

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre



***CUDZIE JAZYKY
A KULTÚRY V ŠKOLE 10***

Recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie

ISBN 978-80-558-0462-0
EAN 9788055804620

Nitra 2013

Cudzie jazyky a kultúry v škole 10: Medzinárodná vedecká konferencia spojená s workshopmi konaná pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. Na jej organizácii sa spolupodieľajú Katedra anglického jazyka a literatúry PdF MU v Brne a občianske združenie SlovakEdu Nitra.

Vedecký výbor konferencie

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. (PdF MU Brno)
doc. PhDr. Eva Homolová, CSc., (FHv UMB Banská Bystrica)
prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (PF UKF Nitra)
doc. PhDr. Michaela Pířová, M.A., Ph.D. (PdF MU Brno)
doc. Zuzana Straková, Ph.D. (FF PU Prešov)
doc. PhDr. Katerina Veselá, Ph.D. (PF UKF v Nitre)

Organizačný výbor konferencie

PhDr. Božena Horváthová, Ph.D.
Mgr. Eva Reid, Ph.D.
Mgr. Zuzana Sandorová
Mgr. Mária Schmidtová
PhDr. Zuzana Tabačková, Ph.D.
Mgr. Ivana Žemberová, Ph.D.
Mgr. Radka Grňová

Redakčná rada

Mgr. Lenka Michelčíková, Ph.D.
Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D.
PhDr. Zuzana Tabačková, Ph.D.

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Autor: kolektív autorov

Editor: PhDr. Zuzana Tabačková, Ph.D.

Recenzenti: doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, Ph.D.

Mgr. Lenka Michelčíková, Ph.D.

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 80 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2013

ISBN 978-80-558-0462-0

EAN 9788055804620

Jednotlivé príspevky neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú a štylistickú úroveň zodpovedajú ich autori.

Zborník je súčasťou projektu KEGA: č. 036 UKF-4/2013.

Úvod

Recenzovaný zborník *Cudzie jazyky a kultúry v škole 10* vychádza už po desiatykrát ako výstup z konferencie, ktorú *Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií* Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre zorganizovala v dňoch **5. a 6. apríla 2013**. Na organizácii konferencie sa spolupodieľala aj Pedagogická fakulta MU v Brne a občianske združenie SlovakEdu Nitra.

Predkladaná publikácia obsahuje množstvo zaujímavých a podnetných vedeckých príspevkov účastníkov konferencie, predovšetkým z oblasti lingvodidaktiky a didaktiky cudzích jazykov (spomeňme príspevky Marwana Al-Absiho a Evy Al-Absiovej, Heleny Bálintovej, Evy Farkašovej či Petry Jesenskej); cudzojazyčného vzdelávania pre špecifické účely a vyučovania cudzieho jazyka pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (príspevky Ľudmily Hurajovej, Renée Grenárovej, Evy Homolovej, Jany Pecníkovej a.i.) a príspevky venované problematike začínajúceho učiteľa (Zdenka Gadušová, Jana Hartánská, Eva Malá, Daniela Müglová, Beáta Hockicková). V neposlednom rade treba spomenúť aj články týkajúce sa literárnych a kultúrnych aspektov didaktiky cudzieho jazyka. Osobitná kapitola zborníka je venovaná výstupom z workshopov, ktorým bol venovaný druhý deň konferencie. Do desiateho ročníka zborníka sme zaradili aj novú sekciu, *12 Questions for... (12 otázok pre...)*, v ktorej budú významné osobnosti z oblasti pedagogiky a odborovej didaktiky odpovedať na naše otázky týkajúce sa problematiky vyučovania cudzích jazykov. V prvom ročníku sme sa rozprávali s prof. PhDr. Evou Tandlichovou, CSc.

Touto cestou by som sa v mene celého organizačného výboru chcela poďakovať autorom za inšpiratívne príspevky, ako aj všetkým účastníkom za záujem a čas, ktorý venovali desiatemu ročníku konferencie. Dúfam, že v predkladanom zborníku nájde tvorivé podnety na rozmýšľanie nielen vedecká obec, ale aj učitelia z praxe a študenti didaktiky cudzieho jazyka.

Tešíme sa na ďalšie stretnutia počas budúcich ročníkov konferencie.

