za najplodnejšie a najpriaznivejšie roky pokladá práve obdobie medzi 4. – 8. rokom , kedy možno očakávať veľmi rýchle napredovanie osvojovania si jazyka.

Oba postoje možno považovať za dôležité a opodstatnené, v značnej miere však závisia od podmienok v akých dieťa žije vzhľadom na to, že môžu ovplyvniť začiatok kontaktu s novým jazykom (či nie je aspoň jeden z rodičov cudzinec, či dieťa žije v cudzojazyčnom prostredí a pod.). Ak sa nám však ponúka možnosť výberu, názor Titoneho je v istom zmysle presvedčivejší. V štyroch rokoch má už dieťa vybudované základy svojho materinského jazyka a osvojilo si aj všeobecnejšie pojmy (napr. pozná farby, vie pomenovávať zvieratká a pod.), na ktorých sú tiež založené cudzojazyčné aktivity. Preto je výhodnejšie, keď sa dieťa začína dostávať do kontaktu s novým jazykovým systémom v zrelšom období. Lojová (2004) tiež podporuje tento názor a začiatok cudzojazyčného vzdelávania odporúča zaradiť do predškolského veku. Do popredia stavia význam „jazykovej zrelosti“, ktorá je určovaná hlavne vnútornými dispozíciami, jazykovým nadaním, čo sa prejavuje komunikatívnosťou a primerane vytvoreným systémom materinského jazyka. Až keď je dieťa schopné plynulo komunikovať prostredníctvom jednoduchých viet a súvetí, i keď s istými chybami, ktoré sú prirodzenou súčasťou jeho jazykového vývinu, je zrelé vytvárať si systém cudzieho jazyka. Lojová (2004), podobne ako Titone (1964) varuje, že v opačnom prípade môže u jedinca dôjsť k miešaniu oboch jazykov, k určitému chaosu, ktorý sa následne môže negatívne prejavíť v rečovom a kognitívnom vývine a neskôr i v poruchách učenia. Z toho dôvodu je žiaduce toto prirodzené tempo rešpektovať a neurýchľovať ho.

Vzhľadom na argument o miešaní jazykov ako ideálny vek pre začiatok cudzojazyčného vzdelávania vyznieva štvrtý rok dieťaťa. Preto by sa mala podporovať snaha, aby sa deti začali stretávať s ďalším jazykom už v predškolských zariadeniach

V oblasti osvojovania cudzích jazykov zaznamenávame niekoľko výskumov, ktoré dokazujú, že skorý začiatok má skutočne svoje opodstatnenie. Väčšina z nich sa dotýka fonologického aspektu, ale evidujeme aj iné. Napr. Patkowski (1980, cit. podľa Lightbown-Spada, 1997) zisťoval vplyv veku na osvojenie rôznych aspektov cudzieho jazyka. Skúmal ústny prejav v angličtine u 67 amerických imigrantov s vysokoškolským vzdelaním. Angličtinu sa začali učiť v rôznom veku, ale všetci žili v USA dlhšie ako 5 rokov. Ďalej skúmal hovorovú angličtinu 15 Američanov s podobným vzdelaním. Ich reč mu slúžila ako istý štandard. S každou skúmanou

osobou robil interview. Použil transkripciu 5-minútových vzoriek z každého rozhovoru, ktoré hodnotili odborníci v danom jazyku škálami (0-nulová úroveň jazyka, 5-úroveň vzdelaného rodeného Američana). Hlavnou otázkou bolo, či je rozdiel medzi ľuďmi, ktorí sa začali učiť angličtinu pred pubertou, a tými, čo sa začali učiť neskôr. Porovnával aj niektoré ďalšie charakteristiky a skúsenosti, ktoré mohli, tak ako aj vek, ovplyvňovať výslednú úroveň ovládania cudzieho jazyka (napr. vzťah medzi dosiahnutými vedomosťami v jazyku a počtom rokov, ktoré strávil v USA, ako dlho navštevoval kurzy angličtiny, ...). Zistil, že 32 z 33 osôb, ktoré sa začali učiť angličtinu vo veku mladšom ako 15 rokov, dosiahli úroveň 4+ alebo 5. Skupina ľudí, ktorá začala s cudzím jazykom až po puberte, dosahovala výrazne horšie výsledky. Väčšina dosiahla úroveň 3+, ale rozptyl bol pomerne veľký. Čo sa týka ďalších faktorov, ktoré mohli prípadne ovplyvniť úspešnosť osvojovania cudzieho jazyka, výsledky už neboli také jednoznačné. V mnohých prípadoch sa potvrdilo, že vek súvisel s týmito faktormi tak úzko, že ich nebolo možné oddeliť. (napr. dĺžka pobytu v USA: človek, ktorý prišiel do USA ako 18-ročný a žil tam 20 rokov, nedosiahol signifikantne vyššie skóre ako ten, ktorý tam tiež prišiel v rovnakom veku, ale žil tam 10 rokov; dĺžka absolvovanej výučby tiež neovplyvňuje úspešnosť natoľko ako vek, kedy sa jedinec prisťahoval do USA). Z výskumu následne vyplýva, že vek, kedy si jedinec cudzí jazyk osvojuje, je najdôležitejším faktorom pri stanovení limitu dosiahnutej úrovne ovládania jazyka. Uvedené výsledky teda potvrdzujú aj hypotézu kritického obdobia.

Podobný výskum robil Yamada a kol. (1980, cit. podľa Singleton, Lengyel, 1995, s. 14). Zúčastnilo sa ho 30 japonských detí vo veku 7 – 11 rokov zo základnej školy. Nikdy predtým sa s angličtinou nestretli. Skúmal ich schopnosť osvojiť si niekoľko anglických slov. Zo zoznamu 40 jednoslabičných a dvojslabičných slov (boli prezentované aj na obrázkoch) sa každé dieťa malo naučiť počas dvoch hodín 4 slová. Testovanie sa uskutočnilo s 24-hodinovým odstupom. Ukázalo sa, že so stúpajúcim vekom dosahovali deti nižšie skóre.

Uvedené výsledky znova potvrdzujú fakt, že mladšie deti sa učia jazyk rýchlejšie a ľahšie. Výskum zároveň hovorí v prospech záverov ku ktorým dospeli Johnson a Newport (1989), teda, že od siedmeho roku dieťaťa sa postupne začína prejavovať pokles v schopnosti osvojiť si cudzí jazyk.

Mnoho výskumníkov sa zameralo na prieskum v oblasti fonologických schopností, pretože práve tu možno pozorovať vysoký potenciál mladších detí osvojiť si prirodzený autentický prízvuk, alebo sa vo výslovnosti aspoň značne priblížiť k rodeným hovoriacim. Túto schopnosť vníma väčšina výskumníkov ako najvýraznejší rozdiel medzi deťmi a dospelými v oblasti cudzojazyčného vzdelávania.

Výskum tohto charakteru realizovali napr. Dunkel a Pillet (1957, cit podľa Singleton, 2005). Porovnávali osvojovanie francúzštiny medzi žiakmi základnej školy a študentmi univerzity (začiatocníci vo francúzštine). Podstatný rozdiel medzi subjektmi výskumu sa prejavil najmä vo výslovnosti. Výslovnosť mladších žiakov bola



oveľa lepšia než u starších žiakov. V písomných a posluchoých testoch však lepšie výsledky dosiahli univerzitní študenti.

K podobným výsledkom dospeli aj Fathman a Precup (1983, cit. podľa Singleton 2005), ktorí testovali imigrantov, učiacich sa angličtinu ako druhý jazyk v USA. Výsledky indikovali veľmi dobré fonetické schopnosti skupiny jedincov, ktorí sa do USA prisťahovali v nízkom veku oproti tým, ktorí do USA prišli v staršom veku. V oblasti morfológicko-syntaktickej sa však lepšie výsledky podarilo dosiahnuť v druhej skupine.

Ramsey a Wright (1974) tiež zistili, že mladší imigranti (skúmali imigrantov v Kanade) majú menej cudzieho prízvuku než starší.

Niektoré výskumy boli zamerané aj na otázky kultúry a rozdielnosť v prízvukoch medzi jedincami hovoriacimi rovnakým jazykom. Lobov (1920, cit. podľa Singleton, 1995) dokázal, že ľudia si zriedka osvoja prízvuk určitého regiónu, ak sa doň presťahujú po dovŕšení puberty. V tomto prípade nešlo síce o cudzí jazyk, ale výskum je relevantný z hľadiska vnímania rozdielnosti vo výslovnosti medzi jedincami v závislosti od stúpajúceho veku. Odtiene jednotlivých prízvukov sa prejavovali natoľko, že bolo zrejmé, ktorý človek žil v tom ktorom regióne od malička a ktorý sa prisťahoval v neskoršom, postpubertálnom veku. Z uvedeného následne vyplýva, že citlivosť pre vnímanie fonologických odtieňov závisí od veku jednotlivca a len človek, ktorý sa v rannom veku začne stretávať s konkrétnym jazykom, si vie relevantne osvojiť typickú výslovnosť. Je teda zrejmé, že aj tento výskum možno považovať za významný dôkaz v prospech existencie kritického obdobia pre osvojenie si jazyka, v tomto prípade najmä relevantnej výslovnosti.

Oblasť foneticko-fonologická je jednou z najzaujímavejších a najdiskutovanejších tém. Mnohí sa snažia pochopiť a vysvetliť, čo vlastne pomáha dieťaťu v prirodzenej schopnosti zvládnuť tak dokonale výslovnosť cudzích slov, viet, slovných spojení, ... a čo je príčinou jej straty v neskoršom veku. Uvedenou problematikou sa zaoberali aj autori Baker et al. (2008). Snažili sa objasniť rozdiel medzi deťmi a dospelými v oblasti fonologicko-fonetickej. Ich výskum bol postavený na interakčnej hypotéze<sup>2</sup> a hlavným predmetom ich záujmu bolo zistiť, či vplyv veku na osvojenie si cudzieho jazyka vychádza zo zmien spôsobených interakciou medzi materinským a cudzím jazykom. Použili dva experimenty na overenie uvedenej hypotézy. Výskumu sa zúčastnilo 64 osôb- Kórejcania a Angličania. Polovicu tvorili deti a polovicu dospelí, pričom skupina Angličanov bola použitá ako porovnávacía vzorka. V experimentoch sa kládol dôraz najmä na rozlišovanie medzi anglickými samohláskami [i]-[I] (napr. „beat“ – „bit“) a [u]-[ʊ] (napr. „boot“ – „book“), oba samohláskové páry si zvyknú Kórejcania, ktorí sa učia angličtinu, zamieňať v produkcii i v percepcii (Flege a kol., 1997, cit. podľa

---

<sup>2</sup> Podľa interakčnej hypotézy, čím starší je žiak, ktorý sa učí druhý jazyk, tým je pravdepodobnejšie, že si v menšej miere dokáže osvojiť nové samohláskové kategórie v zmysle správnej produkcie a percepcie, pretože so stúpajúcim vekom človek začína stotožňovať samohlásky cudzieho jazyka s príbuznými samohláskami materinského jazyka (Flege, 1995, cit podľa Baker et al., 2008, s. 319).

Baker et al., 2008). Experimenty potvrdili, že kórejské deti nevnímali samohlásky druhého jazyka ako príklady samohláskových kategórií materinského jazyka do takej miery ako dospelí jedinci, pričom sa zároveň ukázalo, že kórejské deti boli lepšie v produkcii určitých samohlások ako dospelí, ale v percepcii boli obe skupiny – deti aj dospelí, porovnateľné (produkcia a percepcia bola porovnávaná s rodenými Angličanmi – deťmi a dospelými).

Výskum teda čiastočne potvrdzuje interakčnú hypotézu, pričom zo zistených výsledkov vyplýva, že miera interakcie zvukových kategórií materinského jazyka so zvukmi cudzieho jazyka nie je u detí a dospelých rovnaká. Táto interakcia je oveľa vyššia u starších jedincov. Možno teda tvrdiť, že čím je človek starší, tým viac sa snaží hľadať pomoc vo svojom materinskom jazyku, čo možno v tomto prípade považovať za negatívne, pretože táto tendencia oslabuje jeho schopnosť naučiť sa ekvivalentne chápať, patrične rozlišovať a vyslovovať cudzie hlásky. Práve tu možno hľadať skrytú schopnosť detí osvojiť si adekvátnu výslovnosť do takej miery, že je totožná s výslovnosťou obyvateľov danej krajiny.

Fonologickú problematiku vo vzťahu k veku jedinca rieši aj Titone (1964, s. 50). Kládne si otázku, kedy je percepčná schopnosť najlepšia – v rannom veku, v období dospievania, alebo v dospelosti? Prichádza k záveru, že uvedená schopnosť je najprínosnejšia v čo najrannejšom veku. Za hlavný dôvod pokladá fakt, že sluchové návyky ešte nie sú pevne a nemenne ustálené na základe istých fonetických vzorov a pamäť dieťaťa je ešte pružná, preto dokáže do veľkej miery prijímať množstvo najrôznejších aj nezvyčajných zvukov, pričom sa vie ľahko naučiť rozlišovať nové zvuky bez toho, aby si ich zamieňalo s tými, ktoré už pozná. Názory Titoneho (1964), Bakera a kol. (2008), sa navzájom podporujú a zhodujú v tom, že obdobie detstva je výhodné najmä z hľadiska osvojovania si správnej výslovnosti, vzhľadom na to, že v tomto období dieťaťu nerobí problém rozlišovať jednotlivé cudzojazyčné zvuky od tých zvukov, ktoré pozná zo svojho materinského jazyka a súčasne vie dokonale napodobňovať aj výslovnosť osvojovaných zvukov. Práve tieto oblasti sú pre dospievajúcich a najmä dospelých veľmi náročné a vo väčšine prípadov nedosiahnuteľné.

V súvislosti s problematikou výskumov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania detí treba ešte spomenúť, že niektorí odborníci nepovažujú za relevantný dôkaz výskumy, ktoré boli zrealizované v prirodzenom prostredí, kde deti imigrantov prichádzajú neustále do kontaktu s cudzím jazykom. Argumentujú tým, že vplyv veku nemožno očakávať v situáciách, kde sa účastníci stretávajú s cudzím jazykom minimálne, podľa ich názorov sa prínosy kritického obdobia prejavujú len v prostredí kde sú deti v neustálom styku s cudzím jazykom [Patkowski (1964), DeKyser (2000), Lightbown (2000)]. V tejto súvislosti však možno oponovať výskumom, ktorý nedávno uskutočnila Jenifer Larson-Hall (2008). Jej hlavnou otázkou bolo, či je mladší vek výhodnejší pre začiatok štúdia cudzieho jazyka aj pri minimálnom kontakte (t. j. max. 4 hodiny za týždeň) s týmto jazykom. V jej záujme teda nebolo porovnávať schopnosti

detí s rodenými hovoriacimi (angličanmi), ale objasniť, či skorý začiatok prinesie deťom výhody oproti jedincom, ktorí sa začali cudzí jazyk učiť neskôr. V štúdií boli porovnávané dve skupiny japonských žiakov – mladší žiaci (začali študovať angličtinu okolo veku 9 rokov) a starší žiaci (ich štúdium jazyka začalo okolo 12 – 13 rokov). Test absolvovali v priemernom veku 19,4 roka. Ako výskumný nástroj bol použitý gramatický test („gramaticality judgement tests“) – ktorý testoval morfológicko-syntaktické schopnosti (ako napr. používanie členov, tretej osoby singuláru, rodu, zámen), test fonetickej diskriminácie, test jazykovej schopnosti a dotazník. Dotazník bol zameraný na: predošlé skúsenosti s angličtinou, počet hodín, koľko sa učili angličtinu v škole, domáce úlohy, návšteva jazykových škôl po 12 rokoch, postoj k angličtine. V závere autorka uvádza, že na rozdiel od predpokladov, že vek hrá rolu iba v prirodzenom prostredí, štúdiá prináša dôkazy, ktoré dokladujú, že začiatok štúdiá cudzieho jazyka v mladšom veku preukazuje mierne rozdiely ako v morfológicko-syntaktických, tak aj vo fonologických schopnostiach oproti starším začiatovníkom, dokonca aj v podmienkach minimálneho kontaktu s cudzím jazykom. Následne ešte dodáva, že so skorým začiatkom sa vyvíja aj pozitívny prístup k učeniu sa jazykov a zároveň odporúča, aby sa s cudzím jazykom začalo tak skoro, ako je to možné s čo najväčším počtom vyučovacích hodín (Larson-Hall, 2008, s. 58).

Uvedené výsledky teda potvrdzujú význam kritického obdobia a dokladujú prínos ranného cudzojazyčného vzdelávania aj v takých podmienkach, kde je kontakt s cudzím jazykom nižší oproti prirodzenému prostrediu. Vekový faktor je preto nezanedbateľný aj za týchto okolností a to nielen z dôvodu, že deti dosahujú lepšie výsledky, ale aj preto, že so skorším začiatkom zároveň stúpa aj motivácia detí učiť sa cudzí jazyk.

Mnohí autori poukazujú na najrôznejšie výklady mechanizmov, prostredníctvom ktorých vysvetľujú, ako spomínaná kritická fáza funguje, a teda prečo je vhodné začať s cudzojazyčnou výučbou v čo najmladšom veku. Jedni spomínajú plasticitu mozgu, iní vyššiu rýchlosť a bezproblémovosť učenia sa s využitím vrodených štruktúr, ďalší zase zaujímavú mozgovú aktivitu súvisiacu so spracovávaním cudzieho jazyka v tej istej oblasti, kde prebieha aj spracovanie materinského jazyka, či využívanie väčšej časti mozgu pre jazykové procesy, nízky „afektívny filter“, alebo schopnosť dokonalej produkcie a percepcie zvukov cudzieho jazyka. Ich spoločným menovateľom je predpoklad existencie kritického obdobia, ktorý sme doložili najrôznejšími výskumami [Patkowski (1980); Yamada (1980); Johnson, Newport (1989); Dunkel, Pillet (1957); Fathman, Precup (1983); Ramsey, Wright (1974); Lobov (1920); Baker, Trofimovich, Flege, Mack, Halter (2008); Larson, Hall (2008)].

## **1.2 Čím neskôr, tým lepšie**

Oproti prívržencom skorého začiatku cudzojazyčnej výučby však stoja jej odporcovia. Vo všeobecnosti nesúhlasia s názorom, že dieťa sa v rannom veku učí jazyk ľahšie, prirodzenejšie a rýchlejšie, pričom v dosahovaných výsledkoch dokáže

prevýšiť starších jedincov. Odborníci zastávajúci tento názor skôr preferujú mienku – „čím neskôr, tým lepšie“. V zásade popierajú existenciu kritického obdobia pre učenie sa cudzieho jazyka a bojujú proti preťažovaniu dieťaťa v rannom veku. Podľa Lojovej (2006, s. 52) zástancovia uvedených názorov zdôrazňujú, že obdobie predškolského veku by malo byť najmä obdobím hry. Hra je podľa nich veľmi dôležitá z hľadiska zdravého vývinu dieťaťa. Varujú pred preceňovaním jeho kognitívneho vývinu na úkor ďalších aspektov a funkcií, najmä osobnostných, sociálnych a emocionálnych. V nadväznosti na uvedené fakty tvrdia, že deti sa môžu učiť cudzí jazyk efektívnejšie a rýchlejšie v neskoršom veku, keď už majú rozvinuté mechanizmy učenia sa, ktoré viac zodpovedajú podmienkam školského vyučovania.

V tejto súvislosti poukazujú odborníci preferujúci neskorší začiatok cudzojazyčnej výučby na rôzne výskumy, ktoré dokazujú rýchlejšie napredovanie starších jedincov v cudzojazyčnom vzdelávaní v porovnaní s mladšími žiakmi.

Jeden z takýchto výskumov realizovali napr. Snowová a Hoefnagelová-Hohleová (1982). Pozorovali 51 Angličanov v piatich vekových skupinách (cieľovým jazykom bola nemčina). Dosiahnuté vedomostné výsledky boli porovnávané s dvomi pokročilými nemčínarmi a s dvomi nemecky hovoriacimi subjektmi. Začiatočníci boli preverovaní trikrát v 4–5 mesačných intervaloch a pokročilí raz. Testovanie prebiehalo individuálne, bolo zamerané na rôzne oblasti – výslovnosť, schopnosť rozlišovať zvuky, morfológia, opakovanie viet, preklad viet, posudzovanie viet, obrázkový test „Peabody“ na testovanie slovnej zásoby, porozumenie príbehu, prerozprávanie príbehu. Závety z výskumu hovoria proti existencii kritického obdobia. Všetky testy ukázali, že dospievajúci vo veku 12–15 rokov a dospelí boli úspešnejší v učení sa cudzieho jazyka. Autori k tomu uvádzajú: „Dospelí mali pocit, že zaostávajú, pretože sa zlepšovali pomaly. Tínedžeri dosiahli vynikajúce vedomosti (takmer ako Nemci) behom niekoľkých mesiacov. Najdôležitejšie však bolo hodnotenie 3–5 ročných detí, ktoré celkovo preukazovali horšie výsledky oproti ostatným.“ (1982, s. 103). Zistenia, ktoré vyplývajú z uvedeného výskumu teda hovoria v prospech starších jedincov a popierajú názor, že mladší žiaci sú lepší v osvojení si cudzích jazykov.

V Amerike robila podobný výskum Fathmanová (1975). Pozorovala rozdiely v rýchlosti osvojovania si anglickej fonológie, morfológie a syntaxe u rôzne starých jedincov (6–10 a 11–15). Z výskumu vyplynulo, že žiaci vo veku 11–15 rokov si dokázali osvojiť gramatiku (avšak nie výslovnosť) rýchlejšie než žiaci vo veku 6–10 rokov. Uvedené výsledky sa zhodujú aj so štúdiou Burstallovej (1974) alebo Genelotovej (1996). Burstallová (1974) skúmala výučbu francúzštiny u 8 a 11-ročných detí. Výhody starších žiakov boli najmä v čítaní a písaní, pričom u mladších žiakov boli zaznamenané lepšie výsledky v posluhu. Podľa Burstallovej teda výhody rannej výučby neboli v žiadnom prípade potvrdené. Genelotová (1996, cit. podľa Hanušová, Najvar, 2007) zase skúmala efektívnosť formálneho cudzojazyčného vzdelávania na základných a stredných školách. Jej výsledky preukázali, že výhody včasnejšieho

začiatku sú minimálne po prvom roku strednej školy a takmer nepatrné na konci druhého roku.

Do výskumov takéhoto charakteru patrí aj výskumný projekt EVYL VŠO na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Českej republike, ktorý bol zrealizovaný v rokoch 2004 – 2006. Tiež sa zaoberá vplyvom veku na dosiahnutú úroveň osvojenia cudzieho jazyka, pričom účastníkmi výskumu boli uchádzači o štúdium učiteľstva anglického jazyka na katedre anglického jazyka a literatúry PdF MU. Participantom (vo veku od 19 do 52 rokov) bol distribuovaný krátky dotazník zameraný na faktografické údaje týkajúce sa ich skúseností s výučbou a osvojovaním angličtiny (dĺžka štúdia angličtiny, pobyt v zahraničí a pod.). Odpovede z dotazníka boli usúvzťažnené s výsledkami testu z anglického jazyka s využitím Kruskalovho-Wallisovho testu variácie. Test bol zameraný na gramatiku, syntax, pravopis, slovnú zásobu a čítanie s porozumením. Participanti ho absolvovali v rámci prijímacích skúšok na katedru anglického jazyka a literatúry PdF MU. Odpovede v dotazníku umožnili rozdeliť respondentov do nasledujúcich 5 skupín: 1. anglicky sa učím od materskej školy; 2. anglicky sa učím od prvej alebo druhej triedy základnej školy; 3. anglicky sa učím od tretej, štvrtej alebo piatej triedy základnej školy; 4. anglicky sa učím od šiestej, siedmej, ôsmej alebo deviatej triedy základnej školy; 5. anglicky sa učím od strednej školy. Výsledky testov nepreukázali významné rozdiely medzi skupinami respondentov. Prekvapivý bol najmä výsledok študentov, ktorí sa učia anglicky od strednej školy. Žiaci, ktorí mali skúsenosť s intenzívnou rannou výučbou (od materskej školy) dosiahli v teste relatívne rovnaké výsledky ako žiaci, ktorí sa anglicky začali učiť neskoro (na strednej škole). Autori výskumu vzhľadom na uvedenú skutočnosť dospeli k záveru, že neexistuje žiadny presvedčivý dôkaz potvrdzujúci tvrdenie, že mladšie deti sa v školskom prostredí učia cudzí jazyk lepšie než dospelí (Hanušová, Najvar, 2007).

Možno sa však zamyslieť nad rôznymi činiteľmi, ktoré mohli ovplyvniť výsledky testov. Účastníci výskumu boli rôznych vekových kategórií, pričom vekové rozdiely sú príliš veľké, keďže niektorí participanti mali 19 a niektorí až 52 rokov. V teste sa ďalej neoverovala schopnosť správnej výslovnosti, ani posluchové schopnosti respondentov, teda foneticko-fonologická stránka, kde by sme práve mohli očakávať možné odchýlky hovoriace v prospech skupiny, ktorá s angličtinou začala v rannom veku.

Je vhodné spomenúť, že autori k výskumu dokladajú komplex rôznych faktorov, ktoré prezentujú v súvislosti s názorom, že „vplyv ranného vzdelávania v cudzom jazyku je zakrátko vyrovnaný vplyvom iných premenných ako sú: nadanie žiaka; odborná spôsobilosť učiteľa; materiálne podmienky vyučovania; pohlavie žiaka; vek žiaka; motivácia žiaka; osobné charakteristiky a hodnotová orientácia žiaka; socioekonomický status rodiny a žiaka; typ a zameranie školy; hodinová dotácia cudzích jazykov v danej škole; počet učiteľov, ktorí žiaka vyučovali angličtinu; kvalifikovanosť a aprobovanosť týchto učiteľov; vek učiteľov; počet žiakov v skupine;

región; veľkosť sídla; počet študovaných jazykov; vyučovacie metódy a techniky, ktoré učiteľ využíva a iné“ (Hanušová, Najvar, 2007, s. 50).

Mnohé z uvedených premenných však môžu ovplyvňovať kvalitu osvojenia si cudzieho jazyka ako v neskoršom, tak i v rannom veku, a teda nemožno s istotou tvrdiť, že za rovnakých okolností (vplyv rovnakých činiteľov a pod.) dokážu starší žiaci dobehnúť mladších až v takej miere, aby sa im vyrovnali. Z predloženého výskumu nie je úplne jasné, aké boli podmienky na vyučovanie žiakov predškolského veku, či pretrvávali, alebo sa v rôznej miere zlepšovali, či zhoršovali a aké podmienky mali naopak starší žiaci (stredná škola). Každopádne tieto početné podmienky neboli v uvedenom výskume pod kontrolou...ich vplyv sa nesledoval, respektíve len veľmi orientačne (dotazník). Možno vychádzať len z opisu a výsledkov, ktoré nám predostreli autori, a z ich konečného stanoviska, že so stúpajúcim vekom sa schopnosť naučiť sa ďalší jazyk neznižuje.

Celkovo existuje nespočetné množstvo výskumov, ktoré sa snažia ponúknuť relevantné dôkazy o vhodnosti, či nevhodnosti ranného cudzojazyčného vzdelávania. Ťažko je však urobiť konkrétne závery, pretože zatiaľ čo jeden výskum niečo dokáže, objaví sa druhý, ktorý to vzápätí popiera. Výsledky dostupných empirických výskumov týkajúcich sa vplyvu veku na osvojovanie cudzieho jazyka sa snažili zhrnúť Krashen, Long a Scarcella (1979). Uvádzajú tri nasledovné zovšeobecnenia:

1. Dospelí v začiatočných štádiách osvojovania si nového jazyka napredujú rýchlejšie než deti (pod podmienkou, že čas a kontakt s cudzím jazykom sú konštantné).
2. Staršie deti si osvojujú cudzí jazyk rýchlejšie než mladšie deti (pod podmienkou, že čas a kontakt s cudzím jazykom sú konštantné).
3. Tí, ktorí sa stretávajú s cudzím jazykom v prirodzenom prostredí počas detstva, vo všeobecnosti dosahujú lepšie výsledky a sú zdatnejšími užívateľmi jazyka než tí, čo začínajú až v dospelosti (Krashen, Long, Scarcella, 1979; cit. podľa Krashen, 1987, s. 43).

Autori dodávajú, že základnou tézou nie je tvrdenie „deti sú lepšie“, ale že deti dosahujú lepšie výsledky po dlhšej dobe. V začiatočných štádiách teda dospelí môžu predbehnúť mladších žiakov, ale nakoniec sa deti dostávajú do popredia.

Úspech dospievajúcich a dospelých najmä v prvých štádiách, vysvetľuje Krashen (1987) na základe dvoch činiteľov – „zrozumiteľnosti inputu“<sup>3</sup> (porozumenie obsahu) a „monitoru“<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Hypotéza inputu: „Krashen (1982, cit. podľa Lightbown, Spada, 1997, s. 41) tvrdí, že jazyk si osvojujeme len jediným spôsobom a to vnímaním zrozumiteľného inputu – porozumením obsahu. Ak sa v inpute nachádzajú formy a štruktúry, ktoré len mierne presahujú aktuálnu úroveň ovládania jazyka, potom dochádza aj k porozumeniu aj k osvojovaniu.“

<sup>4</sup> Hypotéza monitorovania: „Krashen (1982, cit. podľa Lightbown, Spada, 1997, s. 41) tvrdí, že osvojený systém funguje ako iniciátor rečového prejavu človeka a zodpovedá za plynulosť a intuitívne posudzovanie správnosti tohto prejavu. Na druhej strane naučený systém funguje len na redigovanie

Cituje autorky – Scarcelovú a Higovú, ktoré zistili, že napriek tomu, že mladší prijímajú „jednoduchší“ input, keď si osvojujú základy nového jazyka (čo potvrdzuje aj prieskum Wagner-Gougha a Hatcha, 1975), starší (adolescenti) vedia vhodnejšie regulovať kvalitu aj kvantitu inputu, majú väčšiu odvahu zapájať sa do konverzácie a ľahšie dokážu naznačiť hovoriacemu, aby pozmenil vyjadrenie pre lepšie porozumenie. Inak povedané, majú väčšiu „konverzačnú schopnosť“, ktorá im následne pomáha získať zrozumiteľnejší input a to je podľa Krashena (1987, s. 44) „pravdepodobne hlavný faktor, prečo sú starší v prvých fázach učenia sa cudzieho jazyka efektívnejší“. Rýchlejšie napredovanie dospelých a dospelých ďalej dáva do súvislosti s používaním „monitoringu“. Jeho aplikácia je možná len v prípade, keď má učiaci sa rozvinuté formálne operácie – istý stupeň kognitívneho rozvoja, ktorý sa zvyčajne objavuje okolo puberty (Inhelder, Piaget, 1958, cit. podľa Krashen, 1987). „Monitor“ (alebo vedomá gramatika) umožňuje dospelým produkovať formálne akceptovateľné výpovede s využitím pravidiel používania materinského jazyka upravených prostredníctvom aplikácie „monitoringu“. „Monitorovanie“ pomáha tým, že jediniec sa začína skôr rozprávať, participuje v konverzáciách a tak následne získava aj input, ktorý je zrozumiteľnejší (Krashen, 1987, s. 44).

Ak vychádzame z názoru, že starší napredujú rýchlejšie v počiatočných štádiách učenia sa nového jazyka, z výkladu, ktorý prezentuje Krashen, je zrejmé, že dospelých v učení sa poháňa niekoľko faktorov. Je to najmä ich kognitívny rozvoj, konverzačná schopnosť, ovládanie pravidiel používania materinského jazyka a pod. Vilke (1989) potvrdzuje tieto tvrdenia výskumom, ktorý sa uskutočnil v Juhoslávii v roku 1974. Boli v ňom porovnávané rozdiely medzi predpubertálnym a post-pubertálnym osvojovaním si cudzieho jazyka, ktoré poukazujú na veľmi podobné schopnosti dospelých (ovládanie jazykového systému, skúsenosti s osvojovaním si rôznych aspektov materinského jazyka, intelektuálna vyspelosť) ako výhodu ich rýchlejšieho napredovania v osvojení si nových štruktúr a slovnej zásoby v cudzom jazyku.