V mene organizačného výboru,

Editorka

Obsah

Úvod	3
Anotácie vedeckých príspevkov	6
Vedecké príspevky konferencie	19
KONTAKT DVOCH ODLIŠNÝCH KULTÚRNYCH PROSTREDÍ V PROCESSE VYUČOVANIA ARABSKÉHO JAZYKA	20
<i>Al-Absi Marwan, Al-Absiová Eva</i>	
FIXÁCIA KULTÚRNYCH PARADIGMIEM PROSTREDNÍCTVOM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV	25
<i>Bálintová Helena</i>	
CUDZÍ JAZYK PRE NAJMLADŠÍCH ŽIAKOV	32
<i>Farkašová Eva</i>	
IDENTIFIKÁCIA KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA.....	38
<i>Gadušová Zdenka, Harťanská Jana</i>	
LANGUAGE AND LITERATURE – SEPARATED CURRICULUMS IN MACEDONIAN HIGH SCHOOLS (PROPOSED CHANGE IN THE CURRICULUMS AND ALLOCATION OF PHILOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS).....	49
<i>Gadžova Slavica</i>	
JAZYKOVÝ TRANSFER MEZI ČEŠTINOU A RUŠTINOU VE VÝUCE RUŠTINY U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE	56
<i>Grenarová Renée</i>	56
ROZVOJ JAZYKOVEJ EDUKÁCIE ŽIAKA AUTISTU	68
<i>Homolová Eva</i>	
SKORÉ VYUČOVANIE CUDZIEHO JAZYKA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA AKO PRÍKLAD EFEKTÍVNEHO ZAVEDENIA METÓDY CLIL DO PEDAGOGICKEJ PRAXE.....	74
<i>Hromadová Katarína</i>	
ÚROVEŇ CIZOJAZYČNÝCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V POČÁTEČNÍ VÝUCE	81
<i>Hrušková Lenka</i>	
UČITEĽ CLIL V MODERNOM VZDELÁVACOM PROSTREDÍ.....	89
<i>Hurajová Ludmila</i>	
AKO ZVLÁDNUŤ 250 FRÁZOVÝCH SLOVIES POČAS 13 STRETNUTÍ.....	97
<i>Jesenská Petra</i>	
FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ÚSPECH ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA.....	107
<i>Malá Eva, Müglová Daniela, Hockicková Beáta</i>	
„ZLÝ ŽIAK“ NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA	116
<i>Pecníková Jana</i>	
TEACHING (LINGUA FRANCA) ENGLISH	123
<i>Polok Krzysztof</i>	
IMPLEMENTATION OF THE SITUATIONAL PRINCIPLE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING	
<i>Repka Richard</i>	
AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA	148
<i>Sándorová Zuzana</i>	
REFLECTION OF L2 IMPLICIT KNOWLEDGE IN SPOKEN PRODUCTION	156
<i>Schmidtová Mária</i>	
IRISH LANGUAGE TEACHING	163
<i>Slatinská Anna</i>	

THE IMPORTANCE OF BEING (UN)FAITHFUL: ON THE MOST FREQUENT MISTAKES IN STUDENTS` TRANSLATIONS.....	172
<i>Tabačková Zuzana</i>	
TRADIČNÉ A SÚČASNÉ TRENDY ROZVOJA JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA.....	178
<i>Vajdičková Renata</i>	
HALLOWEEN. SLÁVIŤ ČI NESLÁVIŤ? TO JE OTÁZKA.....	186
<i>Žemberová Ivana</i>	
Výstupy z workshopov	197
VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA ŽIAKOV S ADHD	198
<i>Gatjal Viktor, Vernarcová Jana</i>	
RULES OF TELEPHONING IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	205
<i>Kvapil Slavomír</i>	
TEACHING METHODS	210
<i>Le Mottee Phil</i>	
12 Questions For.....	216
Publikácie.....	221

Anotácie vedeckých príspevkov

Marwan Al-Absi, Eva Al-Absiová: Kontakt dvoch odlišných kultúrnych prostredí v procese vyučovania arabského jazyka/ Contact of Two Different Cultures in the Process of Teaching Arabic

Príspevok analyzuje proces vyučovania arabského jazyka ako priestor, kde dochádza ku kontaktu dvoch odlišných kultúrnych prostredí. Predstavuje koncepciu vyučovania arabčiny prostredníctvom osvojovania si vedomostí o arabských kultúrnych špecifikách.

Kľúčové slová: cudzojazyčné vzdelávanie, arabský jazyk, arabská kultúra, kultúrne nedorozumenia

The paper deals with the process of teaching Arabic in the context of the intercultural dialogue. It also introduces the conception of a specialized educational material used during Arabic courses with the emphasis on the issues of Arab history and culture, as well as geography and tourism.

Key words: learning Arabic, Arabic language, Arab culture, cultural misunderstandings

*

Helena Bálintová: Fixácia kultúrnych paradigiem prostredníctvom výučby cudzích jazykov/ Fixation of Cultural Paradigms through the Medium of Foreign Language Teaching

Autorka sa v texte zaoberá výučbou cudzích jazykov inovatívnou kulturologickou koncepciou, ktorá akcentuje cudzí jazyk ako prostriedok. Kultúrne paradigmy sa stávajú východiskom takto ponímanej technológie výučby a spôsob prezentácie lingvistických pravidiel má aplikačný charakter. Výber foriem, metód a koncepcie cudzojazyčnej edukácie má reflektovať potreby a požiadavky študenta učiaceho sa a vychádzať z potrieb profesijného profilu.

Kľúčové slová: kulturologická koncepcia, metódy výučby cudzieho jazyka, kultúrna paradigma, enkulturácia

The author focuses on foreign language teaching through the medium of innovative culturological concept which emphasizes foreign language as a tool. Cultural paradigms represent starting point for such an understood technique of teaching and the way of presenting linguistic rules has got applied character. The selection of forms, methods and concept of foreign language education should reflect student's needs and demands and it should also draw on the needs concerning professional profile.

Key words: culturological concept, foreign language teaching methods, cultural paradigm, enculturation

*

Eva Farkašová: Cudzí jazyk pre najmladších žiakov/ Foreign Language for Young Pupils

Proces zámerného učenia cudzieho jazyka detí na konci predškolského a v začiatkoch školského veku v štruktúrovaných podmienkach vyžaduje od vyučujúceho ovládať nielen jazyk samotný a mať pedagogickú prípravu, ale nutné je kvalitne sa pripraviť na prácu s malými deťmi, rozumieť ich vekovým osobitostiam a možnostiam, tvorivo pristupovať k výberu a využívaniu materiálov. Zahraničné i naše vydavateľstvá ponúkajú viac alebo

menej ucelené podnety a konkrétne materiály, ktoré však treba selektovať a pritom zohľadňovať konkrétnu skupinu detí/ žiakov, aktuálnu situáciu a ďalšie faktory. Príspevok analyzuje jednotlivé didaktické postupy v súvislosti s psychologickými poznatkami, ktoré pomáhajú riešiť ťažkosti v nadväznosti na vývinové špecifiká detí vo veku 5-8 rokov.

Kľúčové slová: vyučovanie cudzích jazykov, kognitívne schopnosti najmladších žiakov, špecifiká v edukačných postupoch a metódach

Teachers involved in a process of intentional foreign language learning of children at the end of pre-school age and at the beginning of school age in structured conditions, have to master the language, to have pedagogical background together with a quality preparation to work with small children, to understand their age specialties and possibilities, to have a creative approach toward the selection and utilizing learning materials. Foreign publishers as well as Slovak ones offer more or less integrated stimuli/ suggestions and materials though these need to be classified and re-assessed while accepting a concrete group of children/ pupils, a current situation, atmosphere and other factors. The paper analyses particular didactic practices in relation to the psychological cognitions which help to solve difficulties connected with developmental specifics of children aged 5-8 years.

Key words: teaching foreign languages, cognitive abilities of young learners, specifics in educational procedures and methodologies

*

Zdenka Gadušová, Jana Hartánská: Identifikácia kľúčových kompetencií uvádzajúceho učiteľa/ Identification of Mentor's Key Competences

Príspevok je zameraný na status a rolu uvádzajúceho učiteľa a z tejto úlohy vyplývajúce kompetencie, ktoré by mu mali byť vlastné. Prezentované poznatky sú založené na výskume, ktorý realizuje tím pracovníkov FF UKF v rámci projektu VEGA 1/0677/12 Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa.