Keď sa pozrieme na výskumy, ktoré hovoria v neprospech skorého začiatku cudzojazyčného vzdelávania, možno si všimnúť, že vo väčšine prípadov stavajú do popredia horšie výsledky mladších žiakov oproti starším najmä v oblasti gramatiky [Fathman (1975), Burstall (1974), Hanušová, Najvar (2007), Harley, Swain, 1994, Lightbown, Spada (1994), Harley et al., (1995)]. Cameron (2001) ako príčinu, prečo sú starší po gramatickej stránke lepší, poznamenáva: „dôvodom je skutočnosť, že gramatika nespadá do jazykového, ale do kognitívneho rozvoja“ (s. 17). Kognitívny rozvoj teda možno považovať za hlavný faktor, ktorý pozitívne ovplyvňuje rýchlosť cudzojazyčného vzdelávania dospelých.

Otázka gramatiky však nepokrýva celkovú schopnosť ovládania jazyka. Jeho súčasťou sú aj iné komponenty ako napr. už spomínaná fonologická stránka. Najmä

---

alebo „monitorovanie“, pričom robí len malé zmeny a úpravy toho, čo vytvoril osvojený systém. Mali by byť splnené tri podmienky potrebné na použitie monitora: dostatočne dlhý čas, zameranie na formu a poznanie pravidiel.“

tú možno považovať za najsignifikantnejšiu, pretože práve deti (čo sme už uviedli aj vyššie) si vedia dokonale osvojiť výslovnosť cieľového jazyka bez cudzieho prízvuku. Vo väčšine spomenutých výskumov (i tých, ktoré celkovo preukázali lepšie napredovanie starších), ktoré brali do úvahy aj túto oblasť, deti dosahovali oproti starším podstatne lepšie výsledky. Scovel (1999, cit. podľa Singleton, 2005) sa na základe prehľadu rôznych výskumných výsledkov domnieva, že kritické obdobie v oblasti prízvuku nebolo zatiaľ výskumom napadnuté. Spolsky (1989, s. 96) potom stanovuje jednu z podmienok učenia sa cudzích jazykov nasledovne: „V čím mladšom veku sa jedinec začne učiť cudzí jazyk, tým väčšiu má šancu, že dosiahne autentickú výslovnosť.“ Na základe uvedeného teda nevylučujeme fakt, že dospievajúci a dospelí si nemôžu osvojiť cudzí jazyk v dostatočnej miere, ale tvrdíme, že ak chceme, aby žiak dosiahol vysokú úroveň, kedy bude porovnateľný s rodeným hovoriacim, je žiaduce, aby bol obklopený týmto jazykom od ranného veku.

### **Záver**

Vek je teda jednou zo základných charakteristík, ktoré podmieňujú spôsob, akým si jedinec osvojuje cudzí jazyk. Skupina odborníkov, počnúc staršími prácami Penfield (1953) až po Baker et al. (2008), zastáva prvý názor a svojimi výsledkami dokumentuje, že mladší žiaci si dokážu lepšie a prirodzenejšie osvojiť cudzí jazyk, pričom puberta je zlomovým obdobím, kedy sa začínajú objavovať problémy v učení sa jazyka. Naopak, autori – počnúc Burstall (1974) až po Hanušová a Najvar (2007), popierajú existenciu kritického obdobia a tvrdia, že jedinec sa môže učiť nový jazyk efektívnejšie a rýchlejšie v neskoršom veku.

I napriek výskytu kontroverzných otázok v súvislosti s existenciou „kritického obdobia“, fakty, ktoré sme tu uviedli, vo veľkej miere predpoklad obdobia, senzitívneho na učenie sa jazykov, podporujú. Aj keď na začiatku môžu dospievajúci a dospelí napredovať rýchlejšie (a to najmä po morfológicko-syntaktickej stránke kvôli kognitívnej a intelektuálnej vyspelosti oproti deťom), ako uvádzajú Krashen, Long, Scarcella (1979), deti ich však nakoniec predbehajú a v konečnej fáze sa stávajú zdatnejšími užívateľmi jazyka.

Ak teda považujeme pubertu za obdobie, kedy sa začínajú významne prejavovať problémy v osvojovaní si cudzieho jazyka (vytráca sa schopnosť prirodzeného osvojovania, ktorá sa prejavuje najmä v zvukovej oblasti), skorý začiatok poskytnite deťom dostatočný čas, aby si dokonale osvojili najmä fonetický systém s istým počtom cudzojazyčných konštrukcií, slovnej zásoby a keď vyrastú a dostanú sa do veku biologickej, sociálnej a psychologickej zrelosti, začnú používať jazyk aj v abstraktnej rovine. V tom čase už budú mať dokonale osvojený fonetický systém a to je podľa Vilkeho (1989) hlavný prínos, ktorý je už takmer nemožné dosiahnuť v neskoršom veku.

Na otázku, kedy je vhodné začať s výučbou cudzích jazykov, teda možno odpovedať: „čím skôr, tým lepšie“. V súvislosti s názormi Lojovej (2004) a Titoneho



(1964) ako najideálnejší začiatok výučby považujeme predškolský vek, konkrétne štvrtý rok dieťaťa, vzhľadom na dostatočnú „jazykovú zrelosť“ dieťaťa, ktorá mu zabezpečí jednoduchšiu cestu pri osvojovaní si systému cudzieho jazyka.

Obdobie dieťaťa pred vstupom do puberty je veľmi vzácnym obdobím. Preto treba využiť všetky jeho výhody, aby sme mu umožnili rýchle a podvedomé učenie sa cudzích jazykov, pretože ak v rannom veku túto kapacitu nerozvíjame, plytváme vrozeným potenciálom dieťaťa.

Na záver však treba ešte podotknúť, že vek nie je všetko, nepredstavuje magický prostriedok v osvojovaní si jazykov. Je potrebné brať do úvahy aj iné, s ním súvisiace faktory ako sú napr. vyučovacie podmienky, motivácia učiť sa, individuálne rozdiely medzi jednotlivcami, štýly učenia a pod., ktoré tiež ovplyvňujú rýchlosť a kvalitu osvojovania si jazyka v rôznych vývinových štádiách jedinca.

### Literatúra

BAKER, W. et al.: Child-Adult Differences in Second Language Phonological Learning: The Role of Cross-Language Similarity. *Language and Speech*, 2008, vol. 51, no. 4 [cit. 2009-11-20], Dostupné na <<http://las.sagepub.com/cgi/content/abstract/51/4/317>>. ISSN 1756-6053.

BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S., HARGREAVES, M.: *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company, 1974.

FATHAM, A.: The relationship between age and second language productive ability. In: KRASHEN, S., SCARCELLA, R., LONG, M. (eds): *Issues in second language research*. London: Newbury House, 1982. s. 15 – 23.

GORDON, N.: The acquisition of second language. *European Journal of Pediatric Neurology*, 2000, vol. 4 [cit. 2009-11-15], Dostupné na <[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B6WF2-45FCNF3-J&\\_user=10&\\_rdoc=1&\\_fmt=&\\_orig=search&\\_sort=d&\\_docanchor=&view=c&\\_searchStrId=1172940789&\\_rerunOrigin=scholar.google&\\_acct=C000050221&\\_version=1&\\_urlVersion=0&\\_userid=10&md5=6662f825686f303910bdceac4e907c08](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WF2-45FCNF3-J&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1172940789&_rerunOrigin=scholar.google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=6662f825686f303910bdceac4e907c08)> ISSN 1090-3798.

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P.: Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 1992. č. 3, s. 42 – 51, ISSN 1211-4669.

JOHNSON, J. S., NEWPORT, E. L.: Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 1989, vol. 21 [cit. 2009-11-15], Dostupné na <<http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/423jhnsn-n89.pdf>> ISSN 0010-0285.

KRASHEN, D.S. *Principles and Practice in second language acquisition*. University of Southern California, 1987, 202 s. ISBN 0-13-710047-7.

LARSON-HALL, J.: Weighting the benefits of studying a foreign language at younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 2008, vol. 21,

no. 35 [cit. 2009-11.25], Dostupné na  
<<http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/24/1/35>> ISSN 1477-0326.

LIGHTBOWN, M. P., SPADA, N.: *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP, 1997. ISBN 80-85665-94-8.

LITTLEWOOD, W.: *Foreign and Second Language Learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. CUP, 1984. ISBN 0521 274 869.

LOJOVÁ, G.: Niektoré psychologické špecifiká detí predškolského veku a osvojovanie si cudzieho jazyka. In: Pokrivčáková, S., Malá, E. (eds.): *Cudzie jazyky v škole 2: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Dieťa-jazyk-svet*, Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-850-718.

LOJOVÁ, G.: Učenie sa/osvojovanie si cudzieho jazyka v rannom veku. In: HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P.: *Foreign Language Acquisition at an Early Age: Proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University on March 16, 2006*, Brno: M, 2006, s. 51 – 57. ISBN 80-210-4149-8, [cit. 2010-1-14], Dostupné na internete:  
<<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/hn06.pdf>>.

SINGLETON, D., LENGYEL, Z.: *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. ISBN 1-85359-302-8.

SINGLETON, D.: The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2005, vol. 43, no. 4 [cit. 2009-11-20], Dostupné na < <http://www.scribd.com/doc/2243438/Singleton-D-The-Critical-Period-Hypothesis-A-coat-of-many-colours>>. ISSN 1613-4141.

SNOW, C., HOEFNAGEL-HOHLÉ, M.: The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. In: KRASHEN, D. S., SCARCELLA, R. C. LONG, M. A.: *Issues in second language research*. London: Newbury House, s. 93 – 113.

SPOLSKY, B.: *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP, 1989. ISBN 0194370631.

TITONE, R.: *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Schweiz: Pas-Verlag, 1964.

VILKE, M.: Why start early? In: LENOCHOVÁ, A.: *Teaching English As a Foreign Language: Selected Extracts*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého, 1989, s. 14 – 20.

# PERCEPTION AND PRODUCTION OF A SECOND LANGUAGE AND THE CONCEPT OF A FOREIGN ACCENT

Magdaléna Bilá

## 1. Introduction: Communication between L1 and L2 speakers

The need to make oneself understood and to understand a foreign language has presumably been a part of human activity for as long as there have been contacts between different cultures. In the contemporary world, the most frequently observed language contacts are between the English language and other languages of the world, which is due to the status of English as *'the lingua franca of the modern world'* (Strevens, 1987) and its dominant position in a large number of areas (science and technology, international communication, diplomacy, popular culture, etc.). Consequently, the issues of linguistic contacts and language acquisition likewise have become the focus of researchers' attention.

The focus of the presented paper is vocally realized language contacts, that is to say production and perception of language, between L1 speakers and L2 speakers of English. The paper is going to:

- deal with the underlying concepts of production and perception – i.e. variability and invariance, and discuss the 'categorical perception';
- deal with perception and production piecemeal, i.e. point to two-way processing of the signal aimed to achieve lexical access (bottom-up and top-down processing) and provide exemplification (research on gated speech); give the concept of 'foreign accent' (production-based foreign accent vs. perceptual foreign accent).
- After addressing these key notions, attention will be paid to acquisition of L2 phonology and early and adult learners' differences through presenting some approaches and hypotheses.
- The last concepts to be discussed are the concepts of perceptual development and perceptual plasticity in adults.
- In conclusion recent research into the area will be presented.

## 2. Variability and invariance in speech production and perception, categorical perception

Two defining aspects of communication are production and perception; the fundamental concepts underlying them are variability and pattern/invariance (Laver, 1995; Sabol, Král, 1989; Sabol, 1993, 1996). Variability is to a degree principled and to a degree random and it is looked upon as an inherent feature of production, both within and between speakers. In addition, it is universal since all languages exhibit a fairly large variation in phonetic realization depending on a number of regional,

social, and stylistic factors. Due to this diversity of phonetic realizations, for communication to be successful, it is vital that the perceiver have the competence to access the distinctive patterns/underlying phonological representations in the acoustic cues embedded in the spectral time-course of the speech signal. Comprehension is thus associated with the capacity of listeners to access an invariant phonological structure from extremely variable speech signals that are rich in multilayered information. Due to exposure to and experience with such diverse patterning, L1 user listeners' perceptual apparatus is capable of anticipating the variant input of the intended message. What is more, L1 listeners, apparently because of extensive experience with the language, seem to have little difficulty in distinguishing variant pronunciation (e.g. geographical or social varieties) from deviant phonetic realization of the language usually known as a foreign accent (Laver, 1995, p. 19).

There is yet one more aspect of perception to be considered – investigations have shown that listeners do not gradually change their judgment on the identity of the stimulus in line with the progressive changes in the signal, but make an abrupt switch<sup>5</sup>. This effect is referred to as categorical perception and is a manifestation of the phonological organization, which is a matter of discrete options. (Its existence can be further illustrated by experiments in which listeners are asked to identify pairs of stimuli from a continuum as 'same' or 'different'. Researchers illustrate that discrimination is poorer within the boundaries of a perceptual category, and more precise at or near the boundary.) Category boundaries are of course language-dependent, at least to some extent. It has been established that categorical perception is not specific to human speech and hearing, rather language takes advantage of a fundamental psychoacoustic capacity to optimize the phonetic processing, which means that it need not be regarded as exclusively phonologically motivated (Clark and Yallop, 1995, pp. 313-315).

### *3. Bottom-up and top-down processing*

In speech comprehension (McAllister, 1997) listeners attend to two sources of information in order to achieve lexical access. The first is the speech wave – signal dependent information and is achieved through bottom-up processing of speech signal; the other draws on listener's personal base knowledge that comprises not only the knowledge of phonology, grammar and lexis of the language being heard but also the knowledge of the world and the communicative situation (pragmatic information). This kind of information has been referred to as signal independent information and is attained through top-down processing of speech signal. Research studies indicate that the two manners of signal processing may differ in the extent to

---

<sup>5</sup> For example when delay in VOT is increased in small steps (10 ms), from around zero to 100 ms after the release of the occlusion, English-speaking listeners continue to hear the stop as voiced up to about 20 or 30 ms. The following 10 ms addition then brings a sudden switch in judgment and the stop is identified as voiceless (Clark and Yallop, 1995).

which they are exploited by L1 listeners and L2 listeners such that speech wave information is more beneficial for achieving lexical access for L1 listeners than L2 listeners. This can be illustrated by research studies into perception of 'gated' speech (in which the impact of context gets considerably reduced).

In the study I conducted, L1 English listeners and L2 listeners (1<sup>st</sup> year ELT trainees and immigrants) were presented with a natural speech recording in which the time-domain waveform was 'gated' so that only a fraction of 50 ms of the signal was heard by the listeners. The duration of this gated fraction was progressively increased to a point at which the signal was likely to be unfailingly identified by most L1 listeners. The aim of the study was to compare the perception of impoverished /reduced input<sup>6</sup> in the three groups of subjects. Results of the study indicate that L1 listeners being familiar with the rules of variable phonetic realizations could relate them to their underlying representations, were capable of decoding the input and finally achieved the lexical access. L2 listeners, however, arrived at lexical meaning later presumably because they needed more contextual cues. Immigrants, however, were closer in their perceptual performance to L1 listeners than to teacher trainees. In other words, L1 listeners were able to achieve lexical access also from referring to signal-dependent information and did not need to rely so heavily on contextual clues (Shockey, 1997, 1999; Bilá, 2005).

The data obtained were processed statistically by means of correspondence analysis in order to compare the perceptual performance of the three groups of subjects. The biggest difference in perceptual performance was observed between the L2 subjects on the one hand and the L1 subjects and the immigrants on the other hand.

The following table illustrates the perceptual performance of the subjects in gate 44. Based on the graph it may be concluded that the Slovak teacher trainees tended to identify 0 – 6 (out of 10) words in Gate 44; the L1 subjects identified all the 10 words and the immigrants identified 4 – 10 words. The L1 subjects performed better than the L2 listener groups. In addition, intersubject variability was observed in both L2 user groups manifesting a higher degree in teacher trainee group. Thus, there were still relatively large percentages of the L2 subjects with zero lexical access in gate 44 and a very low percentage of those who identified all the 10 words.

In the following graph illustrating perceptual performance in gate 44 number 1 represents L1 listeners (who identified 10 words), number 2 immigrants (who identified 4 –10 words) and number 3 represents teacher trainees (who identified 0 – 6 words).

---

<sup>6</sup> Utterances pronounced in conversational style with obscuration of certain vocalic phonemes towards schwa or zero realizations, elision of certain consonant phonemes, merging of certain phonemes, etc.

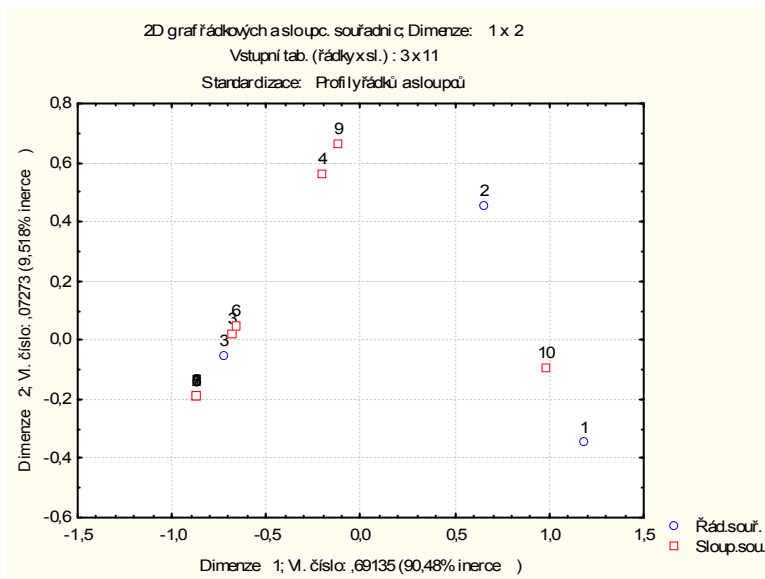


Figure 1

#### 4. The Concept of Foreign Accent and Research on Accented Speech

L2 English users' productions typically exhibit deviant phonetic realizations of English from which their native language background could be traced and these features began to be referred to as 'foreign accent'. Foreign accent can thus ... 'relate to ... national groups speaking the same language (Slavic accent)' (Major, 2001). "Foreign accent refers consistently to the inability of non-native language users to produce the target language with the phonetic accuracy required by native listeners for acceptance as native speech" (Major, 2001). Alongside its rather frequent usage in a general (popular), non-scientific context, the concept represents a linguistic phenomenon that is the object of scientific investigation in the domain of L2 acquisition (Major, 2001).

Two types of foreign accent began to be differentiated – the type of foreign accent related to production and the type related to perception. The former one affects communication, which has continuously been the concern of research into acquisition of L2 phonology. Manifestations of foreign accent may be observed at both segmental and suprasegmental level.

One of the studies (Bilá, Zimmermann, 2001) dealt with exploring the rhythmic patterning in L1 and L2 speakers' spontaneous utterances. Since rhythmic patterning is based on an alternation of stressed and unstressed syllables and these differ in a number of parameters one of which is duration, the focus of the study was an investigation of the differences in durations of the two kinds of syllables. Six subjects (two L1 speakers and four L2 speakers – first-year English language teacher trainees')

participated in the research. The data obtained were processed statistically and the results were verified by means of the two-sample Student t-test with the confidence intervals at the significance level  $\alpha = 0.05$ . This test confirmed that the results of the analysis were statistically significant and could be numerically expressed as intervals in milliseconds, given in the following table:

L1 speakers	Scott <sup>7</sup>	58.80 – 83.02 ms
	Paul	58.50 – 73.58 ms
L2 speakers	Arthur	50.35 – 73.81 ms
	Ervín	43.83 – 63.07 ms
	Viktória	28.84 – 46.09 ms
	Michaela	45.27 – 68.09 ms

It follows from this table that native speakers maintain a consistent difference in durations of stressed and unstressed syllables whereas in L2 speakers this difference varies considerably (being of lowest value in the speaker SS), which results in deviant rhythmic patterning.

The focus of another study (Bilá, Džambová, 2009) was a further suprasegmental feature – pause, an important universal means in perception and production of an utterance responsible for segmenting it into shorter stretches and drawing hearers' attention to important bits of information. The study in question conducted a comparative analysis through exploration of the similarities and differences in semantically identical utterances in micro-textual units in colloquial style produced by L1 and L2 speakers of English and German. The differences between L1 speakers and L2 speakers of both languages could be observed in the total number of pauses, their frequency and in their distribution. A higher frequency of pauses and overall longer durations of pauses observed in L2 speakers of both languages appeared to be affected by L2 speakers' accented speech manifested in hesitations before articulatorily more difficult words, uncertainty in decoding an L2 printed text, substituting linking mechanisms by pausing and apparently overall slower speech rate.

L2 speakers' deviant perception of L2 speech is manifested by the difficulties decoding and making sense of an L2 utterance, which results from unfamiliarity with the manner in which variability and invariance/ pattern operate in an L2. In order to refer to the difficulties in comprehending L2 speech the notion of perceptual foreign accent has been introduced. The term 'perceptual foreign accent' (McAllister, 1997,

---

<sup>7</sup> These intervals (e.g. in the L1 speaker Scott) are interpreted in the following way: it can be stated with 95% reliability that the difference of average values of durations of stressed and unstressed syllables is in the interval 58.80 – 83.02 ms, etc. This is a relative difference of averages which is maintained even at a different tempo (e.g. in the L1 speaker Paul).

pp. 207-208) was first used by Strange (1995; in McAllister, 1997) and also tentatively by McAllister (1997). Strange used the term to refer to the major difficulty with which the adults perceive the greater part of phonetic contrasts that do not operate distinctively in their L1. She claims that this difficulty can impede learning L2 phonology (McAllister, 1997).

It is apparent that, to the outside observer, the deficient L2 listener's perceptual proficiency is not as noticeable as the deviant pronunciation usually labeled as (production based) foreign accent. Nevertheless, authorities assert that in the everyday use, one's difficulties in comprehension caused partly by phonetic and phonological features can certainly be compared to challenge and frustration that the L2 users face when trying to make themselves understood (McAllister, 1997; Major, 2001).

Research studies into perception of L2 speech (by Garnes and Bond, In: Celce-Murcia et al., 1996, pp. 222-223) indicate that L2 users manifest difficulties in deciphering L2 speech signal due to the following reasons:

- lack of background knowledge (including cultural gaps);
- lack of knowledge of the L2 sound system, along with the tendency to transfer the rules and features of their L1 sound system to the L2 sound system;
- incomplete knowledge of the L2 grammar and vocabulary.

The first and the third kind of knowledge can be helpful in top-down processing; the second kind of knowledge related to bottom-up processing appears to be the very source of perceptual foreign accent.

## **5. Acquisition of second language phonology, early and adult learners differences**

Much of experiential as well as experimental evidence shows that in the acquisition of L2 phonology infants (early learners) ultimately manifest more native-like mastery than adolescents and adults (late learners). Therefore, quite a considerable number of researchers started to advocate what Flege named as the "Doom Hypothesis" (2005) holding that late/adult learners are unable to acquire the phonology of a new language in a native like manner (cf. Scovel, 2002). The lack of ability in late/adult learners to achieve target like proficiency in pronunciation was labeled as the 'Joseph Conrad phenomenon' by Scovel.

The Doom Hypothesis has developed from three principal sources (Flege, 2005). The assumptions made by the proponents of this hypothesis drew on linguistic research which introduced the concept of the "L1 phonological grid" (as formulated by Trubetzkoy) according to which the phonemes of the L2 are perceived through the "filter" of phonemes of the hearer's L1. Consequently, the advocates of the hypothesis formulated another assumption, namely that it is difficult or unattainable to learn to produce or to perceive phonemic features not used contrastively in learners' L1. Even if L2 phonemic features are recognized at sensory level, they are



not stored in long-term memory and thus not used to form perceptual representations. Therefore, late learners' perception of an L2 is perturbed by their L1 and their oral productions eventually manifest erroneous L2 segmental realizations (Flege, 2005).

Another source of the Doom Hypothesis was neurolinguistic research which put forward The Critical Period Hypothesis (CPH). Initially proposed by Lenneberg for L1 acquisition, the CPH was later also applied to L2 acquisition claiming that most late learners (people starting to learn an L2 after a certain age) would speak the L2 with foreign accent. It is important to note, however, that there is no consensus among authorities in terms of delimiting the critical period. In other words, late /adult learners are much less successful in L2 speech learning due to the loss or atrophy of neural "plasticity" of brain (i.e. its ability to change) (Flege, 2005).

The third source of the Doom Hypothesis was speech research. Many studies revealed that infants and children get perceptually "attuned" to the language specific phonetic properties of their L1 to which they were heavily exposed. Thus, they develop the capability to perceive differences that are critical in their L1 and lose the ability to spot differences that are non-functional in their L1. Consequently, they cannot develop an ability to form accurate long-term memory representations for L2 sounds, which in turn hinders accurate production of L2 phonetic segments (Flege, 2005).

However, a number of researchers persuasively claim (Flege, 2005) that not all early-late learner differences may be ascribable to maturational constraints. Flege (2005) reveals that an exhaustive examination of research results frequently unveils differences between early L2 learners and L2 native speakers.

Authorities also point to the research studies illustrating late learner subjects who manifest relatively native-like mastery in the L2. Major (1987) provides an exemplification by introducing the study by Salisbury (1962) and Sorensen (1967) who conducted research on some native communities in Papua New Guinea and the Northwest Amazon where multilingualism is a widespread, desired and necessary skill and members of native communities often learn other languages as adults and reportedly attain target like pronunciation.

In another study, Neufeld (1987) reported on a program designed for three groups of English speaking subjects to learn Japanese, Chinese or Eskimo. The results show that out of the twenty adult subjects (eight males and twelve females), nine were given ratings within the range of ratings usually obtained by L1 speakers; six were assessed as near native like speakers and five performed in the manner generally expected after a short period of training.

Yet another study by Bongaerts, van Summeren, Planken and Schils (1997) was based on a group of extraordinarily successful Dutch learners of English who had achieved target-like proficiency in pronunciation. The L2 subjects were evaluated by L1 speaker judges who assessed some informants as L1 speakers of English. Thus, the

researchers concluded that it is possible to attain target-like pronunciation in an L2, even after a specified biological period of time.

Neufeld (1987) concluded that purely biological factors may not suffice to account for adult performance in L2 acquisition. The Critical Period Hypothesis (CPH) does not clarify why some adults are capable of achieving native like proficiency, thus the differences between adults and children may be ascribable to other reasons, e.g. to learner characteristics, affective factors (psychological disposition toward the target language and its culture), difference between the two age groups with respect to language learning strategies and learning environment.

In addition, there are some research studies into the perception of foreign-accented speech which persuasively claim that even adults retain some ability to spot within category differences. With the greater amount of exposure L2 users' acquaintance with foreign-accented speech increases, as a result of which within-category phonetic variation is perceived and stored in memory (Flege, 1984; in Flege, 2005). As exemplification an experiment conducted by Flege can be introduced. Its objective was to establish if L1 English adults can detect within-category differences in French-accented English without receiving any prior training or subsequent feedback. The acoustic stimuli were presented in pairs, one uttered by an L1 English speaker and one by an L1 French speaker. Listeners' task was to decide which of 2 stimuli was "foreign". The results indicate that native English adults could spot within-category differences. Yet another experiment by Flege and Hammond (1982; In: Flege, 2005) verified that monolingual English adults can detect and store within category phonetic differences due to everyday exposure to foreign-accented English.

A turning point in treatment of early versus late learner differences occurred with research findings provided by investigation of monolinguals' perception of L1 sounds, monolinguals' perception of foreign speech or foreign accented L1 speech. Due to persuasive research findings manifesting successful acquisition of L2 phonology by late/ adult learners some researchers started to advocate the "Full Access Hypothesis" claiming that "the processes and devices that control successful L1 speech acquisition—including the ability to develop new phonetic categories—remain intact across the life span" (Flege, 2005). In accordance with this hypothesis both adults and children can finally achieve access to the features needed to differentiate L2 speech sounds even if such features are not used contrastively in their L1. In other words, neural and behavioral plasticity in speech perception may not end with childhood and/or adolescence. Yet, there are differences between early/young learners and adult/late learners in terms of their L2 learning abilities and ultimate achievement of native-like proficiency in second language phonology (Flege, 2005).

## **6. Plasticity**

Thus, an essential question arises regarding the source of the differences between early and late learners. The answers were provided by neuroscience

research and speech research. Based on the brain imaging studies and clinical experiments researchers at the Acoustical Society of America (ASA, June 2003) revealed new refined information of how the L1 we acquire distorts the perception of any subsequent L2 sound system. Some neuroscientists hold that this may start a very important stage in understanding and explaining, at physical level, why L2 speakers of a language are incapable of differentiating some foreign phonemes and also why it is much easier to learn a new language in childhood than at adult age (Gibbs, 2008).

Another group of researchers at Boston University (see <http://www.cns.bu.edu/~guenther/>) presented a neural network model that may illustrate at neurological level how phonetic categories develop naturally from the organization of auditory cortex. In Guenther's model after neurons get organized and become sensitive only to between category differences after a period of exposure to a certain language during which they have repeatedly and correctly responded to the phonemes of a the language in question. Simultaneously, the capacity of cortex to discriminate small differences in equally clear phonemes (i.e. within category differences) diminishes (Gibbs, 2008).

Still another team of researchers at UCL headed by Iverson based on their extensive research into the area concluded that "acquiring one's native language phoneme categories alters perception so that individuals become more sensitive to between- than within-category acoustic variation. Thus, human auditory system gets tuned up to be especially sensitive to the details critical in our native language" (Iverson, 2001, p. 107). When trying to learn another language, those tunings interfere with one's ability to perceive and subsequently to learn new categories. The following experiment by researchers at the UCL supports these claims. The researchers (Iverson et al., 2003) presented maps of the human hearing apparatus when it gets the input of the synthesized sounds that extend over the continuum between the American English phonemes /ra/ and /la/. Three groups of subjects, English, German and Japanese were asked to identify each phoneme and to provide quality ratings as well. Whereas American and German informants categorized the phonemes in question similarly, the Japanese speakers manifested totally different perceptual patterns.

Based on the above-given findings the researchers at the UCL have formulated a new theory of L2 perception (ibid.). The core of an important new theory is that the difficulties we encounter when learning languages as late/adult learners are not ascribable to maturational constrains and that, under favorable conditions the brain can be retrained.

Early language experience alters relatively low-level perceptual processing in such a manner it interferes with the formation of higher-level linguistic representations. Thus, language-specific perceptual processing can modify within- and between-

category acoustic variation, and thereby distort our capability of acquiring L2 phonology (Iverson et al., 2001).