Kľúčové slová: uvádzajúci učiteľ, začínajúci učiteľ, úlohy a kompetencie uvádzajúceho učiteľa

The paper deals with the status and role of mentors and their professional competences which should match this position. The presented knowledge is based on the research which has been carried on by the team of researchers from the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra within their research project VEGA 1/0677/12 Key Competences of Mentors Necessary for Successful Mentoring of Novice Teachers.

Key words: mentor, newly qualified teacher/novice teacher, mentor's tasks and competences

*

Slavica Gadžova: Language and Literature: Separated Curriculum in Macedonian High Schools (Proposed Change in the Curriculums and Allocation of Philologists in the Educational Process)/ Jazyk a literatúra: Oddelené kurikulá na macedónskych stredných školách (návrh zmeny v kurikulách a alokácii filológov vo vzdelávacom procese)

This paper is focused upon a debate which is very current in Macedonian education – should mother language and literature be separate curriculums in high schools. In the current curriculum called *Macedonian Language and Literature*, world literature (foreign literatures)

takes the biggest part. So the current debate in Macedonia is about dividing roles and responsibilities between the linguists and professors of literature. There are three departments in the Faculty of Philology in Skopje: Department of Macedonian Language, Department of Macedonian Literature and Department of General and Comparative Literature, and combinations of two studies are also possible. This fact makes troubles and unresolved problems in the employment of graduated students. This text focuses upon analyzing the advantages and disadvantages of having separate curriculums.

Key words: education, language, literature

V príspevku sa zaoberáme problematikou vzdelávania v Macedónsku - konkrétne tým, či by mal mať materinský jazyk a literatúra oddelené kurikulá na stredných školách. V aktuálnom kurikulu, ktoré má názov Macedónsky jazyk a literatúra, je obsiahnutá predovšetkým svetová literatúra. Z toho čerpá pretrvávajúca polemika týkajúca sa oddelenia pozícií a zodpovedností medzi lingvistami a profesormi literatúry. Na Filologickej fakulte v Skopje sú tri katedry: Katedra macedónskeho jazyka, Katedra macedónskej literatúry a Katedra všeobecnej a komparatívnej literatúry, kde je možná kombinácia študijných programov. Tieto vyššie uvedené fakty spôsobujú stále nevyriešené problémy týkajúce sa nezamestnanosti absolventov daných odborov. Článok sa zameriava na analýzu výhod a nevýhod zavedenia oddelených kurikul do praxe.

Kľúčové slová: vzdelanie, jazyk, literatúra

*

Reneé Grenarová: Jazykový transfer mezi češtinou a ruštinou ve výuce ruštiny u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol v České republice/ Language Transfer Between Czech and Russian Language Teaching to Pupils with Specific Learning Difficulties at Lower Secondary Schools in Czech Republic

Studie se zabývá výzkumným šetřením, jež bylo uskutečněno v rámci výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání MSM 0021622443. Výzkumná sonda realizovaná v akademickém roce 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 a 2012/13 analyzovala specifika pozitivního a negativního jazykového transferu ve výuce ruštině jako druhého cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. Zkoumáme problematiku vlivu mateřštiny na osvojování a užívání cizího jazyka a klademe si otázku, jakou měrou ovlivňuje osvojování ruského jazyka jako cizího jazyka. Účastníky výzkumu byli žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol v Jihomoravském kraji České republiky.

Kľúčové slová: výzkumné šetření, výuka ruského jazyka, jazykový transfer, ruský jazyk, český jazyk, žák se specifickými poruchami učení

The study focuses on experimental research that took place within the research project Special Needs of Pupils in the Context of the Framework Education Programme for Basic Education MSM 0021622443. The research carried out in academic year 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 and 2012/13 analysed particularities of positive and negative transfer between the Czech and Russian language in Russian language teaching as second foreign language to learners with specific learning difficulties at lower-secondary schools in Czech Republic. We focus on the influence of mother language on learning and using of a foreign language, we ask the question in what degree it influences the teaching of Russian language as a foreign language. The participants of the research were pupils with specific learning difficulties at lower-secondary schools in the region of South Moravia of Czech Republic.

Key words: experimental research, Russian language teaching, language transfer, Russian language, Czech language, pupil with specific learning difficulties

*

Eva Homolová: Rozvoj jazykovej edukácie žiaka autistu/ Developing Language Competences in Autistic Learner

Cieľom článku je predstaviť možnosti a spôsoby, ako pracovať na hodine anglického jazyka so žiakom s vysokofunkčným autizmom. Stručne charakterizujeme diagnózu autizmu s dôrazom na silné stránky žiaka-autistu, pretože práve tieto je možné využiť pri prípravnej a realizačnej fáze hodiny anglického jazyka. Bez poznania silných stránok a limitov, ktorými diagnóza obmedzuje ich fungovanie v spoločnosti, nie je možné úspešne integrovať autistov do bežnej triedy a vzdelávať spolu so zdravou populáciou. V článku zdôrazňujeme význam informačných technológií ako prostriedku, pomocou ktorého je možné rozvíjať jazykovú kompetenciu žiaka.

Kľúčové slová: pervazívna vývinová porucha, autizmus, metódy a prístupy výučby angličtiny, individuálne potreby, informačná a komunikačná technika

The aim of the article is to point out some specific aspects of teaching English to a learner with high-functioning autism. We provide basic characteristic of the diagnosis stressing strong features of an autistic learner. Knowing what we can base our teaching on, creates a useful “spring board“ for choosing suitable methods, approaches and learning tasks. By respecting their individual traits, abilities and pace of work the teacher can develop some English language competences.

Key words: pervasive developmental disorder, autism, teaching and learning English, individual needs, information technology

*

Katarína Hromadová: Skoré vyučovanie cudzieho jazyka na predprimárnom stupni vzdelávania ako príklad efektívneho zavedenia metódy CLIL do pedagogickej praxe/ Frühes Fremdsprachenlernen im Elementarbereich als Beispiel einer effektiven Umsetzung der CLIL-Methode in die pädagogische Praxis

Hlavnou témou tohto článku je skorý začiatok cudzojazyčného vyučovania na predprimárnom stupni vzdelávania. Jeho charakteristika, metódy a prístupy sú výborným príkladom efektívneho zavedenia metódy CLIL do pedagogickej praxe, hoci v podmienkach našich slovenských škôl sa táto metóda spomína predovšetkým v kontexte základných škôl. Napriek viacerým pokusom o využitie tejto metódy v procese cudzojazyčného vzdelávania, nebol plný potenciál tejto metódy vo väčšine prípadov doteraz využitý.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, skorý začiatok cudzojazyčného vzdelávania, CLIL, vyučovacia metóda a forma

In der vorgelegten Arbeit beschäftigen wir uns mit den Parallelen zwischen der Anwendung der CLIL-Methode im Primarbereich und der Umsetzung des sogenannten Angebotsmodells in die fremdsprachliche pädagogische Praxis im Elementarbereich. Die Methoden- und Formenvielfalt des frühen Fremdsprachenlernens sind ein hervorragendes Beispiel davon, wie man die CLIL-Methode im Unterricht effektiv einsetzen kann, denn bis zu dieser Zeit wurde

das volle Potenzial der CLIL-Methode auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens nicht vollständig ausgenutzt.

Schlüsselwörter: Fremdsprache, frühes Fremdsprachenlernen, CLIL, Unterrichtsmethode, Unterrichtsform

*

Lenka Hrušková: Úroveň cizojazyčných řečových dovedností v počáteční výuce/ The Level of Foreign Language Speaking Skills in Teaching Pupils of an Early Age

Príspevek se zabývá úrovni cizojazyčných řečových dovedností u žáků čtvrtých a pátých tříd; u těch, kteří začali s ranou cizojazyčnou výukou od 1. třídy a žáků, kteří si začali osvojovat anglický jazyk až od 3. třídy základní školy. Hodnocení úrovně cizojazyčné výuky je založeno na standardizovaných jazykových testech anglického jazyka *Cambridge Young Learners* na úrovni deskriptoru A1 Společného evropského referenčního rámce. Tento test byl zaměřen na všechny čtyři cizojazyčné řečové dovednosti: na práci s cizojazyčným textem (na gramatickou a lexikální stránku), na psaní, mluvení a na porozumění slyšenému slovu. Test *Cambridge Young Learners*, který byl použit pro získávání hodnot, byl formulován pro žáky od 7 do 12 let. Testování jednotlivých řečových dovedností probíhalo ve třinácti vybraných školách v České republice ve čtvrtých a pátých ročnících; původní vzorek měl čítat kolem 800 respondentů.