Infants are born with a universal capacity of learning any language. Due to their early experience with their L1 speech, however, infants develop sensitivity to the features that are functional in their L1. In other words, infants' neural organization is modified such that they eventually develop language specific perceptual and cognitive processes. The neural reorganization consequently interferes with the acquisition of an L2, which is manifested in inappropriate processing of the L2 speech signal and likewise inappropriate motor articulations of the L2. Linguists and researchers in L2 acquisition aimed at identifying the core of the transition from a language-general to a language-specific pattern of perception. Iverson et al. (2001) illustrate that early researchers (e.g., Eimas, Siqueland, Jusczyk, & Vigorito, 1971; In: Iverson et al., 2001) contended that infants are born with perceptual sensitivities for speech manifesting similar features to adult categorical perception (i.e., high sensitivity to between category differences and low sensitivity to within-category differences; Liberman, Harris, Hoffman, & Griffith, 1957; In: Iverson et al., 2001). They maintained that infants are endowed with these perceptual sensitivities even for non-native phoneme boundaries (e.g., Streeter, 1976; in Iverson et al., 2001). Thus, researchers theorized that infants are born with a universal set of phonetic feature detectors that are instrumental in the formation of underlying phonological representations (Eimas, Corbit, 1973; in Iverson et al., 2001). It was further contended that due to maturation and lack of use these universal feature detectors atrophy and adults eventually develop language specific phonetic feature detectors (Eimas, 1975; in Iverson et al., 2001). Iverson et al. (2001) further illustrate that this early conception of perceptual development has been refuted since it now seems that the perceptual capacities of infants are due to auditory processing (not innate linguistic structures). What is more, the atrophy hypothesis has proven to be erroneous since a number of research studies have shown that adults retain the ability to detect some non-native phonemes (between-category differences) to which they have had little exposure and lose the ability to differentiate some non-native phonemes to which they have been exposed in the allophonic variation of their L1 (within-category differences). Therefore, Iverson et al. conclude that instead of atrophy, it appears that the initial perceptual abilities of infants are actively modified by language exposure, such that individuals' perceptual sensitivity to within-category acoustic variation for L1 phonemes diminishes (Kuhl, 2000; Werker, 1994; in Iverson et al., 2001). These perceptual constraints interfere with the ability of adults to detect non-native contrasts and the difficulty of spotting these differences is dependent on the extent of difference between the L1 and L2 phonemes. Based on recent evidence Iverson et al. suggest that the current developmental and electrophysiological evidence both advocate that the perceptual modifications due to language experience occur at an early phonetic or late auditory level, prior to the

recognition or categorization of speech in terms of higher level linguistic units. The current theory further claims that lower-level perceptual processes can interfere with the flexibility of these higher level processes which, in turn, will probably interfere with the lower-level perceptual processes during adult L2 acquisition. This theory is well-matched with Kuhl's hypothesis (1998; 2000, in Iverson et al., 2001) that the critical period for language acquisition (i.e., the decline of language acquisition abilities from infancy through puberty) results more from the interference of prior experience than from biological constraints. Iverson et al. agree with Kuhl asserting that the early exposure to a language will alter the perception of all subsequent speech sounds. In other words, even though an adult learning an L2 is exposed to the identical acoustic characteristics of speech sounds as an infant learning the same language, the auditory distribution of those sounds would be different for an adult due to prior perceptual modifications:

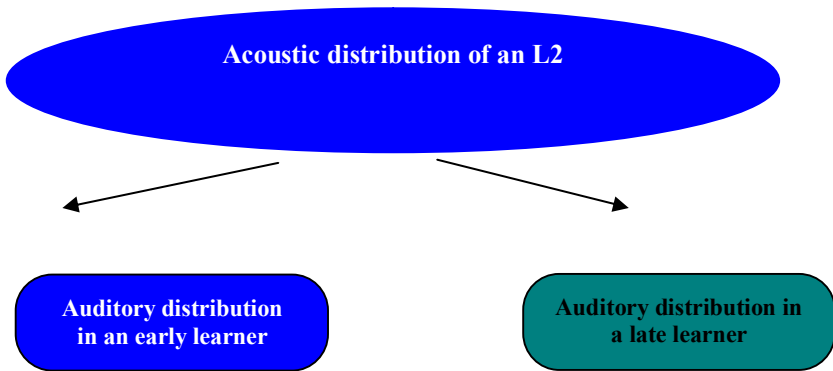


Figure3: Differences in acoustic and auditory distribution in early and late L2 learners

In addition, Kuhl claims that the perceptual insensitivity for L2 phoneme contrasts in late/ adult learners may result from neural commitment (Kuhl, 2000, in Iverson et al., 2001) to a particular network structure for decoding language.

### **7. Recent research into the area**

“According to the current view of L2 phonological learning then, the key to the mastery of L2 speech is the successful restructuring of the L1 categorical system and the resulting perceptual re-categorization of the arrangement of acoustic input stimuli that fit the phonetic categories of the target language” (McAllister, 1997, p. 206).

The recent research exploring the difficulties observable in L2 learners when perceiving L2 speech sounds has taken into account the effect of a number of

speaker and language variables of the perception of L2 phonemic contrasts. These variables include (cf. Flege, 2005): the learner's length of exposure to an L2, their length of residence in an L2 country (LOR), their initial age of acquisition (AOA), the degree of ongoing use of their L1, the inherent 'skill' in language acquisition or language aptitude, the phonological status of L2 sounds in the learner's L1 and the inherent acoustic salience of L2 sounds.

Flege (2005) concludes that language variables have proven to be critical as can be exemplified by the models of L2 speech perception primarily appealing to language variables. These models have generally been successful in predicting areas of perceptual difficulty in L2.

Regarding learner variables, cross-language research has emphasized the initial age of L2 acquisition and amount of exposure to L2 as determining factors in the ability to perceive and produce a foreign language. As an exemplification the research study on perception of gated speech<sup>8</sup> by L2 speakers of different age groups can be introduced (Bilá, 2005). The research study in question also considered the effect of the L2 listeners' initial age of acquisition (AOA) and their length of stay/ residence in the L2 country (LOR, which would supposedly account for the amount of exposure to L2) on their perceptual performance. The research findings can be illustrated by the following tables:

***A/ Correspondence analysis of 2D table<sup>9</sup>***

Variables and number of categories:

Row variables: Age of Acquisition (AOA: 2: 6-9 years of age; 3: 10-11 years of age; 4: 12-15 years of age)

Column variables: perceptual performance in Gate 44

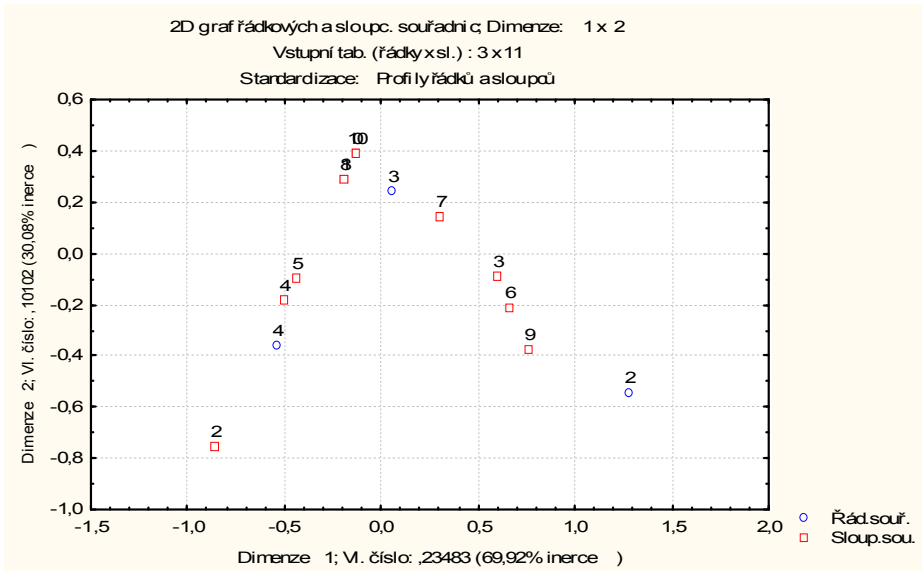
Eigenvalues: 0,2348, 0,1010

Total chi square: 25,8612 df=20 p=0,1706

---

<sup>8</sup> Representing impoverished L2 speech signal.

<sup>9</sup> This is the raw crosstabulation of two discrete variables with marginals. The object of the correspondence analysis is to explain the inertia (variance) in this table. The correspondence map is a graphical tool which helps the researcher easily to notice relationships within this table.



2 (6-9 yrs): 6-9 words

3 (10-11 yrs): 7-8 words – impossible to interpret

4 (12-15 yrs): 4-5 words

Figure 4: If we review the 2D graph of the row and column points, we can see that the first (horizontal) dimension, which accounts for most of the inertia (being therefore more important in the interpretation, explaining most of the differences between the patterns of relative frequencies in the rows of the table, and in the column table) is characterized by 4 and 3 (age groups) on the left and 2 on the right; the row point that is farthest to the left on this axis is 2 (number of identified words in Gate 44). This would suggest that much of the total inertia is due to the difference between AOA 3 and 4 on the one hand, and AOA 2 on the other hand. In conclusion, the subjects falling into the AOA 2 group (aged 6-9) identified 6-9 words in Gate 44<sup>10</sup> and the subjects falling into the AOA 4 (aged 12-15) identified 4-5 words. Thus, it is possible to state that the subjects who started learning English at the age of 6-9 performed better than the subjects who took up English at the age of 12-15. It was not possible to interpret the AOA 3 group (AOA: aged 10- 11) since its contribution to relative inertia (variance) was rather low.

The following tables and correspondence maps show the correlation between L2 subjects' length of stay/ residence (LOR) in an English speaking country and their perceptual performance in Gate 44. Figures 1-5 indicate the length of stay

<sup>10</sup> Gate 44 was the last gate when all the words of the utterance were produced.

in an English-speaking country: 1 – several days, 2 – several weeks, 3 – several months, 4 a year, and 5 – several years.

Two kinds of correspondence analyses and correspondence maps were prepared. In the former one all the options regarding the length of stay were taken into account and in the latter one only the prolonged stays were considered (figures 3-5).

**B/ Correspondence analysis of 2D table**

Variables and number of categories

Row variables: stay in an English speaking country (5)

Column variables: perceptual performance

Eigenvalues: 0,6832 0,3391 0,1980 0,1123

Total chi square = 45,3081 df=40 p=0,2603

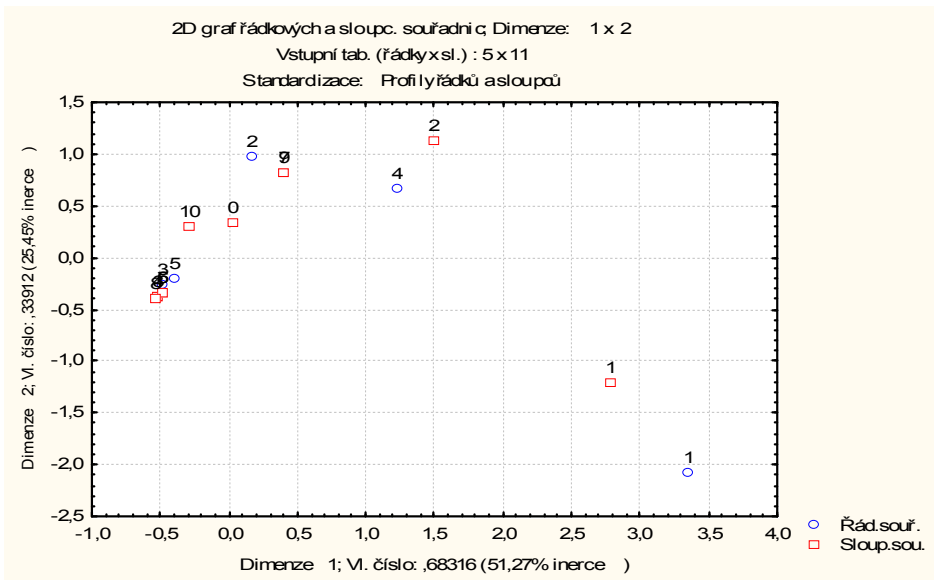


Figure 5: If we review the 2D graph of the row and column points, we can see that the first (horizontal) dimension, which accounts for most of the inertia (and is therefore more important in the interpretation, explaining most of the differences between the patterns of relative frequencies in the rows of the table, and in the column table) is characterized by 3, 5, 8, 10 and 0 (number of identified words) on the left and 1 on the right; the row points that are farthest to the left on this axis are 3, 5 as well as 2 and 4. This would suggest that much of the total inertia is due to the difference between the L2 subjects who have experienced a prolonged stay in an English



speaking country on the one hand and the L2 subjects who have only experienced a short term visit on the other hand (1). In conclusion, the groups 3 (several months), 5 (several years), 4 (a year) and 2 (several weeks) performed better than group 1 (several days), the interpretation being more significant for groups 1 and 4 since they have the highest contribution to relative inertia (variance).

### C/ Correspondence analysis of 2D table

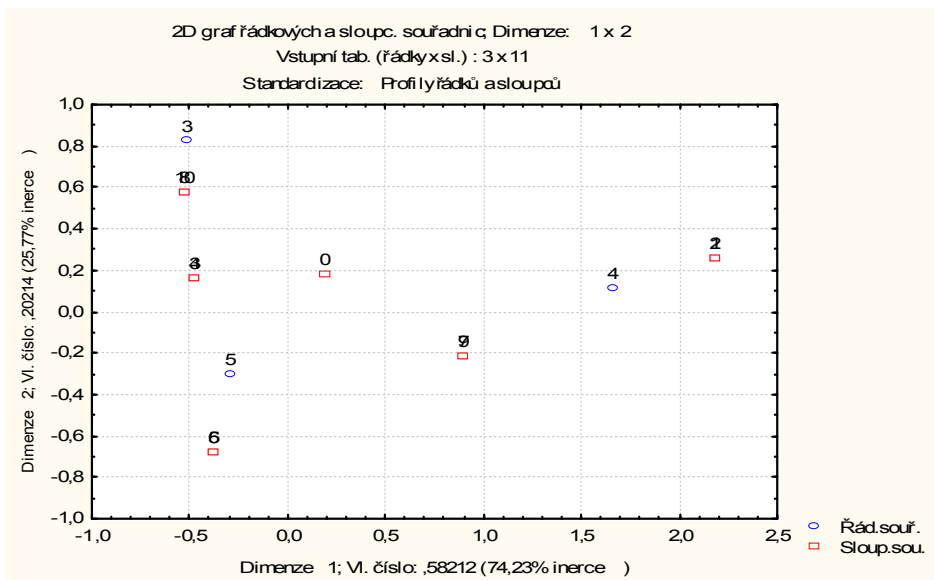
Variables and number of categories

Row variables: stay in an English speaking country (3)

Column variables: perceptual performance

Eigenvalues: 0,5821 0,2021

Total chi square = 22,7435 df=20 p=,3016



3 – several months: 8-10 words, 4 – a year: 0-3 or 7-9 words, 5 – several years: 8-10 words.

Figure 6: If we review the 2D graph of the row and column points, we can see that the first (horizontal) dimension, which accounts for most of the inertia (and is therefore more important in the interpretation, explaining most of the differences between the patterns of relative frequencies in the rows of the table, and in the column table) is characterized by 3, 6 and 10 (number of identified words) on the left and 2 on the right; the row points that are farthest to the left on this axis are 3 and 5. The correspondence map would suggest that much of the total inertia (variance) is due to the difference within the L2 subjects who have experienced a prolonged stay

in an English speaking country is between those who have stayed for several months (8-10 identified words) or several years (8-10 identified words) on the one hand and the L2 subjects who have experienced a year-stay (low percentage of those who have identified 0-3 words as well as low percentage of those who have identified 7-9 words) on the other hand. This fact may be due to the purpose of the stay and the fact that group 4 subjects have not had sufficient exposure to native speakers of English (they might have stayed and/or worked with other L2 speakers). In conclusion, the groups 3 and 5 tend to perform better than group 4, the interpretation being more significant for groups 3 and 4 since they have the highest contribution to relative inertia.

In conclusion, the findings of the presented study indicate that the L2 subjects who took up English at the age of 9-12 (prior to the critical period) have performed better than the subjects who started to learn English later (12-15). However, the subjects who claim that they commenced learning English at the age of 6-9 were inconsistent in their perceptual performance, which might be due to the fact that at the second level of primary education and later at secondary school they might have continued their study of English as false beginners and, consequently, received an L2 inappropriate input.

The subjects who had an extended stay in an English speaking country performed better than the subjects who experienced a short visit only, but the subjects who claimed that they spent a year in an English speaking country were inconsistent in their perceptual performance. This might be owing to the reason that they had less interaction with L1 speakers and, consequently, less L1 (authentic) input.

The studies presented at PSP workshop (Plasticity in Speech Perception, 2005) challenged the classical Critical Period Hypothesis convincingly claiming that the adult perceptual system may be more plastic than once considered. These studies illustrated that cortical representations may continuously change throughout life. Thus perception of L2 contrasts may not be lost at adult age and consequently even late learners may eventually develop appropriate cortical representations of L2 sound system (PSP, 2005).

Nygaard, Sidaras and Duke (2005, p. 51) explored the mechanisms involved in perceptual learning and change in speech processing through examining the effects of exposure to foreign accented speech. Two groups of adult American English L1 subjects were asked to transcribe English words uttered by L2 speakers of English. Prior to this transcription task, one group of listeners experienced a one-hour training session with speech tokens produced by the same L2 speakers of English, a group the speakers of the same L1, or a group of L1 American English talkers. The control group of L2 subjects was not exposed to any training. The results showed that the subjects performed better at the transcription task with accented speech to which they had been exposed during training. What is more, they performed most accurately when transcribing speech produced by the same accented talkers they had heard during

training. The findings of the study suggest that adults maintain some sensitivity to both talker-specific and accent-general regularities in spoken language. In other words, the results provide evidence for behavioral and representational plasticity in speech perception in adult listeners.

Some research studies also provided further insight into the effect of some linguistic, psychological, sociological and training factors on acquisition of L2 phonology and shed light on possible causes of inter-subject variability.

Hazan, Iverson and Bannister (2005, p. 172) tested the effect of acoustic enhancement and variability on phonetic category learning by L2 learners. In their study Japanese subjects were retrained to perceive the difference between r's and l's.

In their research study the tested training methods (*HVPT – high-variability phonetic training techniques: All enhanced training method, Perceptual fading training method, Secondary cue variability training method*) were equally successful in improving /r/-/l/ identification by Japanese subjects. The researchers thus concluded that the presence of naturalistic phonetic variability may not therefore be responsible for the success of HVPT.

Ortega-Llebaria, Faulkner and Hazan (2005, pp. 39-51) investigated auditory-visual L2 speech perception and based on their findings concluded that visual features appear to have different weights when cueing phonemic and allophonic distinctions.

Sereno and Jongman (2005, p. 142) extended their research on the learning of language contrasts by investigating not only what is learned but also how it is learned through comparison of two groups – adult and children subjects. Overall, both adult trainees and children manifested a similar improvement (19%) over the six training sessions. However, the accuracy rates in children were lower than those of the adults. In addition, the researchers also detected differences in the nature of the learning across adults and children.

Evans and Iverson (2005) investigated plasticity for accents within the same language, as a function of both exposure and sociolinguistic factors. The results illustrated that subjects' adjustments in spoken accent after experience of exposure were related to sociolinguistic factors; subjects who were exceedingly motivated to be identified with their university community changed their accent more. Evans and Iverson provided an implication for cross language research studies in that although learning to perceive and produce the phonemes of a new language is largely dependent on exposure, "losing one's accent may also be affected by one's willingness to be identified as a member of the same culture as a native speaker of that language" (Evans, Iverson, 2005).

Flege and other researchers noted that in L2 learners there is much inter-subject variability, especially in late learners for which many different explanations have been provided, such as auditory acuity, language learning aptitude, phonological

short-term memory, identification with L2 culture, native speaker input, total input, musical ability, bilingual balance, language dominance, amount of L1 use, gender, L1, anxiety, integrative motivation, instrumental motivation, strength of concern for pronunciation, introversion, age, mimicry ability (Flege, 2005).

With regard to this issue, Flege suggests that most inter-subject variability is due to variation in the quantity and/or quality of L2 input received (cf. Bilá, 2005). Corder<sup>11</sup> emphasized the importance of the difference between intake and input. When they come into direct contact with the target language, this is referred to as “input”. When learners process that language in a way that can contribute to learning, this is referred to as “intake”.

These assumptions seem to be in agreement with Flege (2005, pp. 1-2) who concludes that if L2 learners are strongly motivated to speak L2 well, they will receive much native-speaker input. Therefore, what may seem as “motivational” differences are really input differences. Thus, if they are strongly motivated to attain a good command of L2, they will seek to be exposed to L2 in question and, consequently receive an abundance of native-speaker input (intake).

Overall, the researchers presenting their findings at PSP (2005) concluded that extensive periods of auditory training along with suitable training methods may increase sensitivity to L2 phonemes. In addition, diversity of the training stimuli (manifested as different voices and different speech tokens) and likewise the use of a broad stimulus set enhance the perceptual learning. However, commitment to the training task is vital. The training task should offer the maximum challenge for a learner and at the same time target that challenge towards specific tasks (cf. Flege, 2005). In addition, success in acquisition of L2 phonology may also depend on sociolinguistic factors (one’s willingness to fit in the L2 community).

## **8. Conclusion**

The most recent research into the area can be illustrated by Zhang, Kuhl, Imada, Iverson, Pruitt, Stevens, Kawakatsu, Tohkura and Nemoto who used magnetoencephalography (MEG) in order to study perceptual learning (2009). The researchers developed and tested a training software program based on the principles of infant phonetic learning (systematic acoustic exaggeration, multi-talker variability, visible articulation, and adaptive listening), in other words making use of principles of Infant Directed Speech (IDS). The aim of the research project was to investigate whether the training program in question could assist Japanese listeners exploit an acoustic dimension relevant for phonemic categorization of /r-l/ in English. The outcomes indicated that it is vital to focus not only on key features of the phonemes but also on overcoming neural commitment, i.e. prior learning, which means that to develop appropriate methods is of primary importance. The subjects

---

<sup>11</sup> [http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/20\(1\)/Ito.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/20(1)/Ito.pdf)

manifested significant recognition progress over 12 hours of instruction and positive transfer of skills to new stimuli.

The good news is that “biology (age) is not a destiny and given appropriate stimulus the brain can be retrained” (Flege, 2005; Iverson et al., 2005). In other words “it is possible to teach the old Joseph Conrad new (pronunciation) tricks”.

Nevertheless, further research is needed to investigate

- the basis for inter-subject variability (Flege, PSP 2005);
- the cross language affect of sociolinguistic factors, namely whether “losing one’s accent may also be affected by one’s willingness to be identified as a member of the same culture as a native speaker of that language” (Iverson, Evans, 2005).
- the neurological basis of speech perception so that appropriate methods of overcoming neural commitment can be developed.

## Literature

BILÁ, M.: The Phonic Perception of Reduced Input. Prešov: Prešov University, 2005. ISBN 80-8068-378-6.

BILÁ, M., ZIMMERMANN, J.: English Rhythm and the Slovak Speaker. ICPhS 99, San Francisco, 1999, pp. 547-550.

BONGAERTS, VAN SUMMEREN, PLANKEN, SCHILS: Age and ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, 1997, no. 4, pp. 447-465.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M. AND GOODWIN, J. M.: Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLARK, J., YALLOP, C.: An Introduction to Phonetics and phonology. Foreign Language teaching and Research Press, Blackwell Publishers Ltd., 1995.

EVANS, B. G., IVERSON, P.: Plasticity in speech production and perception: A study of accent change in young adults. In: *Speech, Hearing and Language: work in progress*. 2002, Volume 14, pp. 18-38.

EVANS, B. G., IVERSON, P.: Vowel Normalization for Accent: A Comparison of Northern and Southern British English Speakers. Barcelona, 2003. [www.phon.ucl.ac.uk](http://www.phon.ucl.ac.uk).

FLEGE, J. E., HAMMOND, R.: Non-distinctive phonetic differences between language varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 1982, Number 5, pp. 1-17. In: Flege: Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception.

FLEGE, J. E.: Second-language Speech Learning: Findings, and Problems. In: *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, Timonium, MD: York Press, 1996, pp. 233-273.

FLEGE, J. E.: Evidence for plasticity in second language (L2) speech acquisition. In: *Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception*, 2005, pp. 1-20.

GIBBS, W. WYAT: From Mouth to Mind New insights into how language warps the brain, [www.sciam.com/article.cfm?articleID](http://www.sciam.com/article.cfm?articleID).

- HAZAN, V., IVERSON, P., BANNISTER, K.: The effect of acoustic enhancement and variability on phonetic category learning by L2 learners. In: Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception, 2005, p. 172.
- IVERSON, P., KUHL, P.K., AKAHANE-YAMADA, R., DIESCH, E., YOH ICH TOKHURA, KETTERMAN, A., SIEBERT, C.: A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. In: *Cognition* 87, 2003, pp. B47-B57. [www.elsevier.com/locate/cognit](http://www.elsevier.com/locate/cognit)
- KLEČKOVÁ, J.: Problém kódování akustické informace v mozku. In: Duběda, T (ed.): Sborník z Konference česko-slovenské pobočky ISPhS, Nitra: UK, 2004, pp. 36-42.
- LAVER, J.: Principles of Phonetics. Cambridge: CUP, 1994, pp. 511-533.
- LENNEBERG, E. M.: The Biological Foundations of Language. New York: John Wiley and Sons, 1967.
- MAJOR, R.: A Model for Interlanguage Phonology. In: Ioup, G., Weinberger, S. H. (eds.): *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, 1987, pp. 101-124.
- MAJOR, R.: Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology. Arizona State University, 2001.
- MC ALLISTER, R.: Perception and Production of a second language and the concept of foreign accent. In: Leather, J., James, A. (eds.): New Sounds '97. Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. Klagenfurt: University of Klagenfurt, 1997, pp. 158-166.
- MOORE, D. R.: Auditory learning: Implications for speech perception. In: Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception, 1997, pp. 196-200.
- NEUFELD, G. G.: On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. In: Ioup, G., Weinberger, S. H. (eds.): *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, 1987, pp. 321-332.
- NYGAARD, L., SIDARAS, S., DUKE, J.: Perceptual Learning of Accented Speech. In: Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception, 2005, p. 51.
- ORTEGA-LLEBARIA, M., FAULKNER, A., HAZAN, V.: Auditory-visual L2 speech perception: effects of visual cues and acoustic-phonetic context for Spanish learners of English. In: *Speech, Hearing and Language: work in progress*. 2001, Volume 13, pp. 39-51.
- SABOL, J., KRÁL', Á.: *Fonetika a fonológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.
- SABOL, J.: K teórii jazykovej interferencie. In: *Jazykovedný časopis*, 1993, vol. 44, no. 2, pp. 87-91.
- SABOL, J., ZIMMERMANN, J.: Dynamika formantovej štruktúry sémantického jadra slabiky. In: *Govor*, 1996, XIII, 1-2, pp. 91-102.
- SCOVEL, T.: Learning New Languages. A Guide to Second Language Acquisition. Newbury House, 2002.

- SERENO, J., JONGMAN, A.: Language learning in adults and children. In: Proceedings of ISCA Workshop on Plasticity in Speech Perception, 2005, p. 142.
- SHOCKEY, L.: Perception of reduced forms by native and non-native speaker's of English. In Leather, J., James, A. (eds.): *New Sounds '97. Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*. Klagenfurt: University of Klagenfurt, 1997, pp. 314-320.
- SHOCKEY, L.: Perception of casual speech in a foreign language. In: ICPhS99 San Francisco, 1999, pp. 1441-1442.
- STREVENSON, P.: English as an International Language. In: *English Teaching Forum*, vol. XXV, 1987, no. 4, pp. 56-63.
- ZHANG, Y., KUHL, P. K., IMADA, T., IVERSON, P., PRUITT, J., STEVENS, E. B., KAWAKATSU, M. TOHKURA, Y., NEMOTO, I.: *Neural signatures of phonetic learning in adulthood: A magnetoencephalography study. NeuroImage*, 2009, 46, pp. 226-240.

# ACTIVE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE TO ADHD STUDENTS IN DYNAMIC PROCESS OF CREATIVE DRAMA

Silvia Hvozdíková

This article sets out to investigate the notion of Special Educational Needs students (SEN), specifically, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) students and English language teaching to such students, with particular reference to the genre known as drama in education or educational drama. It is our ambition in the following discussion to refer to educational drama as an effective medium for language teaching to SEN students. This article brings terminology, research discussion and results of research undertaken with common students (not SEN students) in language schools presented as foundations for further research to be made.

The Primary elements of foreign language teaching for students with special needs, lie in highly effective, productive and enjoyable learning and teaching processes, potentially achievable by using appropriate methods. It is seldom simply defined and attained. The process of education of special educational needs (SEN) students is much more difficult and much wider than just theoretical definitions and methodological suggestions. This article develops the idea of active and dynamic learning in a friendly atmosphere, regardless of the intellectual or emotional level of the students personalities. Nevertheless, researching problems with special needs students that teachers (including language teachers) all over the world face, we assume it is necessary to consider weaknesses of those learners more so than strengths. When educating such students, there should be trust that there is much more behind their disability to write, read or speak correctly. There is a great need to build on their self-esteem by reinforcing in them what is good.

## **1 Who are Special Educational Needs (SEN) Students?**

The term *special educational needs student* has a legal definition, referring to a student who has a learning difficulty or disability that makes it harder for them to learn or access education, compared to most children of the same age. This does not include children placed in special educational centers (for example re-educational centers, educational and medical institutions, based on §2 of Education Code of Practice).

The categories of special educational needs are as follows:

### **1 disability or disorder:**

mental or physical disorders or disabilities;  
lack of mental or physical health attributes;  
developmental disorders;  
behavioral disorders;



- 2 lower socioeconomic environment** refers to lower than usual social, economic or cultural conditions in which a child’s mental and emotional development is insufficiently developed. Naturally, such an environment does not create enough opportunities for the overall development of a child’s personality and socialization;
- 3 gifted children** are children with extraordinary cognitive, artistic or physical abilities, either as combined or individual talents. Gifted children usually attain higher and better results and scores in school compared with other children of their age. Institutional education is thus aimed to develop their talents (Internal Recommendations of LAs, 2009).

Based on further content analysis of Anglo-Saxon publications there is the **National Joint Committee on Learning Disabilities** definition from the year 1989: Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although a learning disability may occur concurrently with other handicaps (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with external factors (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences. (Diana Joyce and Eric Rossen from National Association of School Psychologists, Quoted from <http://www.nasponline.org/publications/cq/cq353postsec.aspx>, October, 2010).

### **1.2 Attention Deficit and Hyperactivity Disorder**

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

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

Based on Munden and Arcelus’s (2006) conclusion about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder students, the main symptoms are: *hyperactivity* (they are

physically over-active), *impulsiveness* (they respond to actions too quickly), and *attention deficit* (lack of longer period of attention). Overall, every student is an individual and the extent of their deficit is different, case to case. All of the above mentioned characteristics may appear in certain level of behaviour in any child. Nevertheless, it is alarming when it appears too often and too intensively, thus a child may be diagnosed as ADHD. Considering teaching of ADHD students, there are many factors that have influence on teaching process itself. Among others, there are the following (Munden, Arcelus, 2006, p. 21):

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

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

- general belief that SEN students are lazy, antisocial, and non-active;
- judgments of SEN students based on your responses to their disorders and disabilities;
- to use only traditional teaching methods;
- other co-teachers who consider SEN students as losers unable to achieve high quality education.

Serfontein (1999) focuses on several main characteristics of ADHD students.

They are as follows:

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

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

A child with *attention disorder* has problems to focus on one activity for longer time. Serfontein suggests that such a child should be placed as close to the teacher as

possible without any disturbing factors nearby. The other principle is to divide one activity in more partial activities.

*Hyperactive child*, Serfontein states, is the most common phrase that parents use to identify their child with ADHD syndrome. Some of such children, however, behave differently. Their physical activity does not show to be higher than others. On the other hand, there are individual cases that shows even lower extend of activity (hypo-active child). A child appears hyperactive when it disturbs others, when its activity is higher compared to other children of the same age. Most commonly it is present when the classroom is quiet, working individually on various tasks.

*Lower social competence* is probably the most permanent attribute in male population of attention disorder students. Their social behaviour usually seems very infantile, both at school and at home. It is widely common that such students act as fools among the others just too direct attraction towards themselves. The other attribute of lower social competence is emotional shallowness. Many parents are concerned and complain that their children do not show emotions openly, or they show it inappropriately. For example, they may cry over a dead hamster for weeks but do not show any emotions over their grandmother's death.

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

Generally, it is vital to focus on child's strengths. As it is mentioned in the interview with a 15 years old ADHD student, Joseph, who suggests to teachers: "Teachers should respect students as much as students respect teachers. Lessons should not be stressful. There should be friendly atmosphere on the lesson. Teachers should not make fun of students or humiliate them. I enjoy active learning project learning and I prefer oral presentations to written forms" (Rief, p. 31). Obviously, ADHD students prefer kin-aesthetic dimension of learning process. They enjoy moving, looking, watching, touching (a haptic aspect of learning). Successful teaching of such students should include the latter mentioned aspects to provide a classroom as a place for productive and effective learning. When teachers prefer active teaching and try to create friendly atmosphere, their teaching may become successful even for an ADHD student.

## **2 Language Teaching to ADHD learners**

In our research we intend to focus on language teaching to Special Educational Needs students. Based on the research of Bartová (in Kucharska, 1996, p. 64), Special Education Needs students have a desire to learn foreign languages because they realize the importance of foreign languages in their future professional career.

Furthermore, difficulties in learning a foreign language are not different from learning a mother tongue (writing, reading, social interaction, etc.) Students have the same problems in both, cognitive and non-cognitive aspects when studying a mother tongue or a foreign language.

Considering foreign language teaching in the middle Europe, there is an English textbook for children with SEN in the Czech Republic by Chroboková (2006a, 2006b, 2008) available in bookstores. The textbook is designed for elementary education students and includes visual and audio materials. The author claims it is also suitable for others as well as SEN students.

In Slovakia Vačková and Začková (2003) made a publication about teaching English to SEN students. It discusses general characteristics and specifications of teaching a foreign language to special educational needs students. They draw attention also on evaluation of such a child and they suggest some activities how to make SEN student feeling relaxed and accepted in a classroom. Authors emphasize Total Physical Response and Communicative Method as the most suitable approaches for teaching SEN students. Children usually perceive these two approaches as attractive, mainly in elementary education. Teachers might also effectively use games and bring in a lot of humour during his lessons. Both are seemingly attractive.

European Commission published a document called *Teaching Languages to Learners with Special Needs* ([http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647\\_en](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647_en), 2005) with the main contributions brought by the experts from Finland, Hungary, Germany, and UK. The authors discuss widely the themes of teaching and learning processes including difficulties in teaching process and terminology of special needs learners. They encourage teachers to get acquainted with various aspects of the program, and continue with suggestions:

- Listen and respond to foreign language songs, poems, or stories, which have rhyming or repeated words. Staff may vary the repetition by saying things loudly, quietly, quickly or slowly.
- Listen carefully and discriminate between sounds, identify some meaning from words and intonations, and develop auditory awareness, for example, using audio, video tape or CD-ROM.
- Respond to a certain word or phrase, for example, a greeting.
- Use symbols and audio-recordings, for example, a Language Master, to associate a word and object, and to record themselves or others.
- *Increase social skills by providing new context for communication and interaction, for example, taking part in pair and group work and developing turn-taking skills.*
- *Express their own views about people, places and environments by showing a preference or by expressing likes and dislikes, for example, using a growing vocabulary of words, symbols, gestures and facial expressions.*
- Develop general language skills through new learning experiences, resulting in the

positive acquisition of a simple, relevant vocabulary that can be used for practical communication at a level appropriate to their ability.

- Respond to, use and understand words and phrases which are reinforced with visual aids, for example, in a game with real objects, using puppets, video, picture flashcards and gestures.
- Communicate messages by sending information in the form of pictures or text by e-mail.
- Enhance self-esteem through *opportunities for new achievements*.

Considerably, it was the main intention to draw attention to common features of ADHD students mentioned in the previous chapter. When syndromes of diagnosed students are turned into positive aspects of their education, we may be successful in teaching them foreign languages. Regarding suggested approaches and various general ideas about teaching SEN students, we deem creative drama to be an effective medium for teaching foreign language to ADHD students. In the following chapter we would like to explore the world of creative drama.

### 3 Background of Creative Drama

There is no definite terminology in defining term creative drama. We conclude our definitions and terminology from several English speaking teachers of drama and the Czech theoretical concepts of educational drama by Machková (2002). Most of drama teachers in UK, Canada, USA and Australia use creative drama as an effective means of teaching arts (including music, theatre, drawing and literature) and history.

Based on British school of drama founded in 1960<sup>th</sup> by Heathcote (1984), Czech educational drama began to use means of drama in education of interaction and ethics to children and young people. Obviously, in the past there had been tendencies to use creative drama in school theatre education and poetry theatres. Nowadays, educational drama is used much wider in Czech schools than Slovak or Austrian ones. There are drama teachers who educate young students at school. They may study educational drama at DAMU (Music and Art Academy) having a wide number of possibilities for teaching at public schools or art public/private schools.

#### 3.1 What is Creative Drama

Apparently, when trying to define *creative drama* or *educational drama*, several definitions emerge as outstanding stated by acknowledged representatives of creative drama mainly from Anglo-Saxon backgrounds. Somers (2000), teacher of creative drama in Great Britain identified *creative drama* in the following statements:

- Creative drama makes us explore various imaginary worlds.
- We may become a part of other personalities.
- We use language of symbol representing real world.
- In creative drama we are *in role* to develop the process and *out of role* at the same time to evaluate the process.

- We are aware of the fact that what we do is only *as if*.
- Creative drama is model for exploring the world.

The core of *creative drama* based on Somers's terminology (2000) is narration and storytelling. It is essential to create mutual relationship among the content of storytelling, the participants and dynamic process of creative drama.

Indeed, there is storytelling and narration in many other forms of our lives. We use narration to learn about history, in biology to learn about human body, we learn about our lives through storytelling. Nevertheless, drama allows deconstruction of the story; it allows participants to doubt the truth and content narrated in the story. It helps participants to encounter other people's stories and thus develops their own self identifications.

Somers (2000) differentiates creative drama methods referring to their theatrical nature and creative drama content. The later varies, for example literature, history, arts, etc. Creative drama is unique in the way it reaches the above contents through the language of drama itself. Furthermore, its uniqueness derives from the following:

1. from dynamic relationship between drama process recipients and use of drama in storytelling;
2. from the way how drama overlaps two different categories, *what* we explore and *how* we approach it;
3. from holistic approach of creative drama based on heterogeneous sources that creative drama uses for exploring its worlds.

Machková (2002, p. 16), the main representative of Czech school of drama defines creative drama as follows:

- It is individual school subject with the special emphasis on aesthetics and arts.
- It is a method of teaching various subjects at school.
- It is a method how to develop personalities of children and young people.  
A method of teaching general human abilities, communication and socialization.
- It may also be used as a method how to teach social competence to professionals in their career development, i.e. doctors, teachers, managers, politicians, shopkeepers.
- It may also be a sociotherapy and psychotherapy.

American founder of modern creative drama Ward (in Klíma, 2001) refers to creative drama as an opportunity for:

- controlled emotional expression;
- self-expression in arts;
- support of creative imagination;
- healthy emotional and social development in common understanding and social cooperation;
- Thinking individually and expressing own ideas without any kind of fear.

Heathcote (1984, p. 152), British actress and founder of *modern educational drama* in Great Britain refers to *drama* as *manifestation of change*. Drama is not something static in the instance of time. It makes situation stay here for a while in time just to create opportunity to explore and possibly change it. Educational drama could be defined as having two significant aspects and aims. One of them we may define as “creative work” the other as “coping work”. Both are significant areas of experience in the developing person. A broad definition of educational drama is “role-taking” imaginatively via identification in social situations.

Referring to the concept of active social learning in context of SEN students, Lambert and O’Neill (1982, p. 57) suggest that the active learning is a natural component of educational drama. They claim: “Drama in education is mode of learning. Through the pupil’s active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships. Drama is essentially social and involves contact, communication and the negotiation of meaning.”

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

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

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

Generally, social learning provides an opportunity to increase social awareness of language learners and their willingness to take responsibility for their own learning, and respect the ideas and opinions of other learners. Thus, learning by means of

creative drama could also be taken into consideration when teaching social interaction and communication in SEN students in our education.

Clearly, common idea of all definitions is the environment, atmosphere and space that creative drama creates and offers to an individual in the process of education. It is atmosphere of self-identification, social interaction, creativity, self-expression, imagination development. Creative drama is a medium for exploration of reality through *as if* reality.

### **3.2 Make-belief in Creative Drama**

There is a concept of building up belief in educational drama. Naturally, it is relevant for the participants of classroom activity to create atmosphere of belief that what they manifest and express is objective and appropriate in context of class activity. When students understand the meaning and purpose of their actions in specific activity they are likely to believe in what they are doing and consequently interact on the bases of class activities. It is substantial to work on make-belief in the class. Only after concept of belief is widely spread in activity learners may be developed individually in both dimensions cognitive and non-cognitive. Make-belief is one of the vital objectives in educational drama. Woolland (1993, p. 55) in his book *The Teaching of Drama in the Primary School* suggests several strategies how to build belief in actions in children making drama:

- raising the status of the children , making them important in the class;
- careful questioning;
- periods of reflections;
- teacher in-role to challenge, to re-direct, and make sense of glib responses;
- encouraging research;
- developing intercultural work, which itself enhances the drama;
- developing the drama beyond single lessons into extended projects;
- Making the work as visual as possible, trying wherever possible to create visual images and symbols rather than simply talking.

Above all the teacher needs to take the work seriously – whenever possible we ensure the drama time is not interrupted.

Lambert and O’Neill (1982, p. 12) also discuss the problem of make-belief and they suggest three basic make-belief objectives for drama teachers:

1. Interact with the rest of the group.
2. Agreeing to join the class.
3. Choosing a leader for the community.
4. Making a group decision.
5. Teaching a skill to a friend.
6. Adopt a role.
7. Make-belief with regard to actions and situations.



They also add: “Drama is unlikely to develop successfully unless the participants are prepared to make-believe, to share their make-believe with others by working together, and maintain and extend their make-believe through appropriate action, role, and language” (Lambert – O’Neill, 1982, p. 12). Drama teachers state that make-belief is a fundamental and core condition for successful drama. Regardless of various social conditions, it is necessary to interact in the context of social interaction in order to create common make-belief. Additionally, teachers should create friendly and creative atmosphere in the classroom to allow learners to adapt their roles and act in social situations spontaneously.

### **3.3 Teaching in Role**

Drama in the classroom demands complete commitment from both sides, from learners as well as full commitment from teachers. Naturally we expect learners to take roles, and thus, it is probably necessary for teacher to act in-role. According to Heathcote, the teacher is supposed to go in and out of roles to heighten and develop emotions. According to Woolland teaching in role is important to deepen understanding of meaning, to challenge learners to participate and cooperate with other learners. He claims: “The purpose is to offer a way of intervening which challenges and focuses the work, which moves it on, which creates learning opportunities and deepens the understanding of the participants” (Woolland, 1993, p. 67).

However, it is important for teacher to understand that she needs to take a middle-rank position. It is not productive to take a role of the highest possible position, in order to avoid take final responsibility and making final decisions being in that kind of role. On the other hand, it is not effective to take a role of the lowest possible position, in order to avoid confusion and chaos in the classroom. Heathcote suggests that in the middle-rank role she is free to communicate with both ranks, higher and lower and still maintain activity in the classroom.

Additionally, teaching in role provokes willingness to take responsibility. When learners are in control of situations in the classroom they should spontaneously take a step of active interaction and cooperation. However, we are aware of the fact that it is only possible in relaxed and friendly atmosphere where students are prompted naturally to interact. Indeed, an atmosphere where they may express themselves individually and confidently without being mocked or disqualified.

### **3.4 Story-telling**

One of the most known and most popular drama techniques for teachers and learners is storytelling technique. Use of storytelling may have several influential aspects which we should discuss in the following section. Without any doubts storytelling develops both cognitive and non-cognitive dimensions of learning process. Thus, we believe it is very effective for SEN students because it provides

countless opportunities for social learning and social interaction in the classroom. Storytelling strengthens social communication, including both, verbal and non-verbal aspects. The last may have a great positive impact on ADHD learners who seem to work/show with their body a lot of their “talking”.

There are always two positions in storytelling: 1. narrator, 2. listeners. When a narrator is telling a story she is building a personal contact, a specific form of relationship, with the listeners of the story. Narrator uses other imaginary worlds, including other situations using other characters` lives stories. Indeed it itself creates learning atmosphere in the classroom. Listening to a story may bring class together and get listeners involved in the topic of discussion. Based on King’s research (1993, p. 206): “When we read a story to a group we read the story using someone else words, constructions, and contents. When we tell this same story as a storyteller, we must use our own words and as more dependent on the listening audience. We have more eye contact, a deeper awareness of response (or lack thereof) and a greater sense of community.

Storytelling is a very effective medium for teachers of SEN students who being listeners to teacher/narrator build greater sense of personal relationship with teacher and other learners. When teacher herself is that narrator of the story her learners are listening, she is becoming a closer part of class community, and she gets more involved in their world. Storytelling may bring a lot of fun and great dimension of intimacy in the classroom. It helps to create friendly and relaxed atmosphere. The latter is specifically necessary for ADHD learners.”

#### **4 Main Aims of the Future Research**

- Learn and analyze up-to-date condition in the foreign language teaching and acquisition to the special educational needs students in the world, in Europe, and in Slovakia.
- Emphasize the importance of creative drama for language skills acquisition in foreign language teaching to the special educational needs students, with the closer accent to the ADHD diagnosis students.
- With the special emphasis on non-cognitive education, consequently prove the positive influence of creative drama as a highly motivating and effective tool of socialization and social interaction in the group of participants, integrated students.
- Motivate English language teachers and other language educational leaders to include the tools of creative drama into their own teaching styles, thus, laying the accent on innovation of creative drama techniques.

#### **5 Main Research Questions**

As we based our research on language teaching to SEN students we state our research in several research questions. We should focus on present day situation in

the field of students who are diagnosed as Attention deficit syndrome and hyperactive. We lay our attention on their capabilities as learners and our possibilities as teachers to include them into our education as naturally as possible to help them to create better perspective for their future personal and professional lives.

The questions are as follows:

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

## **6 Hypotheses of the Research**

- H1 If use of creative drama in English language teaching is connected to cognitive language development then it increases English language acquisition of selected integrated students.
- H2 If use of creative drama eliminates social interaction barriers then it raises secondary socialization in the group of selected research participants.
- H3 If use of creative drama increases interaction in the classroom then creative drama as a medium of teaching language leads an individual with special educational needs into interpersonal and interactive situations.

## **7 Research Sample**

Teachers of elementary and secondary education mostly from the southern regions of Slovakia will participate in the first phase of research. It is our aim to distribute self made questionnaires to 300 teachers all over the region. Second phase of research is focused on one case study of a selected participant identified as ADHD student of English in integrated school classroom.

## **8 Methods of Research**

In order to achieve the presented aims we decided to follow both forms of scientific research, quantitative and qualitative forms:

1. Literary method, content analysis of legislation and other relevant research educational sources available. Results of this part of research should help us to understand the variety of language teaching to SEN students in general. It shall provide necessary legislation data expected in our research.

2. Collection of data by use of questionnaire. Main emphasis is laid on elementary and secondary education institutions and SEN students. The second phase of research should bring important “lively” data from teachers themselves. They shall provide real numbers and problems of contemporary teachers.
3. Main part of research is a case study of a selected participant. The third part of research is meant to be more practical and will be demanding for teachers. They are the ones to teach a selected student via creative drama and observe possible changes in aspects, language acquisition and mental development.
4. Sociometry will be applied in research of social interaction. As Hopkins, quoted in Nunan (1989, p. 209) suggests: “Sociometry is used to obtain an indication of the interpersonal dynamics and social structure of a group.”

### **Conclusion**

Based on previous research made in the field of creative drama, it is clear that drama in education is suitable and effective means for teaching in order to achieve cognitive and non-cognitive objectives all teachers strive for. Furthermore, we may create some space for drama in every subject in school. Creative drama may lead to more spontaneous, more creative, fearless communication and interaction in both, between student-student and between student and teacher relationships, naturally leading to increased language acquisition. We believe it increases social interaction of SEN students based on their increased self-expression and strengthen their self-identification.

### **Literature**

- CHROBOKOVÁ, D.: *Angličtina 1 pro dislektiky*. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Tobiáš, 2006a. ISBN 978-80-7311-088-1.
- CHROBOKOVÁ, D.: *Angličtina 2 pro dislektiky*. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Tobiáš, 2008. ISBN 978-80-7311-102-1.
- CHROBOKOVÁ, D.: *Angličtina 3 pro dislektiky*. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Tobiáš, 2006b. ISBN 978-80-7311-083-0.
- HEATHCOTE, D.: *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson Group Ltd, 1984. ISBN 0 09 149261 0.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KELSALL, M.: *Studying Drama. An Introduction*. London: Edward Arnold Ltd, 1985. ISBN 0-7131-6450-6.
- KING, N.: *Story-making and Drama*. London: Heinemann, 1993.
- KLÍMA, M: Tvořivá dramatika vyžaduje kreativitu bez vnějších efektů. In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatikou, 2001, pp. 9-17.
- LAMBERT, A., O'Neill, C.: *Drama Structures*. London: Hutchinson Education, 1982.

- MACHKOVÁ, E: *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 2002. ISBN 80-7068-166-7.
- MARUŠÁK, R: John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu. In: *Tvořivá dramatika*, XI, 2000, No. 1, pp. 1-6.
- MYERS, P. I., HAMMILL, D. D.: *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed. 1990.
- MORGAN, N., SAXON, J.: *Teaching Drama*. Trowbridge, Wiltshire: Hutchinson Education, 1987.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J.: Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Praha: Portál, 2006. ISBN 9788073674304.
- NEELANDS, J: *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: CUP, 1990. ISBN 0 521 37635 1.
- NUNAN, D.: *Understanding Language Classrooms*. London: Prentice Hall International UK, 1989.
- O`TOOLE, J: *The Process of Drama*. London: Routledge, 1992. ISBN 0-415-08244-7.
- RIEF, S.: *How to Teach & Reach ADD/ADHD Children*. Prague: The Centre for Applied Research and Education, 1999.
- SOMERS, J: Jaké argumenty pomohou DV získat pevné místo v kurikulu? In: *Tvořivá dramatika*, XI, 2000, No. 1, pp. 1-12.
- SVOZILOVÁ, D: *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. In: *Tvořivá dramatika*, XI, 2000, No. 3, pp. 1-19.
- ŠIMKOVÁ, M.: *Tvorivá dramatika v škole a mimo školy*. Banská Bystrica: MPC, 1996. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Available on the internet: [www.ssiba.sk](http://www.ssiba.sk).
- VAČKOVÁ, K., ZAŤKOVÁ, L.: *Vyučovanie cudzieho jazyka u detí so špeciálnymi potrebami*. Bratislava, 2003. ISBN 80-7164-360-2.
- WAGNER, B. J.: *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Anchor Brendon Ltd, 1985. ISBN 0 09 138851 1.
- WATKINS, B.: *Drama and Education*. London: Biddles, 1981. ISBN 0 7134 3419 8.
- WOOLAND, B.: *The Teaching of Drama in the Primary School*. London: Longman Group Uk, 1993.
- [www.addiss.co.uk](http://www.addiss.co.uk)
- [www.giftedkids.about.com](http://www.giftedkids.about.com)
- [www.stadpedu.sk](http://www.stadpedu.sk)
- [www.teachernet.gov.uk](http://www.teachernet.gov.uk)
- <http://www.nasponline.org/publications/cq/cq353postsec.aspx>

# INTERPRETÁCIA KLÚČOVÝCH, KOMUNIKAČNÝCH A DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV NA ZŠ

Eva Tandlichová

Analýza a hľadanie východísk pre riešenie „problémov“ [najmä tých, ktoré sú spojené so zlepšovaním metód a postupov] vo výučbe cudzích jazykov na základných školách je prítomné medzi odborníkmi, didaktikmi i učiteľmi základných škôl od 70-tych rokov dvadsiateho storočia. V tomto období nachádzajú niektorí autori aj „prvú zmienku“ o kompetenciách v ekonomických vedách. Učitelia cudzích jazykov, ale najmä anglického jazyka, si však veľmi dobre pamätajú práce C. J. Brumfita, K. Johnsona, D. A. Wilkina či H. Widdowsona, ktoré sa často odvolávajú na výskumy a výstupy D. H. Hymesu. Články a publikácie D. H. Hymesu už vtedy prinášali definície (cudzozjazyčných) kompetencií a ich uplatnenie v pedagogickej praxi. Inak povedané termín *kompetencia/e* je tu s nami už odvtedy. Priebežne sme sa aj my k nemu vracali v rôznych kontextoch, ale akosi dôraznejšie sa oň zasadujeme práve pri uplatňovaní Konceptie vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, ako aj tvorbe rôznych referenčných pedagogicko-didaktických publikácií, ktoré môžu či pomôžu pochopiť obsah tohto termínu. V tejto súvislosti podčiarknem najmä finalizáciu glosáru k Spoločnému referenčnému rámcu pre jazyky, na ktorom sa podieľa široký tím odborníkov v šiestich cudzích jazykoch. Tento projekt nadväzuje a rozširuje/prepracúva už existujúci glosár k tomuto významnému európskemu dokumentu.

V tejto súvislosti by som rada podotkla, že otázkou kompetencií, ktoré tu s nami sú už niekoľko desaťročí, ale aj tými, ktoré definovať si vyžaduje súčasnosť, sa zaoberajú nielen filológovia a didaktici cudzozjazyčného vyučovania a nielen u nás. V roku 2009 sme spolu s PhDr. Š. Dugovičovou, PhD. a Doc. RNDr. B. Brestenskou, PhD. vstúpili do trojročného medzinárodného projektu, v ktorom je spolu s nami ďalších päť európskych univerzít, pod názvom *An integral teacher training for developing digital and communicative competences and subject content learning at schools*, financovaný Lifelong Learning Programme 502769-LLP-1-2009-1-ES-COMENIUS-CMP, 2009-2012. Hlavným cieľom tohto projektu je výchova budúcich učiteľov pomocou osobitnej metódy, ktorá integruje vedomosti z daného predmetu, digitálnu a komunikačnú kompetenciu, a tak prispieva k zmene pohľadu na výučbu daného predmetu. Výstupom tohto projektu:

- je špecifikácia didaktických postupov pri integrácii a inkorporovaní vedomostí z daného predmetu, digitálnej a komunikačnej kompetencie zapojením digitálnych nástrojov;
- tvorba materiálov v tom zmysle, že každý partner vytvorí CD, ktoré bude obsahovať dva moduly (jeden v materinskom jazyku a jeden v angličtine). V týchto

moduloch budú prezentované didaktické aktivity a metodické odporúčania pre študentov – budúcich učiteľov, aby ich vedeli využiť pri vyučovaní;

- ako aj podpora mobility študentov-budúcich učiteľov s cieľom posilniť ich interkultúrny obzor a posilniť účinok projektu.

Ide teda o definovanie, vymedzenie pojmu, precizovanie jeho interpretácie vo vyučovacom procese, a to nielen v cudzojazyčnom vyučovaní, ale aj vo vyučovaní prírodovedných predmetov.

Vzhľadom na vyššie uvedené, ale aj vzhľadom na to, že otázka rozvíjania kompetencií je integrálnou súčasťou aj práve prebiehajúceho projektu vzdelávania učiteľov základných škôl považujem za potrebné zamyslieť sa nad pojmom kompetencia a jeho prepojenie na proces vyučovania, učenia sa i osvojovania cudzieho jazyka. Vo svojich úvahách sa budem opierať existujúce (pedagogické) dokumenty, ale aj východiskové materiály Rady Európy či Spoločný referenčný rámec pre jazyky. Ide mi najmä o to, aby sme si uvedomili potrebu porozumieť postaveniu kľúčových a špecificky komunikačných kompetencií pre efektívne osvojenie cudzieho jazyka, ale možno aj napríklad digitálnych kompetencií.

## **1. Obsah pojmu kompetencia**

S týmto pojmom, ako som uviedla vyššie, sa zaoberáme v rôznych kontextoch, a tak pojem *kompetencia* akoby tým nadobúdala rôznu, či modifikovanú obsah. Nebudem citovať autorov, ktorí vychádzajú z iných vedných odborov, ale sa zameriam na sledovanie obsahu tohto pojmu v pedagogických a následne lingvodidaktických vedných disciplínach.

### **1.1 Pojem kompetencia zo všeobecného hľadiska**

Viacerí odborníci sa zhodnú v tom, že to je *spôsobilosť* mobilizovať v rôznych kontextoch a činnostiach systém vedomostí, zručností, schopností, sociálnych a kultúrnych hodnôt, postojov, emočných a ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný.

Možno má pravdu prof. Š. Švec, keď tvrdí, že „*kompetencia, spôsobilosť: komplexná demonštrovaná schopnosť jednotlivca vykonávať špecifické úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitných situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rol; zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti (...)*“ (Švec, 2002, s. 103). Prof. I. Turek vo svojej definícii označuje kompetenciu ako „*správanie(činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti.*“ (Turek 2009)

V zásade sa zhodnú na tom, že „*má činnostný charakter*, pretože sa formuje na základe osobnej a praktickej skúsenosti, pričom sa realizuje v praxi, *je komplexom vedomostí, zručností, postojov a ďalších zložiek*, ktoré boli doteraz vnímané samostatne, „*má procesuálny charakter*, pretože nevyjadruje trvalý stav, ale kvalitatívne sa mení podľa stupňa osvojenia v procese celoživotného vzdelávania, *je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni*, a tak ju možno počas procesu osvojovania len predpokladať; to znamená, že je nevyhnutné presne špecifikovať kritéria jej vyhodnotenia, *je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti*, pretože je výsledkom akéhokoľvek vzdelávania. Vychádzajúc z vyššie uvedeného, zo súčasnej pedagogickej dokumentácie a Spoločného referenčného rámca pre jazyky, budem sa v ďalších kapitolách venovať všeobecným kompetenciám a detailnejšie komunikačným jazykovým kompetenciám.

## **1.2 Všeobecné, alebo aj kľúčové kompetencie**

„Všeobecné kompetencie sú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane jazykových.“ (Pedagogická dokumentácia 2009). Vzhľadom na to možno asi súhlasiť s Turekom, že „*kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie z množiny kompetencií, pretože (...) umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.*“ (Turek 2009) Inak povedané, osvojenie si kľúčových kompetencií (čo je dlhodobý celoživotný proces) umožní jedincovi začleniť sa do (pracovného) činnostného procesu, v ktorom bude podľa potreby a okolností meniť svoje správanie a konanie, bude schopný vyberať a selektovať vhodné alternatívy správania, ale bude ochotný rozširovať si vedomosti a zručnosti, a tak spájať už známe, skôr nadobudnuté vedomosti a zručnosti s novými.

Domnievam sa, že nakoľko je osvojovanie kompetencií longitúdinalny proces, teda nie jednoaktová záležitosť, je potrebné položiť dobré základy pre efektívnosť tohto procesu na základnej škole komplexne, teda vo všetkých vyučovaných predmetoch, inkluzíve cudzích jazykov. Pomôcť tak pospájať „jednoaktovky“ do dlhodobo fungujúcej životnej scény, na ktorej si jedinec upevňuje svoje miesto a fungovanie.

Pokúsím sa teraz venovať pozornosť všeobecným kompetenciám ako ich chápeme so zreteľom na fungovanie jednotlivca v súčasnom svete. Všeobecné kompetencie sú postavené na nasledovných pilieroch:

### **1.2.1 Deklaratívne vedomosti**

Deklaratívne vedomosti sú predpokladom nielen osvojovania cudzieho jazyka, ale flexibilného fungovania jedinca v živote, pretože sa formovali, prehlbovali a modifikovali od detstva cez adolescenciu až do dospelosti prostredníctvom intuitívnej skúsenosti, ale aj intencionálnej výchovy v rodine a v škole. Takým



spôsobom jednotlivcov dospel k *poznatkom o svete a teda má všeobecný rozhľad o svete*.

Ďalšou zložkou deklaratívnych vedomostí je poznanie spoločnosti a kultúry nielen cieľovej krajiny (pri výučbe cudzieho jazyka), ale aj lepšie poznanie vlastnej východiskovej kultúry v komparácii s inou kultúrou, alebo globálnych poznatkov o každodenných rituáloch, konvenciách, medziľudských vzťahoch, ľudských hodnotách, postojoch a túžbach, t. j. *sociokultúrne poznatky a predstavy*.

Deklaratívne vedomosti si nevieme odmyslieť (a nielen v kontexte cudzojazyčného vyučovania) od poznania a pochopenia podstaty *interkultúrneho povedomia*, ako predpokladu chápania inakosti kultúr pre úspešné komunikovanie so svetom práce a voľného času. Teda „poznanie, pochopenie a uvedomenie si vzťahu (spoločných črt a výrazných rozdielov) medzi východiskovým svetom a svetom cieľového spoločenstva“ pomáha získať a uvedomiť si dôležitosť medzikultúrneho povedomia. (SERR 2006)

### **1.2.2 Zručnosti a praktické schopnosti**

V súvislosti so zručnosťami a praktickými schopnosťami hovoríme o *sociálnych či spoločenských zručnostiach*, ktorých ovládanie sa prejaví v tom, že jedinec sa správa v súlade s typmi konvencií a dodržiava platné normy spoločenského správania sa. Praktické schopnosti a zručnosti sa prejavujú aj v *každodennej rutine* života a práce.

Ďalšou zložkou týchto zručností sú odborné a profesné zručnosti prejavujúce sa v schopnosti vykonávať špecifické činnosti potrebné pri výkone povinností spojených so zamestnaním (SERR 2006). A nakoniec nemôžeme nerešpektovať ani potrebu striedať pracovné nasadenie s oddychom a voľným časom, preto *na aktívne využívanie voľného času* je potrebné dbať pri výchove a usmerňovaní mladého človeka.

### **1.2.3 Interkultúrne zručnosti a praktické schopnosti**

Súčasná Európa je multikultúrna a multilingválna, čiže život a práca v rámci Európy je neodmysliteľná od pochopenia tohto multikulturalizmu a inakosti a vyžaduje to rešpektovať kultúrnu rôznorodosť a odlišnosti, rešpektovať ľudské práva a budovať vzťahy s druhými. Táto nová situácia si vyžaduje, aby sa žiaci a študenti pripravovali sa na túto skutočnosť najmä v cudzojazyčnej triede, pretože jednota jazyka a kultúry je danosť a podmienka pre úspešné komunikovanie s inými. Rešpektovanie tohto faktu otvára priestor pre budovania spôsobilosti vytvárať dobré vzťahy s ostatnými. To znamená, že nás upozorňuje na potrebu osvojiť si interkultúrne zručnosti, so zreteľom na rešpektovanie ilokučných a perlokučných rečových aktov v kontexte sociokultúrneho správania sa partnerov v komunikácii. Inak povedané „dať do vzájomnej súvislosti východiskovú a cieľovú kultúru; byť vnímavý a schopný identifikovať a používať rozličné stratégie, ktoré sú potrebné na kontakt s nositeľmi iných kultúr;“ (SERR, 2006). Za veľmi dôležité považujem

schopnosť plniť úlohu kultúrneho sprostredkovateľa medzi vlastnou kultúrou a inou kultúrou v procese riešenia problémov alebo úloh, a tak predchádzať konfliktom interkultúrneho charakteru.

V súvislosti s interakciou „heterogénnych skupín“ vzniká potreba nezabúdať na budovanie praktických zručností v tímovej práci, interpersonálnej komunikácii, stanovovaní si reálnych cieľov a tvorivosti pri riešení problémov.

#### **1.2.4 Osobnostné schopnosti, schopnosť učiť sa a študovať**

*Postoje* som spomínala vyššie v súvislosti s formovaním a rozvojom poznatkov o svete. Na tomto mieste podčiarkujem najmä otvorený charakter tohto procesu, nakoľko sa postoje k iným osobám a myšlienkam, či skúsenostiam iných formujú a „preformulovávajú“ počas celého života jednotlivca.

Ak chceme, aby tento proces prebiehal úspešne je potrebné venovať veľkú pozornosť *motivácii* vonkajšej i vnútornej, inštrumentálnej i integračnej, nakoľko je ona hnacou silou nielen vzdelávania, ale najmä pôsobenia jednotlivca v spoločnosti.

V súvislosti s rozvíjaním schopnosti *učiť sa a študovať* je treba venovať pozornosť štýlom učenia sa a stratégiám učenia sa. Je všeobecne známe, že v tejto súvislosti sa hovorí aj o rôznych typoch učenia, o vzťahu pamäte a učenia, schopnostiach a predpokladoch žiaka učiť sa a v neposlednom rade o dôvodoch pre učenie sa cudzieho jazyka, teda o motivácii. Vzhľadom na charakter tejto štúdie nebudeme sa podrobnejšie zaoberať učením, ale práve *štýlmi a stratégiami učenia*.

*Stratégie učenia* 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. Je to cieľ, ktorý sa v odbornej literatúre definuje ako „naučiť žiaka, ako sa učiť“ (learner training). Viac o tom píše H. Holec (1995, s. 265) v tom zmysle, že „naučiť žiaka učiť sa znamená umožniť mu postupovať krok za krokom tak, aby sa učenie a osvojovanie cudzieho jazyka uskutočnilo“. Viacerí autori (O'Malley, Chamot, a pod.) rozlišujú medzi *metakognitívnymi stratégiami*, ktoré zahŕňajú stanovenie cieľov, plánovanie, monitorovanie, samostatné riadenie a vyhodnocovanie postupov a riešení, a *kognitívnymi stratégiami*, ktoré sú úzko späté s priamym riešením úloh a zahŕňajú jednotlivé kroky, analýzu, syntézu, indukciu, dedukciu, písanie poznámok, a pod. V kontexte cudzích jazykov treba ešte uviesť aj *komunikatívne a sociálne stratégie*, pretože sú úzko späté s aktuálnym ústnym prehovorom a ich úspešnosť závisí od predchádzajúcich vedomostí žiaka, jeho kreativity i samostatnosti pri ich výbere so zreteľom na danú situáciu. Snáď najďalej v tejto súvislosti pokročila R Oxford (napr. 1998, spolu s C. Namovou), ktorá rozlišuje priame stratégie (direct strategies) vrátane pamäte, kognitívnych stratégií a kompenzačných stratégií; a nepriame stratégie vrátane metakognitívnych (metacognitive), afektívnych(affective) a sociálnych(social) stratégií.

Väčšina bádateľov sa zhodne v tom, že stratégie učenia je možno žiakov naučiť a uplatniť ich, ako sme uviedli vyššie, pri riešení rôznych typov úloh. Vzhľadom na to že nás budú zaujímať predovšetkým **štýly učenia (sa)**, budeme sa na tomto mieste nimi hlbšie zaoberať. J. Mareš uvádza tzv. pracovnú charakteristiku štýlov učenia: „Štýly učenia sú subtilné transsituačné prejavy individuality človeka. Predstavujú metakognitívny potenciál človeka. Sú to postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období preferuje. Postupy, vlastné svojou orientovanosťou, motivovanosťou, štruktúrou, postupnosťou, hĺbkou, elaborovanosťou, flexibilitou. Vyvíjajú sa z vrodeneho základu, ale obohacujú sa a menia sa v priebehu života jedinca ako zámerne, tak aj neuvedomene. Človek ich používa vo väčšine situácií pedagogického typu, v relatívne menšej závislosti na obsahovej stránke učenia.“ Povedané jednoduchšie – štýly učenia sú individuálne spôsoby učenia sa žiakov. Pritom treba zdôrazniť, že:

- sú to vlastné postupy, pri ktorých sa uplatňuje metakognitívne učenie sa (viem, ako sa mám učiť);
- sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky (ale sa menia);
- sú závislé na povahe 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 meniť (Mareš, 1998, s. 239).

Štýly učenia sa majú charakter metastratégie, ktorá združuje vlastné učebné stratégie, učebné taktiky a učebné operácie. Pri výučbe cudzieho jazyka je veľmi dôležité, aby sme si uvedomili rôznorodosť štýlov učenia(sa) našich žiakov. A.Trulíková, frekventantka Špecializačného kvalifikačného štúdia diagnostikovala štýly učenia(sa) žiakov ZŠ, ktorých učí. Využila pri tom dotazník R.Oxford a dospela k týmto zaujímavým zisteniam:

<i>Okruh dotazníka</i>	<i>Typ/Počet žiakov</i>	<i>5 r.</i>	<i>6 r.</i>	<i>7 r.</i>	<i>8 r.</i>	<i>9 r.</i>
Používanie zmyslov pri štúdiu	zrakový	30	38	33	36	21
	sluchový	27	30	38	34	21
	praktický	27	45	48	33	11
Vychádzanie s ľuďmi	extrovertný	50	68	73	58	29
	introvertný	6	7	12	11	3
Zaobchádzanie s možnosťami	intuitívny	41	58	68	56	27
	konkrétne-sekvenčný	28	44	27	32	13

Prístup k úlohám	uzavretý	37	26	26	27	15
	otvorený	28	62	54	55	22
Postoj k myšlienkam	globálny	46	68	72	58	27
	analytický	18	26	28	26	13
	Spolužiakov v ročníku	51	70	74	60	31

Niektoré výsledky boli prekvapujúce, ale pomohli autorke upraviť výučbu anglického jazyka tak, aby stúpila motivácia žiakov a všetci, i tí slabší, boli zapojení do práce s cudzím jazykom nielen na hodine anglického jazyka, ale aj v domácej príprave.

Tento príklad snáď podporí myšlienku viacerých autorov, že učiteľ môže naučiť žiakov ako sa učiť (cudzí jazyk) a pomôcť im nájsť svoj štýl učenia sa. J. Mareš (1998, s. 72), odvolávajúc sa na výskum, ktorý sa uskutočnil vo Veľkej Británii, uvádza 9 znakov, ktoré sú typické pre zlepšenie štýlov učenia:

1. stimulovanie samostatného učenia;
2. podpora osobného rozvoja žiaka;
3. zadávanie takých problémov, ktoré sú blízke reálnym životným situáciám (a to je v cudzojazyčnom vyučovaní kľúčové);
4. stimulovanie žiakov k tomu, aby sa zamýšľali nad svojimi postupmi pri učení sa;
5. organizovanie samostatnej skupinovej práce bez zasahovania učiteľa (v cudzojazyčnom vyučovaní to môže byť napr. práca na projekte);
6. učenie prostredníctvom činností (známe simulácie, hranie rolí, a pod);
7. pomáhajúce žiakom, aby si lepšie uvedomili požiadavky uložených úloh a účel učenia sa v danej situácii;
8. práca na zadanom projekte;
9. jemné doladovanie tradičných metód.

Na základe porozumenia štýlov učenia sa pri formovaní osobnosti žiaka si uvedomíme, aké dôležité postavenie formovanie autonómneho správania sa. Autonómne učenie je jedným typom učenia(sa), 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 z dosiahnutým, ale činorodo napredovať vo svojom zdokonaľovaní sa v presnosti a plynulosti v cudzom jazyku, a tak pochopiť, že je to nekonečný príbeh, ktorý sa deje nielen prostredníctvom formálnej, inštitucionálnej výučby, ale predovšetkým samostatným (autonómnym) učením (sa) v dospelosti prostredníctvom kurzov, televíznych a rozhlasových programov, štúdiom príručiek, čtením i odborných časopisov, a pod. To znamená, že ide o aktívne uplatňovanie premisy o učení, že je to proces prostredníctvom ktorého sa mení chovanie jednotlivca v našom prípade v kontakte s cudzojazyčným prostredím. Ak sa to 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 do akej kvality sa moje úsilie posunie smerom k „vrcholu pyramídy“, teda k mojím cieľom a potrebám v oblasti ovládania cudzieho jazyka. Je to, samozrejme, neoddeliteľne späté s efektívnym vplyvom vnútornej motivácie a pozitívnych incentív, pretože bez motivácie neexistuje žiadna činnosť, ani učenie a osvojovania cudzieho jazyka.

Možno práve preto sa autonómia a samostatnosť či nezávislosť žiaka od riadiacej práce učiteľa dostáva v súčasnosti do popredia záujmu teoretikov i praktikov vo výučbe cudzích jazykov. Zdôrazňuje sa potreba samostatného rozhodovania a zodpovednosti za obsah i hĺbku osvojeného viac na strane žiaka, ako učiteľa. Považujeme to za niečo nové, inšpirujúce a demokratizujúce výučbu cudzieho jazyka. Je to však skutočne tak?

Výsledky historického a filozofického bádania dokazujú opak. Veď už Kant, ale v súvislosti s anglickým jazykom aj Mill (17. stor.) rozvíjali myšlienky slobody, samostatnosti a autonómie v rozhodovaní individua. Podľa Milla „autonómna osobnosť myslí, cíti, utvára si svoju mienku a názory. Autonómia znamená teda myslenie a konanie za akýmkoľvek účelom a akýmkoľvek spôsobom, ktorý nepoškodzuje iných...“ (Mill, 2001). V tejto súvislosti nemôžeme nespomenúť J. A. Komenského, pretože on nechápe autonómiu len zvonka, t. j. nezávislosť od iných, ale ako esenciálnu charakteristiku človeka. V pedagogickom kontexte to pravdepodobne znamená vytvárať takú atmosféru v cudzojazyčnej triede (a nielen v nej), aby učiaci sa mohol slobodne vyjadrovať svoj názor (aj na vyučovací proces) a naučil sa rešpektovať názory svojich spolužiakov a predovšetkým učiteľa, ale aj iných ľudí mimo triedy a školy. Inak povedané, autonómia je sociálny proces, ktorý je založený na schopnosti spolupráce, ale aj schopnosti seba-reflexie a sebahodnotenia.

Možno, keby sme boli dôsledne uplatňovali Komenského myšlienky o škole hrou, keď učenie (sa) je potešením a uspokojením vnútornej harmónie, či rešpektovanie osobnosti žiaka a jeho možností, boli by sme na tieto „nové“ techniky prišli už skôr. Pretože všetky definície autonómneho učenia (sa) súčasnosti stoja v podstate na dôležitosti ochoty a motivácie učiaceho sa prevziať veľký podiel zodpovednosti za to, čo sa naučí, koľko a do akej hĺbky. A to nielen v škole, ale aj v domácej príprave. Presun väčšiny zodpovednosti pri osvojení si cudzieho jazyka z pliec učiteľa na žiaka je v podstate aj mottom Spoločného európskeho rámca a najmä jeho Portfólia. Práve cez Portfólio si žiak formuje a sebarefektuje databázu progresu v osvojení cudzieho, či cudzích jazykov. Portfólio a Pas predstavujú rozvíjanie autonómie až do dospelosti. Určite je tu ešte veľa nezodpovedaných otázok – najmä v našom kontexte, ktoré si vyžadujú ďalší výskum, aby obraz autonómneho učiaceho sa nadobudol kontrétne parametre.

V teórii výučby cudzích jazykov sa však v súčasnosti snažíme vytvoriť bázu pre pochopenie autonómie žiaka, učiteľa a procesu na rôznych (či všetkých) typoch škôl, ale ako na to reagujú učebné osnovy, štandardy či iné školské dokumenty? Predovšetkým učebnice cudzích jazykov – či si budú učitelia tvoriť učebný materiál sami a učebnicu nepotrebujú? Možno v tom môžu byť nápomocné samovzdelávacie centrá (self-access centres). Domnievame sa, že na uplatňovanie autonómnosti či autonómie je potrebné dozrieť. Preto žiaci a študenti potrebujú citlivého, vnímavého poradcu, usmerňovateľa a facilitátora v osobe učiteľa, ktorý ich v malých krokoch „naučí“ uplatňovať stratégie autonómneho učenia a správania. Inak povedané, úspešnosť tejto práce učiteľa bude závisieť aj od toho, do akej miery sa bude sám vychovávať k autonómnemu správaniu; do akej miery si uvedmí silu svojho vplyvu na učiacich sa, do akej miery pochopí pedagogicko-psychologické základy tohto procesu a nakoľko bude úspešným riadiacim prvkom v triede smerujúcej k autonómii, t. j. nakoľko pochopí, že úspech vyučovacieho procesu je vlastne spoločným dielom učiteľa a žiakov – mení sa len ich vzájomný podiel na jeho realizácii.

Na druhej strane nie je to len otázka riadenia vyučovacieho procesu v cudzom jazyku, ale žiaka treba viesť k autonómnosti a samostatnosti v celom vyučovacom procese, a nielen na hodinách cudzích jazykov, avšak pre potreby tejto štúdie ostávame na platforme cudzieho jazyka.

Pokúsme sa na tomto mieste charakterizovať samoriadiaceho čiže autonómneho učiaceho sa. Snáď najvýstižnejšie ho charakterizuje Hedge (2001, s. 76):

- žiak pozná svoje potreby a produktívne spolupracuje s učiteľom pri plnení vytýčených cieľov;
- učí sa v triede aj mimo nej;
- vie pracovať s učebným materiálom;
- vie vyhľadávať informácie;
- vie aktívne myslieť;
- vie prispôbiť stratégie učenia a v prípade potreby zlepšovať proces učenia;
- vie si zdeliť čas.

Vyššie uvedenú analýzu rôznych názorov na autonómne učenie a jeho dôležitosť re riešenie životných situácií môžeme syntetizovať v tom zmysle, že žiak bude poznať a pochopí svoje myšlienky, bude schopný uplatniť stratégie učenia, ktoré si osvojil. Žiak nadobudne spôsobilosť správať sa v širších súvislostiach, teda bude vedieť uplatňovať svoju identitu v spoločnosti, bude vedieť aplikovať etické a morálne vlastnosti v súlade so spoločenským správaním, bude schopný regulovať a cieľavedome riadiť svoje konanie a pochopiť svoje záujmy, obmedzenia a potreby a stanoviť si vlastné ciele na ich realizáciu.

V neposlednom rade udržať pozornosť pri prijímaní informácií, schopnosť využívať dostupné materiály pri samostatnom štúdiu, schopnosť uvedomiť si vlastných silných

a slabých stránok pri učení sa, pretože ak sa žiak naučí učiť sa bude to považovať za „schopnosť pokračovať a zotrvať v učení sa, organizovať vlastné učenie sa (...). Táto kompetencia zahŕňa uvedomenie si procesu učenia sa a potrieb jednotlivca, určenie dostupných príležitostí a schopnosť prekonať prekážky na účel úspešného vzdelávania sa. Táto kompetencia znamená získať, spracovať a prispôbovať nové vedomosti a zručnosti (...), aby staval na predchádzajúcom vzdelaní a životných skúsenostiach (...). Motivácia a sebadôvera sú pri tejto kompetencii jednotlivca rozhodujúce“ (Turek, 2009, s. 2).

Všeobecné kompetencie môžeme uzavrieť *heuristickými zručnosťami*. Ak je žiak schopný ich uplatňovať v praxi, tak vie

- prijať novú skúsenosť a schopnosť využívať ďalšie kompetencie v špecifických situáciách učenia sa;
- hľadať, pochopiť a v prípade potreby odovzdávať nové informácie;
- využívať informačno-komunikačné technológie a médiá, napríklad vo výučbe cudzích jazykov môže využívať informácie a rôzne údaje z internetu, vie si vybrať tie, ktoré potrebuje pre riešenie úlohy, vie pracovať s textom, ktorý nájde na internete, vie tieto informácie spracovať a oboznámiť s nimi ostatných, a pod.

Z vyššie uvedeného v podstate vyplýva, že všeobecné (kľúčové) kompetencie by mali byť súčasťou vyučovacieho procesu, pretože pomocou nich sa žiak pripravuje pre život, ale úspech tohto procesu závisí podľa mňa od toho do akej miery sa bude realizovať v tvorivých činnostiach, kde aktivitu prevezme žiak za predpokladu, že činnosti budú rešpektovať jeho mentálnu vyspelosť, osobnostné predpoklady, motiváciu a pripravenosť.

Doteraz sme sa venovali rozvíjaniu všeobecných kompetencií len u žiaka, ale dôležité je identifikovať **všeobecné kompetencie aj u učiteľa**, pretože „učiteľ by měl tedy disponovat nejenom širokým všeobecním 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“ (Nelešovská, 2005, s. 11).

A preto je potrebné uvažovať nielen o všeobecných kompetenciách u žiaka, ale aj u učiteľa. Inak povedané treba pedagogické spôsobilosti (kompetencie) aj učiteľa cudzieho jazyka brať do úvahy. Mám na mysli tie, ktoré sú predpokladom úspešného pôsobenia akéhokoľvek učiteľa. V tomto kontexte sa stotožňujem s vymedzením týchto kompetencií/spôsobilostí so V. Švecom „ako exteriorizované spôsobilosti majú charakter činností, v ktorých sú v rôznej miere zastúpené prvky činností myšlienkových, sociálno-komunikatívnych a tiež psychomotorických. Pri realizácii spôsobilostí spojených s projektovaním a hodnotením výučby a výchovy dominujú činnosti myšlienkové, pri pedagogickej komunikácii vystupujú do popredia činnosti sociálno-komunikatívne“ (Švec, 1998).

Viacerí autori sa pokúsili o klasifikáciu všeobecných učiteľských kompetencií. Podľa Maňáka k základným pedagogickým spôsobilostiam patria:

- plánovacie činnosti;
- spôsobilosti potrebné na realizáciu vyučovacej hodiny;
- riadiace spôsobilosti;
- spôsobilosti potrebné na udržanie disciplíny v triede;
- spôsobilosti na zabezpečenie priaznivej klímy v triede;
- diagnostické spôsobilosti spojené s kontrolou a hodnotením;
- autodiagnostické spôsobilosti, ktoré súvisia so sebahodnotením.

K týmto všeobecným kompetenciám sa u učiteľa cudzieho jazyka pripája aj jazyková kompetencia, ktorá veľmi významne ovplyvňuje efektívnosť cudzojazyčnej hodiny. V súčasnosti nezanedbateľnú úlohu zohráva aj zručnosť ovládať IKT technológie čiže mať *digitálnu kompetenciu* s cieľom rozvíjať ju aj u žiakov, a tak rozvíjať ich samostatnosť, autonómne učenie a prácu s autentickým materiálom. Inak povedané učiteľ cudzieho jazyka by mal rozumieť týmto technológiám a vybrať vhodný materiál pre rozvíjanie napríklad práce s textom. Ovládanie digitálnej kompetencie umožňuje učiteľovi jej kritické používanie na hodinách cudzieho jazyka s cieľom podporiť rozvíjanie digitálnej kompetencie aj u žiakov.

Učiteľ by si mal uvedomiť, že IKT majú svoje obmedzenia, ale podporujú komunikáciu a prostredníctvom nej výmenu informácií a nápadov. Efektívne využívanie IKT je možné docieľiť správne volenými cieľmi a výstupmi. V cudzojazyčnom vyučovaní umožňujú rozvíjať čítanie s porozumením, prehľbovať slovnú zásobu i gramatické učivo a pri práci na projektoch aj tímovú prácu. Takým spôsobom sa u žiakov rozvíja vzťah k druhým, k ich názorom a návrhom riešení; žiaci sa naučia rešpektovať iný názor, naučia sa počúvať sa navzájom.

## **2. Komunikačné jazykové kompetencie**

Úvodom chcem ešte upozorniť na špecifiká cudzojazyčnej výučby na základných školách aj so zreteľom na všeobecné kompetencie. V oboch úrovniach (A1, A2) sa za všeobecné kompetencie považujú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné (ako sme videli vyššie)pre rôzne činnosti vrátane jazykových.

Vymenujeme aspoň niektoré:

- vedome získať nové vedomosti a zručnosti;
- opakovať si osvojené vedomosti a zručnosti;
- uvedomovať si stratégie učenia sa;
- pochopiť potrebu vzdelávania v cudzom jazyku;
- dopĺňať si vedomosti a rozvíjať rečové zručnosti, prepájať ich s prv nadobudnutými a využívať ich aktívne pre ďalší rozvoj;
- kriticky hodnotiť svoj pokrok, prijímať spätnú väzbu a uvedomiť si svoje možnosti pre ďalší progres v jazyku;



- udržať si pozornosť a motiváciu pri plnení úloh;
- porozumieť zadanie a cieľ úlohy;
- účinne spolupracovať v skupinách, dvojiciach, tíme;
- využívať dostupné materiály a IKT pri samostatnom štúdiu;
- byť otvorený kultúrnej a etnickej rôznorodosti.

Môžeme teda konštatovať, že nadobúdanie týchto kompetencií sa deje v priereze jednotlivých predmetov, pretože aj v nich je jazyk (síce materinský) prostriedkom, ktorý „komunikuje“ informácie, fakty a obsah týchto predmetov. V cudzojazyčnom vzdelávaní ony priberajú jemné odlišnosti typické pre jazyk a pomáhajú kreovať komunikačné kompetencie.

## 2.1 Komunikačné jazykové kompetencie

### 2.1.1 Lingvistická kompetencia

Väčšina odborníkov (inkluzívne SERR) sa zhodne v tom, že *jazykovú kompetenciu* treba chápať vo všetkých jej 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. Autori SERR však upozorňujú aj na to, že „každý jazyk sa neustále vyvíja“, a tak je jazykový systém v neustálom pohybe. Na druhej strane, ak berieme do úvahy žiaka základnej školy je nevyhnutné do určitej miery limitovať tento jazykový systém so zreteľom na jeho psycho – motorický vývin. Naznačuje to aj Hartánská, keď tvrdí, že „z lingvistického hľadiska sa na základnej škole kladie dôraz na rozvíjanie rečovo-analytických schopností, jazykového citu, sluchu, pamäti, podnecovanie myšlienkovvej a rečovej tvorivosti (Hartánská, 2004, s. 21). Podľa L. Cameronovej (a v podstate aj v súlade s našou pedagogickou dokumentáciou pre úrovne A1) kľúčovou zložkou osvojovania jazykovej kompetencie je budovanie slovnej zásoby, ale aj gramatiky. „Children will ask what a particular word means, or howto say a word in the foreign language, and, in learning to read, the word is a key unit in building up skills and knowledge“ (Cameron, 2009, s. 73).

Podľa môjho názoru nesmieme zabúdať ani na výsledky výskumov L. Vygotského, ktorý už v šesťdesiatych rokoch minulého storočia upozorňoval na to, že slová, ktoré si malé deti osvojujú v cudzom jazyku, majú veľkú váhu. Podľa neho sú to práve nové (cudzojazyčné) slová, ktoré uvádzajú malého žiaka do sveta cudzieho jazyka. (Vygotskij, 1970) Aj ďalšia jeho myšlienka je na zamyslenie. Vygotskij upozorňoval aj na to, že aj keď sa nám zdá, že dieťa prikladá slovám ten istý význam, ako my dospelí, nemusí to dokazovať, že ho aj tak chápe. Podčiarkuje to potom fakt, že osvojenie významu slov je proces nadväzovania jednotlivých krokov smerom k správne porozumeniu ich obsahu a to potrebuje svoj čas. Inak povedané „(...) our production races ahead of our comprehension, and vocabulary development is a continuous

process, not just adding new words but building up knowledge about words we already know partially. (...) vocabulary development is about learning words, but that learning words is not something that is done and finished with. Learning words is a cyclic process of meeting new words and initial learning, followed by meeting those words again and again, each time extending knowledge of what the words mean and how they are used in the foreign language“ (Cameron, 2009, s. 74).

V priebehu tohto procesu si žiak uvedomuje akou komplexnou jednotkou slovo je, pretože má svoju (písanú) formu (v angličtine odlišnú od hovorenej) a sémantický obsah čiže význam, pretože niečo pomenúva, označuje. Presvedčenie, že čím viac žiak prichádza do styku so slovami v odlišných situáciách, tým lepšie si ich zapamätá, nie je nič nové. Dôkladné osvojenie slova (izolovane i v kontexte), teda jeho uchovanie v dlhodobej pamäti, je kľúčové pre zvládnutie *lexikálnej kompetencie* ako súčasti lingvistickej kompetencie, a to využitím rôznych foriem a metód práce s jazykom vo výučbe: aktivity zamerané na zapamätávanie (pozri vyššie citát Harťanskej), počúvanie a predvedenie slova/slovného spojenia, počúvanie a nakreslenie počutého slova, či slovné hry, a pod.

Všimnime si, alebo si spomeňme, ako si deti osvojujú slovnú zásobu materinského jazyka. Budete určite so mnou súhlasiť, že najmä v „spolupráci“ s dospelými. Táto spolupráca je však úspešná aj pri iných činnostiach. Dieťa sa tvorivo hrá s pomocou dospelých, oni mu pomáhajú v hľadaní najvhodnejšej cesty ako aktivitu, hru, úlohu zvládnuť. Ide v podstate o akúsi sociálnu interakciu. Takou je aj rozprávanie príbehov, ktoré sú studnicou slovnej zásoby aj pre cudzí jazyk, pretože žiak má možnosť osvojovať si slovnú zásobu nepriamo, priam náhodne, najmä ak je príbeh alebo rozprávka podobná s rozprávkou, ktorú poznajú z materinského jazyka.

Podľa Cameronovej prístup k osvojovaniu nových slov má u žiakov svoj vývoj. Kým malí žiaci si osvojujú slová skôr v kolokáciách, starší žiaci sú skôr schopní pochopiť vzťahy medzi slovami a využiť paradigmatickú organizáciu slov a významov, a tak pochopia úlohu „content words and grammar words“ (Cameron, 2009, s. 98). Tu je vhodné upozorniť na vyššie uvedené rešpektovanie a pochopenie rol učebných štýlov a stratégií u malých žiakov.

Správne osvojenie slovnej zásoby je stavebným kameňom osvojovania cudzieho jazyka, avšak bez ovládania gramatiky, ktorá spája tento stavený kameň do pevného a správne kódovaného cudzojazyčného diskurzu, to jednoducho nie je možné:

„(...) grammar is necessary to express precise meanings in discourse; grammar ties closely into vocabulary in learning and using the foreign language; grammar learning can involve the learning of chunks of language; talking about something meaningful with the child can be a useful way to introduce new grammar; grammar can be taught without technical labels (Cameron, 2009).

Inými slovami Cameron upozorňuje, že nestačí naučiť žiakov osvojiť si slovnú zásobu, ale plynulo prejsť aj na základnej škole ku gramatike, a to prostredníctvom vhodného kontextu a neformálnymi metódami. Vhodným kontextom je napríklad organizovanie

vyučovacieho procesu v triede, keď požiadame žiakov, aby nám pomohli s prípravou pomôcok pre niektorú aktivitu. Inou možnosťou je rozhovor o známej téme, napríklad o udalosti v rodine, a pod. Známe sú aj aktivity s maňáskami, alebo rôzne kvízy, aktivity s informačnou medzerou, ktoré umožnia neuvedomene porozumieť fungovaniu gramatických štruktúr bez teoretického výkladu.

### **2.1.2 Sociolingvistická kompetencia**

*Sociolingvistická kompetencia* sa vzťahuje na sociokultúrne podmienky používania jazyka, čiže „sa zaoberá poznaním a zručnosťami, ktoré sú potrebné na zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka“. (SERR, 2006) 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.

Ide o ukazovatele spoločenských vzťahov, zdvorilostné frázy, ustálené spojenia, ale u mladších žiakov sa jedná o nadviazanie základnej spoločenskej konverzácie tak, že žiak použije tie najjednoduchšie spôsoby vyjadrenia pomocou jednoduchej slovej zásoby a gramatických štruktúr.

### **2.1.3 Pragmatická kompetencia**

*Pragmatická kompetencia* sa zaoberá funkčným využitím lingvistických zdrojov (tvorenie jazykových funkcií a rečových aktov), vychádzajúc zo scenára zaužívaných noriem a tradícií cudzieho jazyka. Zaoberá sa, napríklad aj zvládnutím jazykových prejavov, ich súdržnosťou a vnútorným usporiadaním či identifikáciou typov textov a ich štruktúrou. U mladších žiakov na úrovni A1 sa interpretuje v tom, že dokážu spájať slová alebo skupiny slov pomocou najzákladnejších lineárnych spojovacích výrazov a dokážu zvládnuť veľmi krátke izolované a väčšinou naučené výpovede. Na úrovni A2 žiak rozvíja túto pragmatickú kompetenciu a dokáže sformulovať svoje myšlienky v súlade s vyžadovanou stratégiou; jazykové prostriedky vie funkčne využívať na získanie informácií, na jednoduché vyjadrenie odmietnutia, túžby, záujmu, prekvapenia, strachu a pod.; dokáže naplniť interakciu pomocou jednoduchého textu; dokáže začať, udržať i ukončiť krátky rozhovor; dokáže používať vhodné konektory na spájanie viet do väčších celkov.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že všeobecné a komunikačné jazykové kompetencie treba formovať a rozvíjať od začiatku školskej dochádzky. Ako sme vyššie pochopili nie je to jednoduchá úloha pre učiteľov cudzích jazykov. Vyžaduje si citlivý prístup a porozumenie vývinových procesov najmä u mladších žiakov, pretože v mladšom školskom veku sa tvoria základy nielen jazykovej úrovne žiakov, ale aj základy pre dlhodobý proces rozvíjania osobnostných vlastností jedincov pre život. Podľa mňa je

dôležité nájsť správne formy a metódy práce učiteľov a škôl, aby sa všetky všeobecné i jazykové kompetencie rozvíjali v prospech žiakov a študentov.

## Literatúra

CAMERON, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2009. ISBN 978-0-521-77434-5.

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

HEDGE, T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP, 2001. 978-0194421720.

HOLEC, H.: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1995.

MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-1124-6.

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

MILL, J. S.: *O politickej slobode*. Bratislava: Kalligram, 2001. ISBN 80-7149-405-4.

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Granada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

OXFORD, R., NAM, C.: *Learning Styles and Strategies of a Partially Bilingual Students Diagnosed as Learning Disabled: A Case Study*. 1998. In: Reid, J. (ed.): *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall/ Regents, 1998, s. 53 – 61.

*Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka. Úroveň A1*. Bratislava: ŠPÚ, 2009. ISBN 978-80-89225-67-5.

*Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka. Úroveň A2*. Bratislava: ŠPÚ, 2009. ISBN 978-80-89225-77-4.

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Slovenský preklad 2006. Bratislava: ŠPÚ, ISBN 80-85756-93-5.

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Slovenský preklad 2006. Bratislava: ŠPÚ, ISBN 80-85756-93-5.

ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené a doplnené vydanie. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998.

TUREK, I.: *K problematike klúčových kompetencií. Najlepší spôsob ako sa učiť, je niečo robiť*. In: *Manažment školy v praxi*, 12, 2009. ISSN 1336-9849.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.

Eva Stranovská, Božena Horváthová

### 1. Culture and cognition – cognitive theories of culture

Quotation from Al-Absi and Al-Absiová, “To be able to tolerate each other, we need to know and understand each other” (2008, translated by BH) describes current issues in the modern world as a place where many cultures encounter. This supports wide cultural and cognitive dynamics and the ongoing processes in it. The current processes of globalization, which increase the risk of xenophobia and nationalism, the need for mutual tolerance, knowledge, empathy and cognitive structuring or thought flexibility towards the cultural transmission of knowledge is even more urgent. The questions arise: What are the causes of understanding and misunderstanding among individuals? Why and how do different language groups and styles originate? How are language, communication, culture and processing of language and culture connected with each other? From this point of view, we attach great importance to cognitive anchoring of the individual within culture and language. We emphasize its importance not only in preparation of intercultural encounters, cultural transmission, integration, adaptation, or stereotypes of different cultures, but particularly in the cognitive processing, acceptance of cultural and linguistic artifacts, which affect the understanding and misunderstanding of the foreign language.

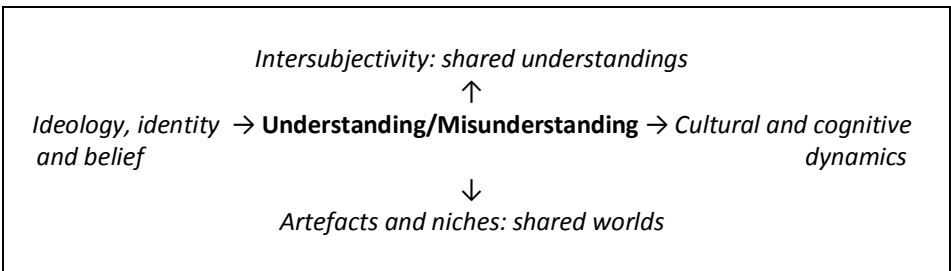
Culture has an impact on the overall perception of people; it is reflected in their thinking and in the area of their emotions. It should be noted that many differences in the behavior of different groups have their origins in cultural differences and not in racial or biological nature. Vygotskij (in Výrost, Slaměnik, 2008) was inspired by Piaget’s theory of cognitive development, which emphasizes the importance of culture in the life of adults and especially in lives of children. It states that the child gradually changes its thinking and behavior depending on the culture in which it grows up. It follows that a person is already affected and directed from the early childhood. Vygotsky’s socio-cultural theory, which focuses on explaining how the culture – its values, beliefs, customs and social group skills are transmitted from generation to generation, is significant as well.

According Takáč (2003, in Bačová 2009), linguistic structures in the population are transferred vertically (from parents to children) and horizontally (communication interactions among equal members of the population). The language is not transferred as a static constant system, but it is subject to development as well; neoplasms appear, archaisms disappear, some grammatical exceptions are regulated, etc.

Takáč understands ***the cultural transmission of language*** (2003, in Bačová, 2009) as an evolutionary process with the following characteristics:

- Transmitted structures are stored in the memory of individuals and not in the genes.
- The transfer is secured by behavioral imitation (learning) and not heredity.
- The sources of variability are the errors in imitation-acquisition process (eg. excessive generalization or specialization) as well as noises in the production or conscious innovation of speakers. A particular form of language is the result of different selective pressures – maximizing of communication success, minimizing of cognitive processing and memory load, time efficiency and limitations given by the sensomotoric apparatus.

***Understanding/Misunderstanding of foreign language is influenced by these factors:***



***1 – Intersubjectivity: shared understandings***

Intersubjectivity as a concept spans disciplines and methods from the phenomenological to the biological. It is arguably the most promising conceptual resource for unifying approaches to cognition, emotion and interaction studies, and it has an important comparative (cross-species and cross-cultural) dimension. It is also becoming increasingly important in the study of interactions between humans and artificial agents.

Potential topics include – but are not limited to: *‘Theory of mind’ and ‘folk psychology’; Joint attention and action; Shared knowledge; Participatory practices and learning; Empathy, imitation and mimesis; Trust, distrust and deception; Game theory, experimental social interaction, neuroeconomics.*

***2 – Artefacts and niches: shared worlds***

An increasing body of research has argued that one of the defining features of human activity is the widespread collaborative construction and use of objects, material as well as virtual. The sharing of meaningful outer worlds, in a physical, mental and semantic sense, appears to allow for coordination of action and establishment of joint understanding, while the inscription of objects in chains of

intentionality is one of the defining features of technology. Similarly, situations of misunderstanding may be both caused by and indexed by „living in different worlds, in both a literal and a metaphoric sense. An examination of artefacts and niches, that is, of the properties, uses, and limits of shared worlds, objects and technologies, is of crucial importance for the issue at hand.

Potential topics include – but are not limited to: *Cognitive artefacts and extended embodiment (thinking with and through things); Language as bio-cultural niche and semiotic mediation; Normativity in developmental processes; Linguistic relativity and categorical perception; Technologically augmented communication and cognition*

### **3 – Cultural and cognitive dynamics**

In the actual world of human interaction, processes of understanding and misunderstanding are deeply embedded in particular cultural contexts, and they play themselves out in a historical perspective. This contextualisation may be difficult to capture in a purely experimental approach, as such factors are typically among those that controlled experiments will attempt to factor out. However, the dynamics of understanding and misunderstanding, as they are enacted and experienced by concrete individuals, are often largely incomprehensible without taking into account cultural and historical contexts. It is therefore crucial to understand how misunderstanding and understanding are related to agreement and disagreement within and between complex multicultural and intercultural settings.

Potential topics include – but are not limited to: *Adaptation, integration and intergenerational cultural transmission; Developmental trajectories, intercultural encounters and cultural innovation; Language change in a changing Europe, in the context of globalization and ‘global English’; Discourse and cultural models in intercultural communication, stereotyping and conflict; Language, culture and cognition: interfacing the social and the individual.*

### **4 – Ideology, identity and belief**

Recent political violence in Europe and the rest of the world has clearly demonstrated that processes of understanding and misunderstanding are not just a linguistic, cognitive or psychological issue. At the level of action and interaction, they are major socio-political topics, and they tie in with questions of ideology, identity and belief (including religious faith). The frameworks for understanding understanding and misunderstanding developed in the other key concepts may therefore provide an initial platform for charting dynamic relations between personal and socio-cultural identity.

Similarly, the understanding of understanding and misunderstanding produced at this level contextualizes and situates analyses at other levels.

Potential topics include – but are not limited to: *Multiculturalism: issues of understanding, misunderstanding and conflict resolution; Dimensions of difference and otherness: religion, ethnicity, nationality, gender; Comparative study of systems of knowledge and belief (religion, science and magic) in an epoch of globalisation;*

*Trust, inclusion and exclusion; Public policy discourses and behavioural change; Space, place and time: topoi of identity.*

## **2. Cognitive structuring**

In the next section we analyze the structuring of cognitive processes for deeper penetration into the cognitive processing of language and culture. We perceive the support of language and culture understanding ***in the increase of the ability to create cognitive structure, in the ability of categorization*** of social phenomena or situations which individuals encounter within the culture as a whole. *The process of categorization – cognitive structuring* is the subject of many studies of cognitive, personally and socially oriented linguists and cognitive psychologists. They focus in particular on the correlates, which are involved in the preferred method of categorization, information processing, decision making, coping strategies and so on. (In Sarman Schuller, Gereková, 2002).

*Bruner's theory* known as the *theory of structures* refers to the classification of perceived objects, whether things, persons or events into classes according to the identity of certain characters (Nákonečný, 2000). According to him, learning the structure means learning to recognize relationships among different cultures.

According to Kelly (in Výrost, Ruisel, 2000), we create *a set of personal constructs*, we perceive the world through a filter, which is created by our personal constructs – characteristics (dimensions), we use for the categorization of events and people (we determine the similarities and differences among traits). We use these constructs to anticipate, to predict events. Our thoughts, feelings and behavior are largely determined by them.

Bar – Tal (1999) points to the “*cognitive structuring*” or categorization as a process that facilitates achieving the security by filtration of inadequate information and he claims: When a person processes information gradually, the information is assimilated within the cognitive structure and becomes usable.

Neuberg and Newsom (1993) consider the cognitive structuring to be a means of understanding the relationships in the world, to which they attach an attribute of relative spontaneity and automatism. If a person is equipped with a simple and rigid system of cognitive structuring, he or she still uses the same constructs and still makes the same mistakes. The research has shown that people with higher level of cognitive structuring have better communication skills and they manage stress and stress situations better (Burger, 1993, in: Výrost, Ruisel, 2000).

Cognitive structuring is associated with tolerance of uncertainty. Tolerance of uncertainty deals with the way an individual (and the whole group) perceive and process information about uncertain incentives and situations or situations that are considered to be uncertain, if there is a confrontation with a group of unknown, complex or inkongruent keys. Bochner (1965) attempted to carry out a categorization of the so called primary and secondary characteristics of uncertainty tolerance.



**Primary category contains:**

- rigid dichotomisation into fixed categories (the need for categorization);
- search for certainty and avoidance of uncertainty (the need for certainty);
- inability to accept the coexistence of positive and negative features of the same object, for example good and bad features of the same person;
- acceptance of attitudes which are rigid (black-white image of the world);
- preference of the known to the unknown;
- rejection of the different or the unusual;
- resistance towards the reversal of apparently fluctuating incentives;
- quick selection and insisting on one solution in a situation of perception uncertainty;
- early termination.

**Secondary features:**

- authoritarianism;
- dogmatism;
- rigidity of mind;
- ethnic prejudices;
- disability to be creative;
- anxiety;
- aggression.

Notable is the dimension of risk tendency to the relationship of innovation and preparedness to risk, which requires from the individual overcoming of the used stereotypes, stepping out of the routine, willingness to cross one's borders, readiness to make changes (willingness to change one's customary belief, behavior, attitudes, simple structures) and eagerness to cope with ambiguity, uncertainty and insecurity. These characteristics are considered to be extremely important for **the cognitive processing of the target language and culture**. Individuals with such preferences are characterized by low levels of the **appropriate structure need**, unlike individuals with high levels of structure need who can not cope with ambiguity, who prefer simple process of reasoning, who have little willingness to change attitudes, belief and faith, even when they encounter new information.

**The construct of personal structure need** is theoretically based on the assumption that the ability to reduce the uncertainty of the situation is significantly more bound to a higher ability to solve new situations or to cope with stress situations which are frequent when encountering foreign cultures and languages. That's why, it is necessary to focus on the increase of the capabilities of thought flexibility in the learning process, so that we are ready to manage the elements connected with the cognitive processing of culture, such as:

- **cultural conflict** (when entirely opposed and irreconcilable cultures meet – the background of the conflict is mostly built by different value systems and different social norms. When two cultures encounter weak conflicts always arise);
- **acculturation** (taking over of the elements of one culture by another. What, when and which culture takes over depends on many factors – the economic power of culture, the effect of mass media, the strength of value systems, the lifestyle, the cohesion of the social group and others. The acculturation process is a usual process of the cultural exchange. In its other effects it may lead to the cultural integration in form of assimilation of one culture to the other);
- **intercultural understanding** (cultures and their representatives live peacefully side by side, they tolerate and accept each other, they feel free to exchange their knowledge and cultural artifacts. Similar situations develop especially in border regions such as Central Europe, where on a relatively small area there are many cultures situated);
- **culture shock** (It is important to remember within the context of language learning that the desired result may not appear immediately. This means that reactions can be different, both positive and negative. It is possible that learners will experience a culture shock or perceive the different culture as a stereotype; thoughts, feelings and actions of the students can be negative towards a certain group of people. However, it is possible to improve these drawbacks by increasing the tolerance and empathy.
- An important aspect of language learning is mainly the **awareness of different cultural frameworks**, including even the own cultural background of the learners. Another aspect is teaching the pupils to be able to look at their own environment from the outside perspective. It is important that language teachers embrace all these aspects so that they can lead their students into the process of language acquisition.

The conclusions of studies of cognitive structuring particularly for individuals with high level of personal need structure (PNS) can be summarized in the following findings.

#### **Individuals with high need for structure have strong preference for:**

- simple, uncomplicated organization of the information;
- application of already obtained social categories into new, uncertain situations;
- relatively simple processes of reasoning and thinking;
- little willingness to change attitudes and beliefs when facing new information;
- generalization of the experience of failure into learned helplessness;
- susceptibility to depression;
- lesser complexity of memory structures;
- arranging social interactions in order to avoid complexity while maintaining a simple structure;

- strong emotional responses to events that disrupt the adapted scheme and activities;
- high need for structure is positively associated with more effective coping strategies such as social communication;
- high need for structure is positively associated with narrow categorization;
- high need for structure is in a positive relationship with high anxiety;
- high need for structure is associated with a low capacity of active experimentation;
- high heuristic orientation is tied to a low need for structure.

From this perspective, thought flexibility (tolerance of uncertainty) as well as the ability of optimal risk and the ability to reduce the uncertainty of the situation can be considered to be important prerequisites for successful coping with the problem, coping with the situation within the foreign culture and coping with the foreign language situation.

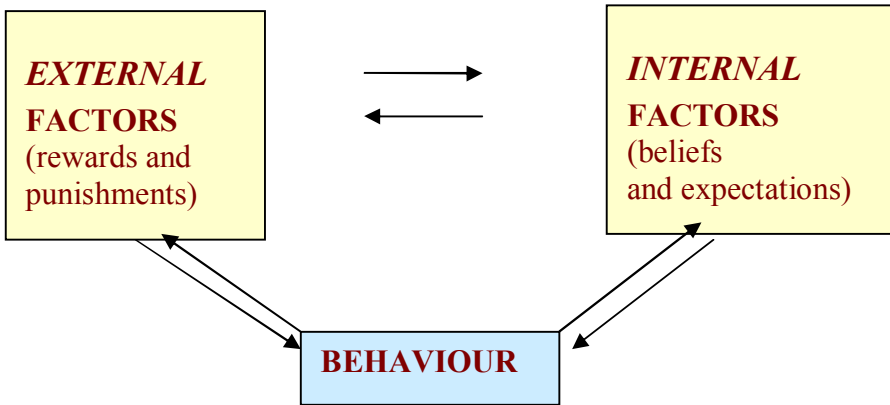
Cognitive structuring is a form of *reducing the complexity of the situation* or the amount of information which a person comes into contact with; it helps the individual to regulate the sorting out of information flow and situation flow of incentives.

Below, we design the context of theories of processing of social situations and theories of cultural dimensions and of intercultural communication. Next, we introduce the training possibilities for future teachers and pupils to interculturality through *linguistic intervention programme*. The specialists work with the concept of interculturality or intercultural communication. This concept filters into many areas of human activity including the education. It is the task of teachers to educate and guide students so that they become cultural Europeans. It is important to realize that cultural-conscious students are able to apply intercultural training in their teaching practice.

### **3. Social structuring in the context of culture and intercultural communication**

The researchers examine the similarities or diversity of systems of different individuals in the social area. This is connected with the extent to which a person can understand and anticipate the system constructs of another person or persons. Výrost, Zeřová, Lovař (1996) regard a theory of social information processing to be the most systematically elaborated theory, in which the following processes play the key-role: *decoding and interpretation of key, decision concerning the response to the situation and conducting the response*. Competent social behavior assumes the functionality of all three processes. Dodge (in Výrost, Zeřová, Lovař, 1996) elaborated these ideas into a model of social competence and processing of social information (more *ibid.*).

In this context, Bandura (in Výrost, Slaměník, 2001) states that the processing of social information is not the result of a mechanical combination of external and internal effects, but it is **a dynamic process of mutual interactions – reciprocal determinism**:

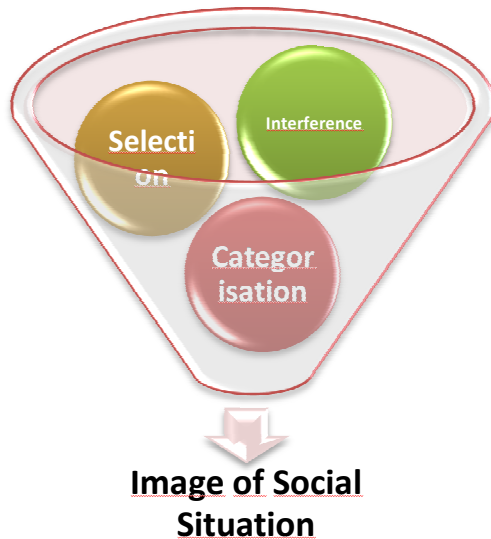


**Picture 1: Bandura`s model of reciprocal determinism**

Bruner (in Nákonečný, 2000) notes *the processes of selection* (attention to certain parts of the incentive) and *interference* (the perception of sensory impressions, the derivation from perception, for example the emotional state of the individual derived from the facial expression). **Selection, interference and categorisation** represent basic perceptual processes:

The interplay between these processes leads to the creation of an image of the social situation, of other individuals and of oneself (Nákonečný, 2000). The research of Cantor, Mischel and Schwartz (in Baumgartner, 1997) showed that people form a hierarchical taxonomy of situations describing the same characteristics of the situation (physical characteristics, personality traits and characteristics of the experiences of participants of the situation, as well as the expected types of behavior).

Hofstede (in Výrost, Sleměník, 2008) defined a set of cultural dimensions based on the research of values associated *with the work* in 53 national cultures. Hofsted`s dimension is constructed as a continuum defined by two poles, where the culture moves. Four dimensions were defined:



1. **power distance** reflects social inequality within the society, the concentration of power in the hands of one person and the extent to which it is accepted by members of society, especially by those who do not have the power;

2. **uncertainty avoidance** reflects the attitude towards risk, conflict and ambiguous situations;

3. **individualism versus collectivism** expresses the continuum of two approaches to social coexistence, where individualism enables to maximize particularly one's own aims (possibly those of the closest family) on the contrary collectivism favours the common aims of the broader community which reciprocally provides membership, protection and resources;

4. **masculinity versus femininity** reflects the community's orientation towards social roles represented in the case of masculinity by men (the resulting values are success, money and power) or femininity by women (the values are care for others and quality of life).

Recent research was published by Schwartz (1999, in Vlach 2006) who considered these domains of individuals of different cultures to be priority – *safety, enjoyment and success*.

Another finding was that the distribution of the domains is common for western European countries and for other eastern countries as well. Eastern countries have different arrangements of the domains with regard to other perceptions of which values are compatible and which are contrasting. On this basis, the authors came to the conclusion that the distribution of the domains is not universal.

The division of domains in further literature specializes according to the research object: whether it describes values of different cultures or examines values within the population and in the family. When examining cultures average values of population are compared, while in the research of population value priorities of individuals are compared (Thagard, 1996).

To examine the values of individuals Schwartz (1992, in Výrost, Zeřová, Slaměník, 1996) defined the dimensions at the individual level. The result was the value space divided into two dimensions, the first one consisting of the poles **openness to change** and **conservatism**. The second dimension was made up of poles **self transcendence** (leaving behind the selfish interests and help to others) and **self enhancement** (the effort to master and control one's physical and social environment).

Schwartz (in Výrost, Zeřová, Slaměník, 1996) allocated the following **10 dimensions of the priorities of the individual within the given culture** (the most studied aspects of culture or interculturality):

1. **Power and influence:** social status, the power over people and resources;
2. **Achievement:** personal success according to social criteria;
3. **Hedonism:** pleasure or sensual satisfaction;
4. **Self direction:** independence of thought and action;
5. **Universalism:** understanding, tolerance and concern for the welfare of all people and nature;
6. **Benevolence:** maintaining and developing the welfare of closest people;
7. **Tradition:** respect and commitment to historical and religious customs and ideas;
8. **Conformity:** self-control in behaviour and emotions that could hurt others or disappoint the expectations of society;
9. **Individual security:** security and physical and mental stability, security of relationships and close family and *national security:* security of the nation against surrounding threats;
10. **Stimulation:** excitement, challenge, unusualness.

Schwartz defined (in Výrost, Slaměník, 2008) for the research of cultures seven types of values according to the "type of fundamental issues which the society has to face in order to regulate human activities, namely:

1. **conservatism:** keeping status quo, avoiding changes disturbing solidarity within the group or the traditional system;
2. **intellectual autonomy:** emphasis on the development of free thinking and the rights of individual;
3. **affective autonomy:** the emphasis on the positive affective experiencing and enjoying the life, relationships, etc.;
4. **hierarchy:** emphasis on established division of roles and resources;
5. **egalitarianism:** the emphasis on the excess of personal egoistic interests in favor of voluntary commitment to help others;

6. **harmony:** emphasis on the harmonious integration of a person into the environment;
7. **mastery:** emphasis on human development through active mastery and management of one's natural and social environment.

It follows that the driving forces behind cross-cultural processes are the processes of value orientation, thinking, emotions, motivation and attitudes of the individuals towards the life quality, which they sorted into their cognitive structure during their life.

Fantini (in Brýchová, 2004) introduces five components, which support the successful development of the intercultural communication: *awareness, attitudes, skills, knowledge and language proficiency*. She mentions certain features as well, which characterize the interculturally competent speaker: respect, empathy, flexibility, patience, interest, curiosity, open-mindedness, motivation, sense of humour, tolerance towards ambiguity and the preparedness to reduce prejudice. We decided to conduct an intervention linguistic programme to support these competences. According Byama (in Brýchová, 2004), intercultural communicative competence requires certain attitudes, knowledge and skills in addition to linguistic and sociolinguistic competence and discourse. These attitudes include curiosity and openness as well as willingness to see other cultures in the light of speaker's own culture without any prejudice. This requires knowledge of "social groups and their products and practices in one's own country and in the country "of other speakers", as well as knowledge of the general processes of societal and individual interaction.

Cultural and intercultural aspects in foreign language teaching gained such a huge importance that intercultural learning has become a part of the Common European Framework of Reference. The scope, content and learning goals of intercultural education are the subject of research.

Reid (2010, p. 38) compares previous and current curriculum and examines to what extent they are connected to objectives of the Common European Framework for languages related to the competences of an individual (detection or recognition of the plurality of languages and cultures, retreat from ethnocentrism, relativization and confirmation of the own linguistic and cultural identity of the learners, attention to body language and gestures, the sound aspects, music and rhythm, experience with physical and aesthetic dimensions of certain elements of another language) and their relationship to communication competence.

The acquisition of the culture goes on within non-verbal communication, so that the barriers to learning culture are nonverbal rather than verbal. In foreign language teaching this would mean the recognition of cultural variation in nonverbal communication, especially in the following areas: **proxemics** – space and distance between people, **kinetics** – facial expression, gestures, movements, paralanguage, it

means non-verbal sounds and silence. Training these skills of interculturality can be supported by an effective strategy such as **linguistic intervention programme**.

#### **4. Linguistic intervention programme**

**Intervention programmes** are oriented at the modification of a certain problem area – *intervention programme aimed at the supporting of language competence, intervention programme aimed at the supporting intercultural education, intervention programme aimed at socializing of the students and developing relations within the classroom.*

According to Gajdošová (1997) intervention means a change in the current relationship between adult and child in order to improve it. Intervention may be intended to modify the way an individual behaves or learns, to change the self-perception, self-understanding, to modify the environment or the system in which the child works (school, class, family).

**Education programmes** do not correspond to theoretical intervention models. They prefer a more pragmatic approach based upon the combination of intervention strategies, which use theoretical models (psycho-educational, cognitive-behavioural, neuropsychological, psycho-dynamic, humanistic or other). These programmes do not put stress only on the cognitive aspect of a personality – the achievement. Emotionality, social aspects of the personality, the support of autonomy and creativity of the individuality get in the foreground. The purpose is to get the students to understand themselves and other people, to communicate effectively, to cooperate and to manage difficult situations.

Gáborová (1999) considers personal experience of the effect of the activities on the individual's personal development or on problem-solving to be necessary, which is a precondition for their further use.

Reid (2009, p. 93) speaks about general competencies of the foreign language learners. These competencies consist of knowledge, skills and existential competence. The existential competence is understood as a summary of attributes, character features and attitudes (eg. What is the image of oneself, what are the individual opinions about others, is the individual willing to interact with other members of the society). These competencies should be taken into consideration when learning a foreign language. We tried to respect this fact when creating the intervention programme which is aimed at the following areas:

- development of the participants;
- obtaining the insight into one's own and foreign behaviour-models within interpersonal contacts and their improvement (group dynamics);
- obtaining special abilities to carry out certain profession (guiding of study-groups or work-groups).

**Linguistic programme** is aimed at the foreign language education and intercultural education. It works through active social and autonomous (self-



regulative) learning. Its nature is based on the activities of the participants, their insight into the situation and practicing of new ways of behaving, feeling and evaluating.

It is not just the lectures and it is not just the training (Zelinová, in Zelina, 1998). Hermochová (1992) wrote that the intervention programme is suitable to enhance the training and educational activity to develop skills and to learn new skills within human interaction. She states that it is a variant of the training and an experiential learning form. Her opinion is valuable especially for teachers because it does not put education against training, but rather speaks about intensifying of the educational activity. Respectively, it represents a suitable method for the growth of intercultural sensitivity, tolerance, empathy for the individual cultures, and mainly for the growth of linguistic competence of the individual.

According to Hermochová (1981) the starting point of all programmes is the stimulated, concise social process in which learning is a process affecting the social behaviour, induced by repeated reinforced cognitive and emotional interactions. According to the author, the following fact is significant: individuals are aware of the fact and they experience it inside, that it is really possible to change individual behavior in a certain direction, despite the difficulty arising from the retraining of long-term fixed stereotypes. It becomes an important moment that participants have the opportunity to obtain information about themselves and their behaviour in the process of the intervention programme which is not possible in real life because of the conventional social norms.

### **The structure of the intervention linguistic programme (in general):**

- I. INTRODUCTION –
  - 1. Welcome
  - 2. Expressing feelings and experiences
  - 3. Warm-up
- II. MAIN TECHNIQUE (language technique) –
  - 1. Instruction
  - 2. Implementation
  - 3. Analysis
  - 4. Summarising
- III. CONCLUSION –
  - 1. Relaxation technique
  - 2. Feedback

The whole programme is taught in a foreign language. The next part of the research, analyzes the research verifying the effects of linguistic intervention programme.

## 6. RESEARCH SECTION

### 6.1 Research objectives

We check the effect of the intervention linguistic programme – what is the impact of a deliberate stimulation of linguistic and intercultural components on:

- *the ability to create a cognitive structure*, the tolerance of uncertainty of the situation (whether an individual is able to structure information about uncertain incentives and situations of the target language culture);
- *the need for structure* (to what extent individuals need the structure, do they wish a simple structure, do they react to the lack of structure).

We try to increase the ability of cognitive structuring – flexibility of thought, tolerance, acceptance of foreign culture and language and to increase the linguistic competence by applying the linguistic intervention programme. We verify the watched experimental fields, we compare crossculturally (Slovakia, Denmark), we verify the control groups without intervention, and process the gained data with the help of quantitative statistical methods.

### 6.2 Research hypotheses

Based on the above objectives we have set the following hypothesis:

**H1:** We assume that the linguistic effect of the intervention programme will result in a higher capability of creating cognitive structures.

**H2:** We expect that the effect of the intervention programme will result in the reduction of the necessary structures, strengthening the flexibility of ideas.

### 6.3 Research sample

158 pupils of the primary school in Gbely (Slovakia) and Aabybro (Denmark) took part in the research.

The experimental group I was build by 14 pupils (9 girls, 5 boys) of the primary school in Gbely, 6th grade, average age 12 years.

The experimental group II consisted of 18 pupils (11 girls, 7 boys) of the primary school in Aabybro, Denmark, 8th grade, average age 14 years.

The experimental group III was build by 27 of the primary school in Gbely, 6th grade, (6 girls) average age 12 years.

The experimental group IV was build by 27 of the primary school in Gbely, 6th grade, (6 girls) average age 12 years.

The control group I consisted of the group of 40 randomly chosen pupils of the primary school in Gbely, average age 12 years.

The control group II consisted of the group of 32 randomly chosen pupils of the primary school in Aabybro, Denmark, average age 14 years.

The procedure was as follows:

1. Elaborating of the intervention programme
2. Selection of appropriate methods
3. Measurement – At the beginning of the programme the scales were administered in the groups, the instructions were read; the participants followed the instructions in their own copies. The administration was not time-limited.
4. Measurement – After concluding the programme the scales were administered in the same way. The part of the research consisted of the subjective evaluation of the programme through written feedback/self-reflexion.
5. Statistic proceeding, analysis and interpretation of the results.

We proceeded in the same way within the control group (simultaneously with the experimental group) without conducting the intervention programme.

Statistically significant difference could be observed between the first and the second measurement in the Ability to Achieve Cognitive Structure. The pupils in both experimental groups showed higher ability to build structures of ambivalent social structures.

#### **6.4. Methods and their characteristics**

##### **Ability to Achieve Cognitive Structure AACs**

To determine the level of ability to create the structure we used the Scale AACs (Ability to Achieve Cognitive Structure) from Yoram Bar-Tal, the Slovak translation is credited to Ivan Sarmány Schuller.

It contains 24 items. Individual items are rated by respondents on a six-point scale from strongly disagree to fully agree. The AACs scale score was calculated by means of 24 items (Cronbach's coefficient  $\alpha = .84$ ).

##### ***The items were selected to represent the expressions of four following areas:***

- a. *effortlessness in the use of cognitive structures* (eg. I do not usually have additional ideas after I have made some decision);
- b. *difficulties with cognitive structuring* (eg. In spite of the fact that the decision process bothers me, it is hard for me to decide and to free myself from difficulties);
- c. *effortlessness of use in the successive processes* (eg. I make usually sure my work is carefully planned and well organized);
- d. *difficulties with the use of successive processes* (eg. Even though I do a list of to-do-things, it is difficult for me to carry them out).

The AACs scale is oriented so, that a high score means a high level of capability of creating a structure. The total score reflects the ability of creating a cognitive structure that enables an individual to achieve certainty in the effective way.

### **Personal Need for Structure PNS**

While determining a shift in the need for structure we used the *Questionnaire of Personal Need for Structure*, which assumes that the ability to reduce the uncertainty of the situation is connected with managing new situations.

The authors are Thomson, Naccarato, and Parker, translated and edited by Sarman Schuller.

It contains 12 items. Individual items are rated by respondents on a six-point scale from strongly disagree to fully agree.

**The PNS construct based on two-factor structure of the concept of personal Need for Structure (Sarman Schuller, Striženec, 1999):**

1. wish of structure (factor F1)
2. response to the lack of structure (factor F2)

The total score of *personal need for structure PNS* is formed by summing the scores for both subfactors *sum of values ( $\Sigma$ )*.

In the analysis of the research findings, the sum of values of both factors ( $\Sigma$ ) shows a low need for structure (if values of the gross score show values lesser than 34) and a high need for structure (if values of the gross score show values greater than 50). The range of values from 35 to 49 indicates the standard range.

Values in subfactor F1 show little wish for the structure, if the value of the gross score shows values lesser than 13. The wish for the structure is high, if the value of gross scores shows values greater than 21. The range of values from 14 to 20 indicates the standard range. Subfactor values F2 show adequate response to the lack of structure, if the value of the gross score shows less than 20. We speak of the inadequate response to the lack of structure, if the gross score shows values greater than 30. The range of values from 21 to 29 indicates the standard range.

Previous research findings indicate that people with high PNS have higher predisposition to organize information in a less complex form. They do not tend to use the simplification of structures, to stereotypes in ambivalent situations and to the arranging of social interactions in such a way that it is possible to avoid complexity and to maintain a simple structure, unlike people with low PNS. In addition, individuals with high PNS are less willing to change their beliefs and attitudes when they are confronted with new information, more likely they generalise experience of failure into learned helplessness, they have strong emotional responses to events that disrupt the adapted schemes, they tend to high anxiety and seem to have inclination to depression (Moskowitz, 1993, Neuberg, Newson, 1993, Sarmány Schuller, Striženec, 1999, Halamová, 2001, Sarmány Schuller, Gereková, 2002).

### **6.5 Analysis and interpretation of the results**

We processed the obtained data (gross scores of the experimental group before and after the programme, gross score of the control group) from the range of ability

to create structures AACCS, the questionnaire of personal need for needs PNS by statistical methods. We calculated the average and standard deviations. The statistical significance in each questionnaire was calculated by the means of the pair t – test and unpaired t - test.

We ordered the values into the table, represented them in diagrams, analyzed and interpreted them in terms of the stated objectives and hypotheses which are presented below. We used the same symbols for all data in the tables, which are shown in the legend:

AM – arithmetic average

SD – standard deviation

t – values of t - test

p – significance level

\* – significance level p 0.05

n – frequency

EG – experimental group

CG – control group

1. measurement – measurement before the programme

2. measurement – measurement after the programme

EG I – experimental group I (pupils of the primary school Gbely – Slovakia)

EG II – experimental group II (pupils of the primary school Aabybro – Denmark)

EG III – experimental group III (pupils of the primary school Gbely)

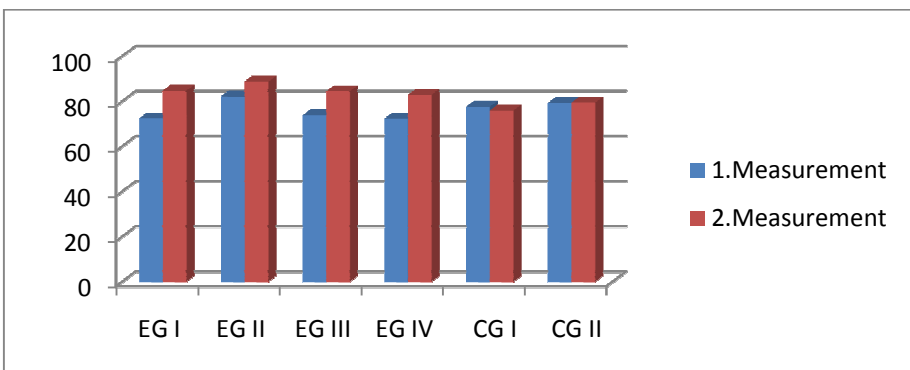
EG IV – IV experimental group (pupils of the primary school Gbely)

CG I – control group I (pupils of the primary school Gbely – Slovakia)

CG II – control group II (pupils of the primary school Aabybro – Denmark)

### Interpretation of the results of the range of the Ability to Achieve Cognitive Structure AACCS

**Figure 1: The significance of the differences of AACCS in the first and the second measurement**



A statistically significant difference between the first and the second measurement of the ability of creating cognitive structures towards better ability to structure information about the ambivalent social situation after the completion of the intervention programme could be observed with children of primary schools.

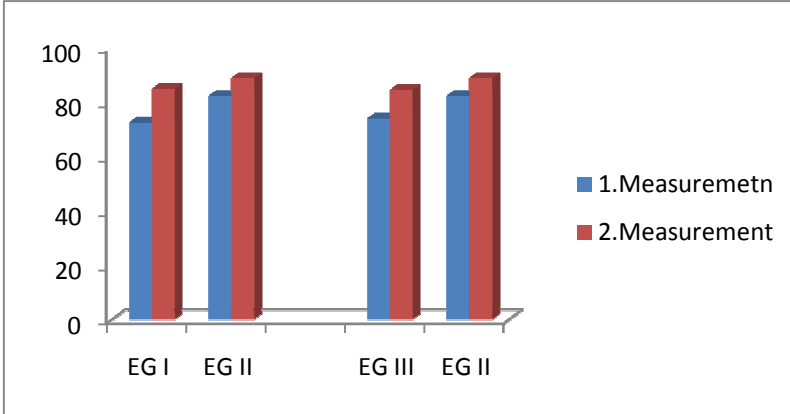
Participants had more adequate ability to structure information based on uncertain incentives and uncertain situations at the end of the programme, which they face not only in everyday life, but when encountering a different culture as well. Furthermore, individuals had a higher tolerance for uncertainty in the different context of social situations. It is important that the individuals initially tolerated their own culture to optimize and modify the social competence or to develop necessary skills which are prerequisites for the intercultural communication and understanding between cultures.

We ascribe these findings to the application of *situational and staging techniques* within the intervention programme to encourage the participants to self-reflection, to thinking about their objectives, about the organization of their life, setting their aspirations and going beyond their usual stereotypes, to promote the thought flexibility, growth and strengthening of their independent behavior, belief in their own strength, cooperation and friendly behaviour among the participants.

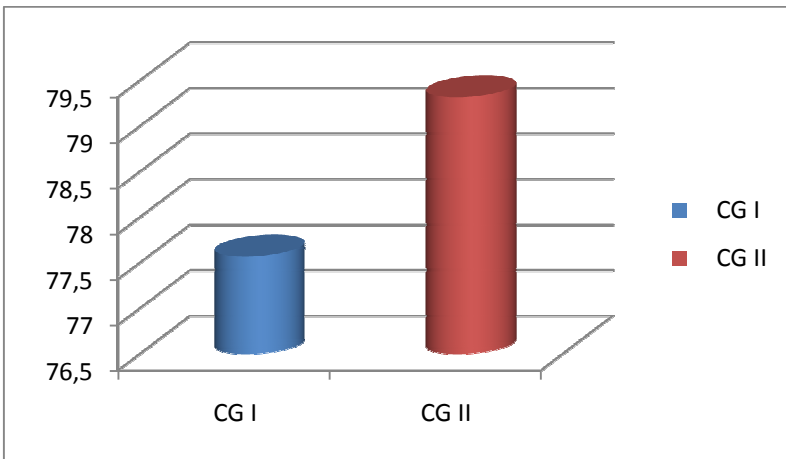
After completing the programme the participants motivated themselves to the awareness of their behavior, of their feelings and feelings of other people, their attitudes and actions making them more tolerant towards the processing of information about indeterminate incentives. Sarmány Schuller, Gereková (2002) argue that individuals with high tolerance towards uncertain situations perceive the uncertain situations as desirable, interesting and having a challenging effect. They do not refuse these situations and their complexity is not disturbed by the incongruency.

Having compared the control group (no intervention) and the experimental group, no statistically significant shift in the control group or the control groups could be detected. There was no increase noticed in the ability to structure information about incentives of uncertain situations adequately.

**Figure 2: Comparison of average values of AACIS within the first and the second measurements of children in primary schools Denmark and Slovakia**



**Figure 3: Comparison of average values between AACIS CG I (Slovakia) and CG II (Denmark)**



We carried out the research by comparing the experimental and the control groups of children in Slovakia and Denmark before and after the intervention programme. The research has proved higher ability of cognitive structuring of Danish children. After conducting the intervention programme we observed higher increase of values of Slovak children. We can speak of significant shift in the direction of improving their ability to create a structure. After passing the intervention programme the values were close to the values of Danish children. The research

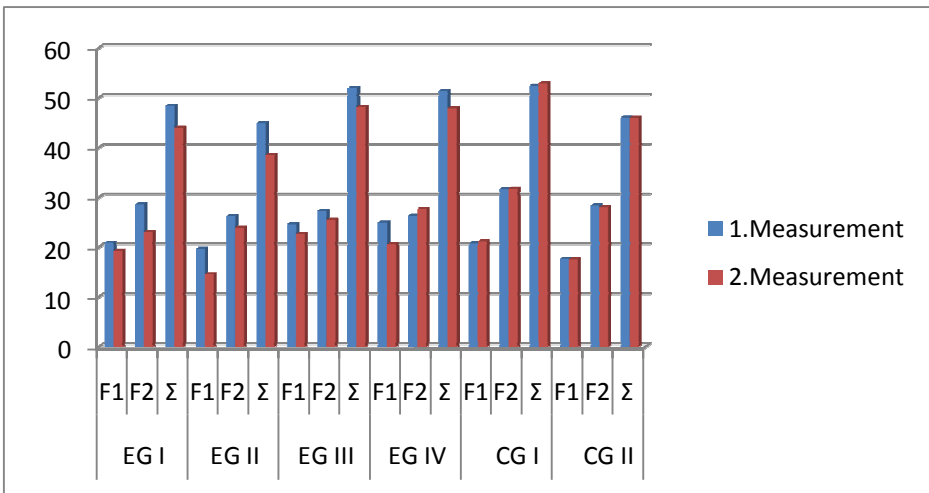
findings during the initial measurements showed greater ability of structuring of Danish children. We have not found such a significant shift with the Danish children as with the Slovak pupils after the final measurements. Slovak children seemed to have less tolerance towards the uncertainty of incentives and unknown situations within the social environment at the beginning of the programme.

The intercultural comparing of the results of the ability of cognitive structuring within the experimental and control group of Danish children showed greater ability of structuring. We speak of the ability to categorize information about uncertain incentives adequately and better ability to tackle new situations or manage stress situation, which we interpret by differentiated socialization practices in both cultures, especially in closer ties to the authorities (family background, education) of Slovak children and liberal life style of Danish children.

Applying linguistic intervention programme we supported the ability of creating cognitive structures of language and culture, openness to the processing of unexpected situations in the culture. It is important that the individuals initially tolerate their own culture in order to optimize and modify their social competence. We consider the increased thought flexibility, the encouraging of divergent thinking in dealing with social situations, the promoting of tolerance, empathy, and the ambiguity reduction to be the key skills in cognitive processing of language, cultural and intercultural communication.

**Interpretation of the results of the questionnaire of personal need for structure (PNS)**

**Figure 4: The significance of the PNS in the first and the second measurement**





**Legend:**

**F1** – wish for structure

**F2** – response to the lack of structure

**$\Sigma$**  – **PNS** – the need for structure (sum of subfactors F1, F2)

The construct of the PNS questionnaire is based on the two-factor concept of personal need for structure – the wish of structure – F1 and response to the lack of structure – F2. Total score of personal need for structure PNS –  $\Sigma$  is formed by adding two scores of the subfactors.

Statistically significant differences between the first and the second measurement in the need for structure were confirmed in the case of the overall score of the personal need for structure ( $\Sigma$ ), dimensions of the wished structure (F1) and dimensions of response to the lack of structure (F2).

Within the wish for structure (F1) we found differences between the input and output measurement concerning lower wish for structures in the experimental groups between the EG II (Danish children), EG III and IV of the EG (Slovak children), which shows the tendency of pupils to give up the usual ways of behaviour in uncertain situations, giving up the wishes for simple structures and the simple process of thinking, the arranging of gained social categories into new uncertain situations.

In subfactor F2 – response to the lack of structure – we found a significant decrease of values between the first and the second measurement of Slovak children in the EG I and EG III, which shows the predominant appropriate forms of categorization in uncertain (new) social situations and the reactions to them. We did not reveal statistical significance in other experimental groups (Danish, Slovak children, university students) in this dimension.

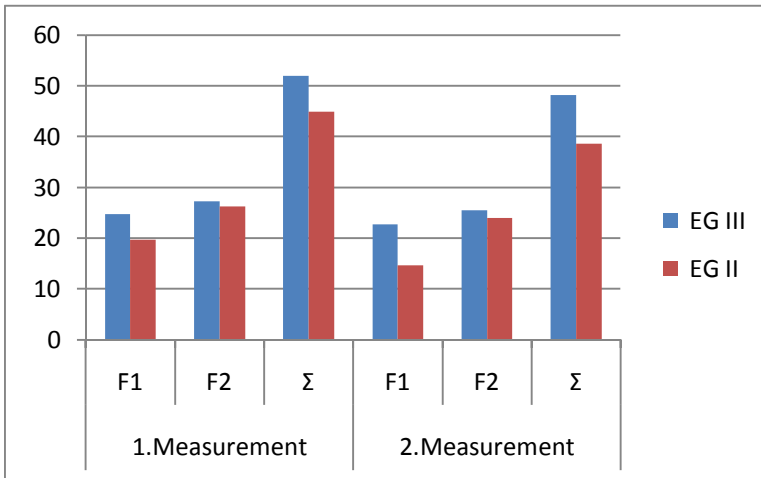
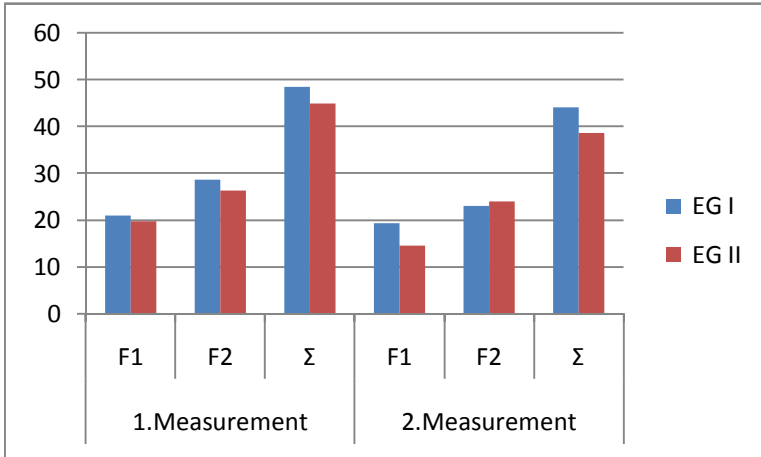
The sum of values ( $\Sigma$ ) of both factors points to the total score of personal need for structure PNS. Significantly lower scores in the need for structure – higher tolerance of uncertainty was discovered with Slovak (EG III, IV, EG), Danish (EG II) children.

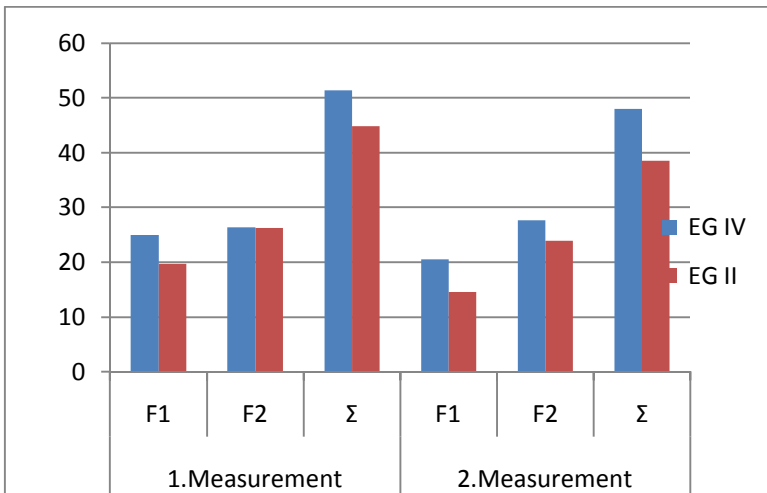
We tried to verify the statistical significance of the wish for structure, the reactions to the lack of structure and the overall score of the need for structure of Slovak and Danish children through the intervention programme within the mentioned dimensions by the control groups. We did not find any statistical significance studying the differences in the need for structure in the control groups of Slovak and Danish children (CG I, CG II).

We interpret the significantly lower scores of the need for structure of the programme participants as a willingness to change their attitudes, beliefs, typical behavior and their preference to more complex thought processes by the application of the programme. According Sarmány Schuller (1999) individuals with low need for structure are characterized by the preference of abstract conceptualization, active

experimentation (exceeding the familiar stereotypes, stepping out of the usual routine), by the ability of optimal risk and by the ability to reduce the uncertainty of the situation.

**Figure 5: Comparison of average values of PNS in the first and the second measurement of the primary school pupils in Denmark and Slovakia**





Comparing the average values in personal construct structures of Slovak and Danish children we observe a reduced amount of need for simpler structure, less need for structure of Danish children in the first and the second measurement.

We observed in the F2 dimension – reaction to the lack of structure – in the first measurement lower values of Danish children compared to the reactions to the lack of structure of children EG I. The response to the lack of structure of Danish children is higher comparing F2 of children in the EG I in the second measurement.

The values in the observed subfactor of the children in EG III and EG IV in the first measurement are approximate to the values of F2 of Danish children; in the second measurement the values are higher than values of F2 of Danish children.

Danish children seem to be more confident in the new social situations after applying the intervention programme; they are more open to active experimentation – overcoming the known stereotypes towards more complex ways of thinking.

### Summary

Applying the linguistic intervention programme, we supported the increasing of the ability to create a cognitive structure and reduced the need for structure – simple algorithmic thought processes. We perceive the ability of creating the cognitive structure of language and culture as thought flexibility or openness towards the processing of uncertain/unexpected situations within the culture in which intercultural communication takes place constantly. It is important for the individuals to tolerate their own culture first so that they can optimize and modify their own social competence or develop skills which are necessary prerequisites for the intercultural communication and understanding between cultures. From this

perspective, we consider the support of the ability of cognitive structuring – increasing of the thought flexibility, encouragement of divergent thinking in dealing with social situations, promoting tolerance, empathy, reduction of the thought ambiguity to be the key-skills in cognitive processing of language, culture and successful intercultural communication indicating intercultural understanding.

## Literature

AL-ABSI, M., AL-ABSIOVÁ, E.: Saláhuddínov hrad: miesto historického stretu rôznych kultúr. In: Kontexty kultúry a turizmu 1/2008. Nitra: REA, 2008, pp. 8-10. ISSN 1337-7760.

BAČOVÁ, V.: Sociálne poznávanie v sociálnej psychológii. In: RUISELOVÁ, Z., RUISEL, I.: *Zborník Praktická inteligencia I. Teoretické a metodologické problémy*, ÚEPs SAV, Bratislava, 1992.

BAČOVÁ, V.: *Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 32, č. 2, 1997, s. 149 – 154.

BAČOVÁ, V.: *Súčasný smery v psychológii*. Bratislava: VEDA, 2009. ISBN 978-80-224-1068-7.

BAR-TAL, Y.: The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of personality*, 8, 1994, pp. 45-58.

BAR-TAL, Y., KISHON-RABIN, L., TABAK, N.: The effect of need and ability to achieve cognitive structure on cognitive structuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1997, pp. 1158-1176.

BAR-TAL, Y., SPITZER, A.: The Need and Ability to Achieve Cognitive Structuring: Individual Differences That Moderate the Effect of Stress on Information Processing. *Journal of personality and Social Psychology*. Vol. 77, No 1, 1999, pp. 33-51.

BAUMGARTNER, F.: Poznávanie sociálnych situácií ako špecifická oblasť sociálneho poznávania v svetle doterajšieho výskumu. In: RUISELOVÁ, Z., RUISEL, I.: *Zborník Praktická inteligencia I. Teoretické a metodologické problémy*. Bratislava: SAV, 1992.

BAUMGARTNER, F.: Sociálne poznávanie – pohľad na niektoré novšie prístupy. In: SARMÁNY SCHULLER, I., RUISEL, I.: *Zborník Praktická inteligencia IV*. Bratislava: SAV, 1997.

BRYCHOVÁ, S.: Zvyšovanie interkultúrnej kompetencie v príprave učiteľov cudzích jazykov. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava, 2004. ISBN 80-89113-10-9.

FRENKEL-BRUNSWIK, E.: Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable, *Journal of Personality*, 18, 1984, pp. 108-143.

GÁBOROVÁ, Ľ.: Netradičné relaxačné prostriedky zefektívnenia vyučovacieho procesu. *Pedagogická revue*, 51, č.5, 1999, pp. 458-465.

- GAJDOŠOVÁ, E.: *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Príroda, Bratislava, 1998.
- HALAMOVIÁ, J.: Budovanie Komunity a potreba štruktúry. In : SARMÁNY SCHULLER, I. (eds.): *Zborník Práca a jej kontexty*. Psychologické dni. Trenčín, 2001.
- HERMOCHOVÁ, S.: *Metódy aplikované sociálnej psychológie I*. Praha: 1989.
- HERMOCHOVÁ, S.: *Metódy aplikované sociálnej psychológie III. Postupy k poznávaniu a ovplyvňovaniu skupinovej situácie*. Bratislava: Dom Techniky ZVSPTS, 2001.
- HERMOCHOVÁ, S.: Škola – „základ života?“ In : SARMÁNY SCHULLER, I. (eds.): *Zborník Psychológia pre bezpečný svet*. Psychologické dni 10. – 12. 9. 2001, Trenčín.
- KOGAN, N.: A stylistic perspective on meta phor and aesthetic sensitivity in children. In: GLOBERSON, T., ZELNIKER, T. (eds.), *Cognitive style and cognitive development*. Vol. 3, Ablex Publ. Corp., Norwood, New Jersey, 1988.
- MOSCOVITZ, G.: Individual Differences in Social Categorization: The Influence of Personal Need for Structure on Spontaneous Trait Inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 132-142.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociálna psychológia*. Academia, Praha, 2000.
- NEUBERG, S. L., NEWSOM, J. T.: Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 113-131.
- REID, E.: Kurikulum a kurikulárna reforma jazykového vzdelávania na Slovensku (Curriculum and curricular reform in Slovakia). *XLinguae.eu A Trimestrial European Scientific Language Review*, roč. 2, 2010, No. 2, pp. 38.
- REID, E.: Kurikulárna reforma na Slovensku – interkultúrne aspekty výučby anglického jazyka v pedagogickej dokumentácii pre prvý stupeň základných škôl In: Pokrivčáková, S. et al.: *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- RUISEL, I., VÝROST, J.: *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Bratislava: VEDA, 2000.
- SARMÁNY SCHULLER, I., ZLÁMALOVÁ, V.: Kognitívny štýl ako možný rizikový faktor juvenilnej hypertenzie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 24, 4, 2004, pp. 321-332.
- SARMÁNY SCHULLER, I.: Coping processes, cognitive style, and perceptual rigidity. *Studia psychologica*, 36, No. 3, 1994, pp. 153-165.
- SARMÁNY SCHULLER, I., STRÍŽENEC, M.: Fundamentalizmus a potreba štruktúry. In: SARMÁNY SCHULLER, I., BRATSKÁ, M., NANIŠTOVÁ, E. (eds.): *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, Bratislava: Stimul, 1999.
- SARMÁNY SCHULLER, I.: Neistota – istota / prípad kauzálnej neistoty. In: SARMÁNY SCHULLER, I., BRATSKÁ, M., NANIŠTOVÁ, E. (eds.): *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov. Bratislava: Stimul, 1999.

- SARMÁNY SCHULLER, I.: Potreba štruktúry a schopnosť vytvárania štruktúry ako osobnostné konštrukty. In : SARMÁNY SCHULLER, I. (eds.): *Zborník Psychológia pre bezpečný svet*. Psychologické dni 10. – 12.9. 2001, Trenčín.
- SARMÁNY SCHULLER, I., GEREKOVÁ, E.: Dotazník Potreby štruktúry – kros-kulturálne porovnanie variantu junior. In: SARMÁNY SCHULLER, I., KOŠČ, M. (eds.): *Psychológia na rázcestí*. Zborník príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov. Bratislava, 2002.
- SARMÁNY SCHULLER, I., GEREKOVÁ, E.: Vplyv sociálno-psychologického výcviku na schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry. In: SARMÁNY SCHULLER, I.: *Zborník Práca a jej kontexty – „Psychologické dni“*. – Bratislava: Stimul, 2003, pp. 295-301.
- THAGARD, P.: *Mind: Introduction to Cognitive Science*. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, 1996. ISBN 80-7178-445-1.
- VÝROST, J., ZEĽOVÁ, A., LOVAŠ, L.: *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III. Sociálnopsychologická analýza osobných vzťahov, interpersonálna agresia, makrosociálne javy a procesy*. Bratislava: VEDA, 1996. ISBN 80-224-0478-0.
- VÝROST, J., RUISEL, I.: *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Bratislava: VEDA, 2000.
- VÝROST, J.: Self-esteem as a determinant of behavioral strategies in demanding life situations. *Studia psychologica*, 42, 2000, No. 1.
- VÝROST, J.: Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In: *Zborník Sociálne procesy a osobnosť*, Košice: Spoločensko vedný ústav SAV, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2002.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- ZELINOVÁ, M.: Sociálnopsychologický výcvik a výchova. *Rodina a škola*, č. 9, 1998, p. 5.

**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 UGA IV/18/2010 Interkultúrne aspekty v súčasných anglických a slovenských reáliách.**

## CULTURE – AN INEVITABLE PART OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Eva Reid

Teaching culture in foreign language courses and developing the intercultural communicative competences of the students is a very topical area of research all over the world. In Slovakia, the issue of teaching culture is progressively becoming more important as a response to greater mobilities in business, science, education or personal lives. Culture has always been taught to a certain extent, although not entirely in foreign language classes. Learning about geography, history, literature, arts of other countries is providing some factual information, but often is missing the cultural connection between the given facts and society in concern.

Is language and culture so closely connected that the teachers should teach them together? It is a very difficult task for language teachers to include cultural aspects of a foreign language in a language classroom, but it is a necessary one none the less. According to Kramsch (2009) culture is not something we are born into, or something which we biologically inherit, but we have to grow and be groomed into it. Acquiring culture (Enculturation) is a process by which a person learns the requirements of the culture by which he/she is surrounded, and acquires values and behaviours that are appropriate or necessary in that culture (Grusec, Hatings, 2006). Kramsch (2009) claims that language is bound up with culture in multiple and complex ways. Language provides a medium through which we can express our cultural reality, the words themselves allow us to share our common experience (e.g. there are many Eskimo words for snow, whereas in warmer climates only one word exists). But also alternatively, the language can provide a fresh outlook on cultural reality, when new experience is created through the language itself (e.g. a new “catch phrase” occurring possibly through stand-up humour). Language could be explained as a system of signs having a cultural value. Language symbolizes cultural reality, where the views, attitudes and values of a specific culture are reflected in the way the language is used. Language without culture is only a set of symbols without meaning. These symbols can be misinterpreted, if they are not understood in the right cultural context (Brooks, 2001). People identify themselves as members of a certain society based on the language they use, language is a symbol of their social identity.

Sapir-Worf (1940) hypothesis of linguistic relativity is closely connected with the notion of language and culture. The hypothesis claim that different people speak differently because they think differently, and they think differently because their language offers them different ways of expressing the world around them (one's world-view is affected by one's language and vice-versa). There are two versions of the hypothesis. The strong one suggests that language totally determines the way we think and that we are prisoners of our languages, which could easily lead to prejudice

and racism. The weak one does not claim that linguistic structure constrains what people can think or perceive, but tend to influence the way they think (Kramsch, 1998).

Researching social dimension of language (semiotics, theory of oral acts, ethno-methodological analysis of language, discourse analysis, language and culture, intercultural communication, etc.) has led to changes in the understanding of languages. Understanding of languages moves from psycholinguistic perspective to social perspective, which forms a base of specific culture. The social world of individuals is created by their mental images in the process of interaction (Stranovská, 2010).

According to Byram (1989), language embodies the values and meanings of culture, refers to cultural items and indicates people's cultural identity. Language cannot be used without carrying meaning, even in the most sterile environment of the foreign language classes. The meanings of a particular language refer to the culture of a particular society and the analysis of those meanings involve the analysis and comprehension of that particular culture. He states that the study of culture has two purposes which are interdependent, one is to facilitate learners with the use of language, and the other is to help learners understand the concept of cultural "otherness", to realize how much we are the same and „how much we are different". By introducing learners the new meaning systems and their associated symbols, we are providing them with opportunities to acquire new competences and to allow them to reflect upon their own culture and cultural competences.

Similarly, Geertz (1975) also puts emphasis to including culture in foreign language teaching. He defines culture as "historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes towards life" (Geertz, 1975, p. 89). He views languages as principal carriers of meanings, which are at the centre of an account of a particular culture, and therefore language teaching has to involve teaching culture.

In the past, people learned foreign languages by studying their literature, and this was the main medium of culture. It was through reading that the students were gaining associations with the target culture (Lessard-Clouston, 1997). In the 60ties and 70ties, many educators started discussing the importance of including cultural aspects in foreign language learning, putting greater emphasis on sociolinguistics and situational context of a foreign language. (Hammerly, 1982; Seelve, 1984; Damen 1987). The communicative approach in teaching became more apparent, which resulted in more natural integration of language and culture. (Canale, Swain, 1980). In the 80ties culture started being considered and valued as a vital component of successful language learning, but linguistic proficiency kept its superiority in acquiring a foreign language (Byram, 1994). Advances in pragmatics and sociolinguistics have contributed to development of teaching culture by attempting to bridge the cultural



gap in language teaching (Valdes 1986). Progress was obvious in educators' consideration of culture as an evident element in foreign language learning, but problematic issues remained, in that they saw it as another skill rather than an integral part of communicative competence which every individual should gain, and that cultural knowledge should be an educational objective in its own right (Thanasoulas, 2001). With the introduction of the Framework of reference for language learning and teaching by the Council of Europe (1996) much greater importance was given to cultural components in foreign language learning. New "European" perspective was introduced into education of foreign language teaching with the title "Language Learning for European Citizenship". The intention is to strengthen the individual's independence of thought and action combined with social responsibility of a citizen of a pluralist society. Concept of mobility between countries is fundamental in acquiring intercultural competence.

According to Kramsch (1993) there are two perspectives influencing the teaching of culture. One includes factual information, which is called highbrow information and the other includes information about customs, habits, everyday life, which is called lowbrow information. A similar notion of culture is presented by Stern (1992) who differentiates between big "C" culture and small "c" culture. The "C" culture describes the elite culture, including architecture, science, fine arts, literature. The "c" culture represents lifestyles of people from a particular society, their social customs, how men and women's lives differ, what people do in their free time, what they eat, etc., which consequently determines the usage of language in discourse communities. A very eloquent analogy is the iceberg concept of culture, where like with an iceberg, the greater part is hidden below the surface. The main idea of this model is that only the top part is visible and that means fine arts, literature, music, folklore, architecture, food, clothes. The greater part below water is invisible, which is actually the foundation of the whole iceberg and it includes conversational patterns, language, accents, dialects, interaction between sexes, generations, social groups, body language, etc. (Afs Intl, 1984). The visible part is a result of the invisible part. People from other cultures usually only see the visible part of the iceberg and are consciously aware of that dimension of a particular culture, but they are not able to understand the whole iceberg with its invisible parts, which are by far the most significant factors of any culture.

The aim of foreign language learning is to develop the intercultural communicative competence of its learners. However rather than promoting the notion of the native speaker as a model for foreign language learners, Byram (1997) suggests that it is better to attain the goal of being a competent intercultural speaker in a given situation, rather than striving to achieve the unattainable goal of native speaker competence. Someone with intercultural communicative competence corresponds to the needs and opportunities of a foreign language learner with personal experience of interaction with people of another culture involving the use of

a foreign language. The knowledge of another culture is linked to the language competence (ability to use the language appropriately – awareness of the specific meanings, values and connotations of the language).

According to Byram (1997) linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence and intercultural competence are the dimensions of intercultural communicative competence. He claims that all language learners need to acquire intercultural communicative competence, because of encountering people of different cultural identities, social values and behaviours. Byram (1997) developed a model for foreign language teachers of teaching and assessing intercultural communicative competence. He discusses the main factors of intercultural competence – attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction and critical cultural awareness – and their objectives in gaining intercultural communicative competence.

*Attitudes* include curiosity, openness, readiness to change opinions and to accept the otherness. By evoking willingness, for example in seeking opportunities to engage with otherness, in questioning values and cultural practices, in showing interest to discover other perspectives, attitudes for successful intercultural communication would be developed. There should be pointed out the difference of gaining experience based on the kind of engagement with otherness. Byram (1997) refers to the tourist approach based on collecting exotic experience, commercial approach based on business experience and making profit. Both have a place in international relations, but are not useful for developing intercultural competence.

By *knowledge* Byram (1997) means the knowledge about social groups and their cultures and the knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels (which are fundamental to successful interaction and are not acquired automatically). Knowledge should be acquired from the perspective of one's own country and also the other countries (for example in the case of national memory of Joan of Arc, the story would have two versions, the English and French, which would be understandably quite different). Acquiring knowledge of historical and contemporary relationships between the own and interlocutor's countries, processes of social interaction, social distinction, means of achieving contacts, national memories, causes of misunderstanding, etc. are ones of the main objectives for reaching successful intercultural interaction.

Declarative knowledge needs to be complemented by procedural knowledge of how to act in specific circumstances. This is linked with the *skills of interpreting and relating* the existing knowledge to understanding of specific situations. The objective is to attain the ability to interpret documents (tourist brochures, reports, textbooks) or events from another culture, explain them and relate them to ones' own documents or events by identifying ethnocentric perspectives, areas of misunderstanding and mediating between the conflicting interpretations. Similarly the *skills of discovery and interaction* are the means of developing knowledge about

how to respond to specific aspects of interaction. The objective is to obtain the ability to acquire new knowledge of culture and ability to operate knowledge, attitudes and skills in real communication. *Critical cultural awareness* is an important component in intercultural communication, where the objective is to gain the ability to evaluate critically perspectives, practices and products of one's own and other cultures.

According to Byram (1997) acquiring intercultural competence is a complex matter involving more than traditional language lessons. Also teachers might find it difficult to identify themselves with the objectives of intercultural competence. Probably linguists find it more difficult than the people educated in literary criticism, who can find analogies in the skills of interpreting and discovering with the traditions of some approaches to literature.

There are three overlapping categories of location for acquiring intercultural competence: the classroom, fieldwork, independence experience.

There is a general assumption, that classroom learning is a preparation for experience in the real world. Byram (1997) suggests that engagement with otherness in a contemporary world is simultaneous and that the dichotomy of classroom and the real world is a false one. The classroom has advantages of providing systematic and structured presentation of knowledge, acquisition of knowledge and skills under the guidance of a teacher and the classroom can be the location for reflection of skills and knowledge. One of the objectives of classroom learning is to acquire knowledge of relationships among different perceptions of someone's own and another culture. Learners should be introduced features of the national memory of another country and how they are perceived by other societies including their own. Also skills of non-verbal communication of the target culture should be introduced. The classroom provides opportunities for teaching skills of interpreting, as knowledge and skills are inter-related. What classroom cannot offer is the chance to develop the skills of interaction in real circumstances. The only possibility is to simulate real communication.

Pedagogically structured experience outside the classroom, in fieldwork is another way or acquiring intercultural competence. Fieldwork could be a short visit organized by a teacher or learners, or a long term period of residence organized for or by the learner, who has a limited contact with the teacher during the stay. Fieldwork allows the development of all the skills in real circumstances, especially the skills of interaction. In interaction, learners have a chance to experience communication under the time pressures and to appreciate the significance of non-verbal behaviour. Especially in the long term fieldwork learners can develop attitudes including ability to cope, engage with unfamiliar conventions, etc. This experience does not necessarily lead to learning and here is important the role of the teacher to set the attitude objectives (Byram, 1997).

Independent learning is a part of long life learning. It can be subsequent or simultaneous with classroom learning and fieldwork. Effectiveness depends on

learners' ability to continue to develop their knowledge, skills and attitudes acquired in previous learning. Otherwise, experience of otherness remains mere experience (Byram, 1997).

Byram suggests (1997, p. 114) another option to learn the foreign language, which is in other areas of the curriculum, where English becomes the medium of instruction. In other subjects there is a chance for creating alternatives for potential comparison of one's own pre-suppositions and those of created by another culture. For example, history lessons taught in English, could offer different interpretations of the same historical events. Learners would be acquiring general knowledge and relativising this knowledge through specific examples, which would include critical reflection on what their own society takes as "granted truth". Byram's suggestion is very close to what we know as CLIL (Content Language Integrated Learning). According to Pokrivčáková (2008, p. 7), CLIL covers all forms of education, including academic, artistic, technical and specialized subject throughout the means of a foreign language. The foreign language is only a mediating tool in learning the contents of other subjects. For example at the physical education lesson, children can be practicing in English typical English games and sports (three legged race, sack racing, cricket), where they would be acquiring not only necessary vocabulary, but also cultural aspects of the target language country.

As we mentioned before, culture should be an integral part in language learning. The tendency to treat language independently of the culture disregards the nature of language (Byram, 1989). Teaching culture should not be considered as an extra fifth skill in addition to teaching speaking, listening, reading and writing. It should be always in the background, right from the beginning, to make evident the limitations of the learners' communicative competence and to challenge their ability to understand the world around them (Kramsch 1993). Consequently we should include right from the beginning cultural activities to enrich learners' awareness, attitudes, knowledge and skills concerning their own and other cultures, which are needed for successful intercultural communication. Kramsch claims that to learn a foreign language is not only to gain the ability to communicate but also to discover how much leeway the target language allows the learners to manipulate sounds, grammatical, syntactical forms, meanings, social norms, conversational patterns, etc. to be understood and not to be unfriendly or even rude.

We mention here some examples of common Slovak mistakes representing combination of cultural and linguistic issues. The distinction between the vowel sounds æ/e does not exist in the Slovak language. Mixing these sounds for example in a word *bag* /bæg – beg/ can change the meaning of the original word *bag* to *beg*. The consonant sounds t/d are the sound of assimilation in Slovak, but can cause misunderstanding if they would be assimilated in English, such as in a word *bird* /bɪ:d, bɪ:t/. By using the wrong intonation patterns people can sound rude if they use rising tone for example in a sentence *Ten pounds please*. Tone used by native

speakers would be the falling tone, which represents a polite request. Grammatically it is correct to use double negative in Slovak and the meaning still would be negative. The example: *I don't have no friends* (I have no friends) would be a common mistake of Slovak learners. Considering tenses in the Slovak language there is not an equivalent of a present perfect tense and the present tense would be used instead: *I'm learning English for three years* (I've been learning English for three years). So using present tense in such a sentence is highly unsuitable. It is common to omit the subject in the Slovak language, which would be obviously wrong in the English language: *Is important to pay attention*. (It's important to pay attention), *Is really good*. (He/she/it is really good). Different countries have different degrees of politeness. The question *Would you like tea or coffee?* could be answered *I'll have a cup of tea* in Slovak, but would be rude in English. The correct answer would be *I'll have a cup of tea, please*.

We have to be aware of the fact that cultures never remain static, but they are constantly changing. Cultures change over time, where different generations interpret things differently. According to Robinson (1988) culture is a dynamic system of symbols and meanings where the past experiences influence meanings, which in turn affect future experiences, which subsequently influence the future meanings. Changes in culture can also be seen between generations within the same culture, where older generations do not understand symbols of younger generations and vice versa. For example older generations do not recognize abbreviations/slang used in sms and email communication (c=see, u=you, y=why, ASAP=as soon as possible, ttyl=talk to you later), which are used by young generation. This dynamic change in culture is underrated in foreign language teaching and learners work on the assumptions based on their own culture (Straub, 1999). In order to attempt to understand the target language culture, we need to be aware of the changes in our own culture and to be aware that all cultures go through changes.

The norms of certain behaviour are set entirely within the particular culture and help the individuals to interpret experience in that culture. Individuals cannot use the same norms of behaviour outside their own culture expecting they would function the same. Individuals need to be aware of existence of other cultures and of the fact that other individuals would perceive them in turn as the ones from outside. Individuals establish social identities which they support through identifying distinctive and critical features of their cultures which serve to separate them from the outsiders (Byram, 1989). Culture either includes or excludes. It is hard to say who is an insider or who is an outsider, as it is hard to say what represents a particular culture. Usually members of a certain community consider themselves as insiders and others as outsiders (Kramsch 1998).

As a result of ignoring the differences between cultures, tension can occur between ones own culture and the target cultures. The tension can come from the belief that meanings which are often taken for granted are suddenly questioned and

challenged (Kramersch, 1993). Speakers have expectations of certain behaviour, originated from their experience and consequently interpret situations based on their own culture. Perception of time can be interpreted differently by different cultures, when a representative of one culture expects the arrangements to be binding, while a representative of another culture does not put much importance to the exactness of being on time (German/Spanish). Rules of politeness concerning offering/accepting a refreshment can be interpreted differently, when a representative of one culture believes the refreshment should be offered several times before accepting one, while a representative of another culture offers a refreshment once and believes the visitor should accept it or refuse it. (Arab person visiting a western house, being offered a drink once, says no and gets nothing. His culture requires offering a drink several times before accepting one). Politeness or rudeness can be put to a question in case of strangers meeting coincidentally face to face, when representatives of one culture smile or even greet one another, while representatives of another culture behave indifferently, or even look away from each other. (American, English strangers smile at each other when they meet face to face, Slovaks don't. American/English people in Slovakia might interpret the encounters as if they had offended someone, or that the Slovaks are rude.) As a result, it would be reasonable to appeal on the importance of increasing awareness of different rules of behaviour, politeness and interpretation in different cultures of the learners in the process of enriching their intercultural competence and developing their sensitivity towards other cultures.

According to Politzer (in Brooks, 2001) the language teachers must be interested in the study of culture not because they necessarily want to teach the culture of another country, but because they have to teach it. The reason is that if we taught language without teaching culture at the same time, we would be teaching meaningless symbols or symbols to which students would add the wrong meanings. Students would associate their own concepts with the foreign symbols. Brook claims that cultural competences could be the best gained in practice, just like acquiring phonological accuracy, syntax or morphology through imitation and actual practice. Successful conversational topics should be about daily tasks which should bring out identity, similarity, or sharp differences in comparable patterns of culture (greetings, patterns of politeness, intonation patterns, taboos, festivals, music, cleanliness, etc.). Cullen (2000) warns from teaching culture with only pleasant aspects. Activities and materials should portray different aspects of culture to show contrasts within one culture (historical vs. modern, facts vs. behaviour, old vs. young people, attractive vs. shocking, etc.)

Huhn (1978) established several criteria dealing mainly with the content of cultural education:

- providing accurate contemporary and factual information;
- relativisation of stereotypes – making learners conscious of them;

- presentation of a realistic picture, not to pretend the foreign society is problem-free;
- learners should not be encouraged to accept the dominant image of society, but to question and compare whether it is foreign or own culture;
- presentation of structural and functional contexts rather than isolated facts;
- presentation of historical material in relation with contemporary society.

It should be made clear that the contemporary world is a result of historical development.

Byram (1997) suggests that the selection of documents, authentic or contrived, involving generalizing and stereotyping statements could be included in an accessible language to the foreign language lesson. The documents should be suitable for easy analysis of ethnocentric perspectives in order to start development of skills of interpreting and relating, identification of values and developing critical views. By analysing documents, which include ethnocentric views of familiar stereotypes, learners should critically compare their own perspectives of another culture to similar stereotypes of their own culture. This should help to initiate development of understanding in individual learners.

Creating a portfolio could be a valuable means of keeping control over one's own progression. It documents improvements in competence, maintains the relationship between testing and teaching, as the documentation is done in the teaching and learning process. A portfolio allows levels to be set for each component and for holistic performance. It can contain examination results, specification of examined skills, an example of translation from the foreign language with the teacher's evaluation, understanding of various aspects of the foreign culture, description of encounters with someone in the foreign language, learner's experience from visiting a foreign country, description of learner's experience both within and outside formal learning, etc. Additionally, the portfolio can be used as a passport to further educational opportunities (Byram, 1997).

For teaching cultural awareness Hughes (2001) selects some of the most practical techniques. The *comparison method* concentrates on discussing differences between the own and target cultures. With the technique of *cultural assimilation* the learners are presented with a critical incident, which would probably be misunderstood. Learners are given four possible explanations, from which they choose one which they think is correct. By *Cultural capsule* the teacher presents learners, for example with a custom that would be different in the two cultures. It would be accompanied by visual aid to show the differences and a set of questions for class discussions. *Drama* is a technique where learners act out short scenes of misinterpretation and also clarification of something that happens between two cultures, which would be caused by misunderstanding of the target culture. *TPR* technique is designed to respond to oral commands to act out a cultural experience. By creating a *Cultural island* (putting contemporary posters, pictures) in a classroom the teacher tries to

attract the students' attention, evoke comments and maintain the cultural atmosphere. *Print media* provide a rich source of cultural aspects. Students are asked to compare items between foreign and their magazines, newspapers (headlines, advertisements, sports pages, comics, weather reports). Electronic media (radio, television, films) are a welcome variety of classroom activities and offer first-hand cultural presentations.

According to Cullen (2000) many books which attempt to teach culture offer only discussion activities. With no doubt discussion is a valuable technique for learning culture but not all the students are able to discuss complex issues in a foreign language. Cullen offers a number of various activities which would contribute to effective development of intercultural competences. *Reformulation* is really a retelling a story to a partner in own words. It could be a story from listening, reading or watching a video. It's a simple but successful method for both language and culture learning. *Noticing* is paying attention to particular features. For example, by picking differences in Christmas customs showed in a video. By asking students to notice the differences, it makes them more involved rather than passively viewing the video. *Treasure hunt* involves searching for certain items set in advance, for example people, dates, events in a news or magazine article. *Prediction* engages students actively by finishing (predicting) for example a half told story. Or the students are given only some information about the new topic and they predict what they would learn. This should evoke students' curiosity and interest to talk, no matter if their predictions are correct or not. *Role plays* for example based on menus give learners great opportunities to practice structures and functions of language being acquired. *Research* is one of the most powerful learning tools, which combines learning and interests. Students are asked, for example to research any aspects of the target culture that interest them, present their projects and very appreciated would be creating posters. Also most of the standard EFL activities (games, role plays, field trips, singing, etc.) could be adapted for teaching culture.

Contents, levels of difficulty, types of material of cultural teaching should be carefully chosen. Teachers cannot just simply go to the class and teach all the cultural aspects of the target country. They have to know what their students' interests are, should ask them what they want to learn about the target culture. Teacher should therefore pick out interesting aspects from the culture and present them in a way that would engage the learners' attention. Of course the teacher's enthusiasm is important for creating an exciting class (Cullen, 2000). Teacher should encourage the learners to compare the given information with their own culture, as usually learners tend to think that what they do in their own culture is the same in other cultures (Galloway, 1981). Age, language level and background knowledge of the learners should be considered when choosing the difficulty level of cultural materials. The materials have to be comprehensible to the learners, but at the same time should be challenging enough to sustain their motivation. Therefore, selected materials should



be at an equal level of difficulty or slightly above the learners' present level. Teachers have to remember that the learners would not presumably understand everything presented. Consequently, it is not the aim to understand every word, but to challenge the learners to want to learn more about the target country, to encourage learners to pursue their studies of the language and the culture of the respective country and above all to raise intercultural awareness (Cullen, 2000).

There is a vast amount of materials that could be used in teaching culture. Authentic materials are one of the most attractive sources for foreign language classrooms. Hammer (1983) describes authentic texts (written or spoken) as those which are designed for native speakers, they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question. Most everyday objects in the target language qualify as authentic materials. According to Nunan and Miller (1995) authentic materials are those which were not created or edited for language learners. Authentic materials bring reality to the classroom and all the learners can make contact with real-life language, which can be for them a great motivation factor. Authentic materials introduce learners the reality of the language, help them to recognize that there is a community of users who live their lives in this other language. Exposing learners to authentic materials can also help them understand the target culture and imagine how they might participate in this community. On the level of day to day teaching of foreign languages, authentic materials can make individual lessons more interesting or remarkable. (Brinton, Wong, 2009).

Authentic materials include *audio materials* (TV programmes, commercials, news, weather reports, films, cartoons, radio programmes including adverts, music, audio materials on the internet, audio-taped stories and novels, announcements at the airports, shops, etc.), *visual materials* (photographs, paintings and drawings, wordless street signs, images on the internet, pictures from magazines, postcards, stamps, coins, wordless picture books, etc.), *printed materials* (newspapers including adverts, magazines, TV guides, books, catalogues, lyrics to songs, restaurant menus, product labels, street signs, tourist information brochures, maps, letters, junk mail, school notices, billboards, bus and train schedules, application forms, printed materials on the internet, etc.).

Although there is available a great choice of authentic materials, teachers need to be careful in choosing appropriate materials for foreign language teaching, which would include suitable cultural contents. Teachers should set up specific criteria for selecting materials suited to the special group of learners. The teacher has to make sure that the topic of the authentic materials meets the needs and interests of the specific group of learners. There is a need to take into account the age, language level, interests, usefulness and background of the learners. Cultural appropriateness has to be considered, as authentic materials are based on native speakers culture which may be quite alien or inappropriate to some language learners. The teacher

has to consider whether the students have the background knowledge for the topic and if the information included in the materials have any value to the students.

Authentic materials, especially from the internet are easily and inexpensively obtainable. Internet is a rich source of all kinds of authentic materials, including audio, visual and printed materials. Nuttall (1996) gives three criteria for choosing authentic texts to be used in the classroom: suitability of content, exploitability and comprehensibility. We presume, that these criteria can be used generally for choosing any authentic materials for foreign language classroom:

- *Suitability of content* can be considered as the most important. Authentic materials should be interesting and relevant to the needs of the learners.
- *Exploitability* refers to how the authentic materials can be used to develop the students' knowledge and competence. Just being authentic does not mean that it can be useful.
- *Comprehensibility* refers to grammatical and lexical difficulty, it has to be appropriate to the language level of the learners.

There are many references to the use of authentic materials in the ELT literature. There are many discussions whether the authentic materials should or should not be included in the language lessons. The authors supporting the use of authentic materials have in common one idea of the benefit learners get from being exposed to the language in authentic materials.

There are many advantages of using authentic materials in the foreign language teaching. We mention the most significant ones:

- they bring reality into the classroom, which makes interaction meaningful;
- connect the classroom to the outside world;
- provide authentic cultural information;
- expose learners to a wide range of natural language;
- they are suitable for all language levels, from basic levels to advanced levels;
- they are actual with up to date topics;
- research studies on the use of authentic materials have proved that there is an overall increase in motivation towards learning (Nuttall, 1996).

Certainly there are also problems and disadvantages with using authentic materials. The disadvantages mentioned by several writers are:

- they can contain difficult language, unusual vocabulary which is not used in everyday life, complex language structures (Richard, 2001);
- may be too culturally biased, too many structures mixed, causing lower levels having problems decoding the texts;
- special preparation is necessary which can be time consuming. It requires a lot of effort to choose the right type of material and to prepare the supporting exercises;

- with listening, too many different accents and dialects;
- material can be outdated easily, e.g. news, gossip (Martinez, 2002).

We can assume that, there are more advantages than disadvantages using authentic materials in a language classroom, but the potential problems should be carefully considered when choosing authentic materials. Authentic materials provide a rich source of cultural material. The chosen cultural materials should be freely discussed by learners and compared to their own culture in a relaxing atmosphere of a language classroom. If learners are regularly exposed to authentic materials, they could get more familiar with them and for the future to be able to avoid partially a cultural shock when visiting the culture in question.

We want to discuss in more detail how authentic materials – such as advertisements and magazine articles – could be used in teaching culture in a foreign language lesson. Advertisements and magazine articles are an excellent source for discovering a “new” place and making the learners more culturally competent. They can provide the linguistic and cultural authenticity, which students need in order to become culturally competent. They are a good source for current data, they offer real interaction with the target language and culture. The most suitable advertisements and articles to be used in a second language classroom are those, which were made for a national consumption that would represent trustworthy cultural aspects from the country that is being studied (Moutinho, 2007). Both television commercials and magazine articles are easily accessible from the internet and free to use in classes.

For our lesson we chose two TV commercials, an English one and a Slovak one. The resources were the contemporary TV advertisements available on the internet (YouTube, 2010). Both adverts promote television sets and the then forthcoming World Cup in football. The age and language level for this activity should be students from 12 years of age at an intermediate level. The aim of the lesson was to improve listening skills and to find and compare typical cultural features portrayed in the chosen adverts, find differences, similarities or any relation between Slovak and English cultural features. We started the lesson by asking students to name typical features or even stereotypes about the target and their own cultures and wrote them down on the board. We started with the English advert. First time round the advert was shown to the students without sound in order to experience it without the input of language, and also to evoke their imagination about what the advert is conveying. We discussed with the students whether they recognized any of their predicted features, or if they saw any other features typical for that culture. The advert was then repeated several more times with sound until students felt certain about the scenario and its content. Students’ questions about the advert were clarified. Apart of focusing on culture, adverts can be also used at the same time for grammar and vocabulary purposes. We followed the same sequence with the Slovak advert,

coming to the discussion and comparison of Slovak and English adverts, typical cultural features observed in both adverts. To summarize, the cultural features showed in the English advert were mainly football, humour, different accents. The English advert showed the significance of the game of football in England, that it is not just a game but also a way of life, as pensioners in the retirement home were fully involved in following the games, collecting football stickers, wearing football tops, having pictures and posters on the walls. Another typical feature showed in the advert was dry English humour. The whole advert was humorous, and most of it was easy to understand even by representatives of other cultures. Specific humour understandable only by the English people was also present in the advert. The pensioners in the advert were famous football managers and players, who were making fun of themselves. These two features were also among the learners' predicted features. Additionally, people in the adverts were speaking with different accents, which presented students some of the different variety within the English language, which can be quite challenging to understand. The Slovak advert was also based on humour, but more about the play with words, idioms and proverbs (Prísť na psí tridsiatok/To lose your shirt on a deal, Šťastný ako blcha/Happy as Larry, Zabiť dve muchy jednou ranou/To kill two birds with one stone). Slovak humour would not be understood outside the Slovak culture and would be very difficult to translate or interpret. Idioms and proverbs are universal language phenomena, which are culturally conditioned. Their origin and use is based on historical development, different lifestyles and customs. Idioms and proverbs are the carriers of cultural peculiarities, which are very difficult to translate (Horváthová, 2009).

Another type of activity was chosen from a tabloid UK magazine available on the internet. Tabloid magazines are very popular with teenage generation, as they contain up to date information from the world of show business, film and fashion. Most tabloid articles do not carry high value in their content, but are culturally authentic and up to date. When carefully chosen, some articles can be adapted for foreign language teaching. We chose for our lesson an article about Madonna and adoption (Now magazine 2009). The age and language level of proficiency for this activity should be students from about 14 years of age at an intermediate level. The aim of the lesson was to improve reading comprehension and to bring to discussion issues of adoption in different cultures. At first the students were shown a picture of Madonna and they had to guess who it was and mention as many things as possible they could relate to her. All their suggestions were written down on the board. Students were given the article to read in silence. In the meantime, we wrote unknown words, phrases and expressions on the board. After the first reading, we discussed and clarified the meanings of the unknown words and any cultural connotations. Students read the article again. For the post reading activity, to check if the students understood the article well, they were all given written questions to answer. Students were pleasantly surprised how much they understood and it gave

them confidence to read more authentic texts. Then we discussed the issue of adoption drawing on their knowledge and experience. For their homework they had to do a research about different kinds of child adoptions (single parent families, homosexual families, children from different countries, different races). This activity helps to develop critical thinking towards sensitive issues apparent in every culture.

There are many other activities, which by using authentic materials, can be developing learners' cultural awareness and intercultural communicative competences. Product labels, restaurant menus, signs, weather reports offer great possibilities for lessons full of fun and interesting learning. Learners with lower level of proficiency need a bit of help by using more visual materials, making scaffolding for their discussions. More advanced students can discuss topics of identities, appearances and values.

To conclude, the teaching of culture should without doubt be a part of foreign language teaching. Culture should be an integral part of teaching reading, listening, speaking and writing and should not be treated as an extra skill. Apart of learning the foreign language, learners should increase their knowledge of the target culture in terms of people's way of life, values, attitudes, believes and how these are manifested in the linguistic categories and forms. At the same time as learning about the target language culture, learners should be lead to critically look at their own culture, with the aim to understand that there is no such a thing as a superior or inferior culture. In order to acquire intercultural communicative competence, language teachers need to be well prepared to be able to provide learners with relevant cultural information, prepare extra activities, encourage and support learners' critical thinking and discussions. To be able to fulfil these criteria, language teachers should receive both experiential and academic training, with the aim of becoming "cultural mediators".

## Literature




- AFS INTL.: *Afs orientation Handbook: 004*. Intercultural Pr, 1984. ISBN: 9995098989.
- ALLEN, W. W.: Toward cultural proficiency. In: Omaggio, A. C. (ed.): *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1985.
- BRINTON, D., WONG, A.: *Authentic Materials Guide*. [online]. 2003. [cit.17.5.2010]. Available on internet <http://www.imp.ucla.edu/Lessons.aspx?menu=003>
- BROOKS, N.: Culture in the Classroom. In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BUTTJES, D., BYRAM, M.: *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- BYRAM, M.: *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters, 1989. ISBN: 1853590177.

- BYRAM, M., MORGAN, C. Et al.: *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC, 1994.
- BYRAM, M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997. ISBN: 185359377.
- CANALE, M., SWAIN, M.: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1(1), 1980.
- CORBETT, J.: *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd., 2003. ISBN: 1853596833.
- CULLEN, B.: *Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom*. [online]. 2000. [cit. 20. 5. 2010]. Available on internet: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>
- CUSHNER, K., BRISLIN, R. W.: *Improving Intercultural Interactions*. SAGE Publications, Inc., 1997.
- DAMEN, L.: *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.
- GALLOWAY, V. B.: *Public Relations: Making an Impact*. In: Philips, J.K. and American Council on Teaching of Foreign Languages. Action for the '80s: A political, Professional, and Public Program for Foreign Language Education. National Textbook Company, Sokie, 1981.
- GEERTZ, C.: *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinson, 1975.
- GRUSEC, J. E., HASTINGS, P. D.: *Handbook of Socialization*, Guilford Press, 2006. ISBN 1593853327.
- HAMMERLY, H.: *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications, 1982.
- HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Longman ELT, 1991. ISBN: 0582046564.
- HORVÁTHOVÁ, B.: Príklady úplnej ekvivalencie pri preklade frazeologizmov v diele Hansa Falladu „Kto si raz oddýchol v chládku“. In: *Ianua ad linguas hominesque reserata II = Brána jazykov k ľuďom otvorená II*. – Paris: Asiathèque – Maison des langues du Monde, 2009, s. 34 – 59. ISBN 978-2-91525596-6.
- HUGHES, G.: Culture in the Classroom. In: Valdes, M. (ed.) *An argument for culture analysis in the second language classroom*. Cambridge : CUP, 2001.
- HUHN, P.: Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behnadlung. In: Byram, M.: *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters, 1989.
- KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993.
- KRAMSCH, C.: *Language and Culture*. Oxford: OUP, 2009. ISBN: 9780194372145.
- LESSARD-CLOUSTON, M.: *Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education*. In: Ronko, K.G. Studies in English, 25, Japan: Kwansai Gakuin University Press, 1997.
- MARTINEZ, A. G.: Authentic Materials: An Overview on Karen's Linguistic Issues. [online]. 2002. [cit. 2. 8. 2010]. Available on internet:

<http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>  
MOUTINHO, A. V.: *Teaching culture through advertising*. [online]. 2007. [cit. 23. 5. 2010]. Available on internet:  
<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/359/3/AVM.pdf>  
*Madonna's Mercy mission – What went wrong?* [online]. [23. 5. 2009]. Available on internet:  
<http://www.nowmagazine.co.uk/celebrity-news/315667/madonna-mercy-mission-what-went-wrong/1/>  
POKRIVČÁKOVÁ, S.: *CLIL plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra : ASPA, 2008. ISBN: 9788096964123.  
POYATOS, F.: Non-verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives. In A. Helbo (ed.) *Evaluation and Language Teaching*. Bern: Peter Lang, 1992.  
RICHARD, J. C.: *Curriculum Development in Language Teaching*. CUP, 2001. ISBN: 0521804914.  
ROBINSON, G.: *Crosscultural understanding*. New York: Prentice-Hall, 1988.  
SEELYE, H.: *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. Skokie, IL: National Textbook Company, 1974.  
STERN, H.: *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1992.  
STRANOVSKÁ, E.: *Perspektívy psycholingvistiky a pragmlingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov*. In *XLinguae*. ISSN 1337-8384, 2010, roč. 1, No. 1.  
STRAUB, H.: *Designing a Cross-Cultural Course*. English Forum, vol. 37: 3, July-September, 1999.  
THANASOULAS, D.: *The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. In: *Radical Pedagogy*. 2001. ISSN: 1524-6345.  
VALDES, M. (ed.): *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1986.  
YouTube. 2010. *Sony World Cup 2010 Commercial – Dalglish, Taylor, Venables, Pearce, Brook* [online]. [23. 7. 2010]. Available on internet:  
<http://www.youtube.com/watch?v=Gp-EbRq5K78>  
YouTube. 2010. *T-Com - LCD televizor za 1 euro*. [online]. [23. 7. 2010]. Available on internet: <http://www.youtube.com/watch?v=H1DCoCXRg6Y>

**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 UGA IV/18/2010 Interkultúrne aspekty v súčasných anglických a slovenských reáliách.**

## Authors

	<p><b>Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD.</b> is an experienced and internationally acclaimed teacher and teacher trainer in TEFL. She has been training teacher trainees and in-practice teachers of English for almost 40 years, being the author of many textbooks of English for primary schools, language schools and more than 200 studies and papers presented both in Slovakia and abroad. She has been a member of numerous scientific and editorial boards, state exams committees, and a long-time member of the Editorial Board of Cizí jazyky journal. She is the President of SAUA/SATE – the Slovak Association of Teachers of English. Currently, she supervises the national project of continual training of teachers of foreign languages for young learners at primary schools.</p> <p><b>Contact:</b> KAaA FiFUK Bratislava, Gondova 2, Bratislava. tandlichova@fphil.uniba.sk</p>
	<p><b>Prof. Ing. Tomáš Kozík, DrSc.</b> graduated in 1969 from the Slovak Technical University in Bratislava in physics of solids and received his PhD degree in 1978 in physics of condensated materials from the Institute of Physics, SAS, in Bratislava. In 1989 he was awarded the higher scientific degree (DrSc) in technology of ceramic materials processing. Since 1990, he has been Professor in the Department of Technical Education and Information Technologies of Constantine the Philosopher University. His scientific and pedagogical activities are focused on physical and technological characteristics of ceramic materials and on the methodology of teaching technical vocational subjects.</p> <p><b>Contact:</b> KTIT PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra tkozik@ukf.sk</p>
	<p><b>Doc. PhDr. Magdaléna Bilá, PhD.</b> Her research areas are comparative phonetics and phonology and second language acquisition. She teaches courses and publishes on English linguistics (phonology, stylistics) and teaching pronunciation. She is a member of the Slovak Association for the Study of English council and the committee (treasurer) since January 2004 and a member of the International Society of Phonetic Sciences since 1999.</p> <p><b>Contact:</b> FF PU v Prešove, Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovakia magduska_bila@yahoo.com</p>



	<p><b>Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.</b> is Head of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has written books and articles on a wide variety of subjects related to the problems of teaching foreign languages, including teaching English to young learners, teaching English to learners with special educational needs, CLIL, teaching literature as well as teaching English language through literature.</p> <p><b>Contact:</b> KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra spokrivcakova@ukf.sk</p>
	<p><b>PhDr. Eva Farkašová, PhD.</b> is a research worker at the Research Institute of Children's Psychology and Pathopsychology in Bratislava, with special interest in ontological and pedagogical psychology. She has been a member of numerous research teams, studying mostly the questions of talented children's education and psychological aspects of teaching foreign languages. She has published numerous studies on the above mentioned topics, concentrating mostly on practical outputs of research. She has authored several methodology handbooks, stimulation and developing programmes, and pedagogical documents.</p> <p><b>Contact:</b> VÚDPaP, Trnavská 112, 821 02 Bratislava farkasova@vudpap.sk</p>
	<p><b>PhDr. Božena Horváthová, PhD.</b> teaches in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. In 2008 she received her PhD. degree in technology of education from the Faculty of Education, Constantine the Philosopher University. She has published on culture and translation studies, as well as on e-learning in teaching foreign languages with a special emphasis on learning strategies.</p> <p><b>Contact:</b> KLIS PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra bhorvathova@ukf.sk</p>
	<p><b>Mgr. Silvia Hvozdíková</b> is a PhD student in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. She focuses on issues of creative drama in language teaching and teaching English to students with special educational needs. She is a member of SAUA/SATE. Recently she has participated in several workshops and conferences in the Czech Republic and Austria.</p> <p><b>Contact:</b> KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra shvozdikova@seznam.cz</p>

	<p><b>Mgr. Elena Kováčiková</b> is a teacher of English in the Department of Professional Language Education of Slovak University of Agriculture in Nitra. The Department covers language education of all the faculties. She focuses on English for Specific Purposes (ESP) and uses project based education in her classes. Project education is also the topic of her PhD study in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher in Nitra.</p> <p><b>Contact:</b> KLIŠ PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra Elena.Kovacikova@fem.uniag.sk</p>
	<p><b>PaedDr. Jana Luprichová</b> is a research worker in the Lifelong Learning Centre of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has started her PhD study in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has published on the subject of lifelong learning as well as on teaching English as a foreign language.</p> <p><b>Contact:</b> PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra jluprichova@ukf.sk</p>
	<p><b>Mgr. Juraj Miština</b> is a member of several national and international research and projects teams. He is the author of two monographs and more than 60 papers and studies. He teaches in the Department of English Language of St Cyril and Methodius University in Trnava.</p> <p><b>Kontakt:</b> KAJ FPv UCM, Nám. J. Herdu č. 2, 917 00 Trnava juraj.mistina@ucm.sk</p>
	<p><b>Mgr. Eva Reid</b> is a PhD student in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has published on theory and practice of teaching Anglophone cultures and intercultural studies. Her dissertation thesis is focused on selected issues of intercultural education in Slovakia.</p> <p><b>Contact:</b> KLIS PF UKF, Dražovská 4, 949 74 Nitra ereid@ukf.sk</p>



**PaedDr. Eva Stranovská, PhD.** teaches in the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra. In 2004 she received her PhD from the Faculty of Social Sciences and Health Care of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has published on applied linguistics (psycholinguistics, pragmalinguistics, and sociolinguistics in teaching foreign languages) and has created (and is using in her classes) an innovative linguistic programme for foreign language teachers and teacher trainees.

**Contact:** KLIS PF UKF v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra  
estranovska@ukf.sk



**PaedDr. Monika Tóthová, PhD.** is a teacher in the Department of Pedagogy of Constantine the Philosopher University in Nitra. She has lectured on theory of teaching, development of literacy, and methodology of teaching realia for elementary level pupils. Her main focus is on teacher training and pedagogy of pre-primary and elementary education, with a special emphasis on language development of pre-school learners.

**Contact:** KPg PF UKF, Dražovská 4, 949 01 Nitra  
mtothova@ukf.sk



**Mgr. Viera Závodyová** graduated from the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra. She is a full-time PhD. student in Pre-school and Elementary Pedagogy. Her doctoral thesis is concerned with foreign language acquisition of very young (pre-school) learners.

**Contact:** KPEP PF TU, Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava  
zavodyova@gmail.com.

### **Research Editorial Board MU:**

prof. RNDr. Jana Musilová, CSc.

Mgr. Iva Zlatušková

prof. RNDr. Zuzana Došlá, DSc.

Mgr. Michaela Hanousková

prof. PhDr. Mgr. Tomáš Knoz, Ph.D.

doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

Mgr. Josef Menšík, Ph.D.

Mgr. Petra Polčáková

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

PhDr. Alena Mizerová

### **Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, inclusive and intercultural education**

Silvia Pokrivčáková et al.

Proofreaded by Shaun Curson

Published by Masaryk University in 2010

First edition, 2010

80 copies

Printed by Coprint, s. r. o., Brno, Areál Kraví hora

**ISBN 978-80-210-5294-9**