KLíčové slová: řečové dovednosti, standardizovaný test, deskriptor A1 Společného evropského referenčního rámce, Rámcový vzdělávací program

This paper deals with the level of foreign language speaking skills in the fourth and fifth grade pupils who started to learn a foreign language at an early age, i.e. in the kindergarten or the first grade, and in pupils who began to learn English in the third grade. The evaluation of the foreign language teaching level is based on standardized English tests *Cambridge Young Learners* that refer to A1 of the Common European Reference Framework level descriptors. This testing focused at all four foreign language skills: ability to work with a foreign language text (grammar and vocabulary), writing, speaking and listening comprehension. The *Cambridge Young Learners Tests*, which were used for data acquisition, have been specially formulated for children from seven to twelve years of age. The testing of particular language skills took place at thirteen selected schools in the Czech Republic and the sample of respondents consisted of about 800 fifth graders.

Key words: language skills, standardized test, descriptor A1 of the Common European Reference Framework, General Educational Programme

*

Ľudmila Hurajová: Učiteľ CLIL v modernom vzdelávacom prostredí/ Teacher CLIL in Modern Learning Environment

Obsahovo a jazykovo integrované vzdelávanie (CLIL) nie je neznámym pojmom v oblasti vzdelávania ani na základných či stredných školách na Slovensku. Téma CLIL je často diskutovanou témou na vedeckých seminároch a konferenciách. Začiatky pilotných programov postupne strieda snaha o systematizáciu v procese aplikácie metodiky CLIL, v nastavovaní CLIL vzdelávacieho prostredia. Jedným z hlavných aktérov CLIL vzdelávacieho prostredia je učiteľ, ktorý je zodpovedný za efektívne nastavenie CLIL vzdelávacieho prostredia. Ktoré kompetencie považujú CLIL učitelia na základných školách

na Slovensku za potrebné posilňovať a rozvíjať, aké pozitíva a negatíva vnímajú v CLIL vzdelávacom prostredí, som skúmala vo svojej dizertačnej práci.

Kľúčové slová: CLIL, CLIL učiteľ a jeho kompetencie, CLIL vzdelávacie prostredie, autonómia študenta, učiteľ-vzdelávací vodca a sprievodca, jazykové vzdelávanie

CLIL content and language integrated learning is not a new term in the field of education in primary schools in Slovakia. CLIL is a topic that is often discussed at conferences and workshops. It seems that the era of pilot CLIL application is being replaced by an aspiration to systemize the process of establishing CLIL learning environment at schools. Teachers are the main stakeholders in establishing CLIL learning environment into education. They are responsible for effective way of CLIL learning environment establishment. Which teacher competences are perceived to be forced and enhanced by CLIL teachers at Slovak primary schools, mainly at the first grade, and what positives and negatives the CLIL teachers see in CLIL learning environment – these questions were studied in my thesis.

Key words: CLIL, CLIL teacher and his competences, CLIL education environment, learner's autonomy, teacher-education leader and guide, foreign language learning

*

Petra Jesenská: Ako zvladnu 250 frazovych slovies pocas 13 stretnutí/ How to Explain 250 Phrasal Verbs in the Course of 13 Seminar Appointments

Príspevok predstavuje spôsob, akym mozno posluchacom 2. rocnika na vysokej škole vysvetli priblizne 250 frazovych slovies pocas seminarnych 13 stretnutí, pretože semester má len 13 týždňov. Frázové slovesá nie sú medzi študentmi oblúbené práve preto,že je nutné učiť sa ich naspamať. Spôsob, akým je možno nauciť frázové slovesá možno nie je objavný, ale určite je ucinny. Príspevok bude prezentovaný v slovenskom jazyku.

Kľúčové slová: frázové slovesá, sémantika, študent, test

An article introduces the way which helps to explain approximately 250 phrasal verbs to the 2nd year university students in the course of 13 seminar appointments, because a term has only 13 weeks. The phrasal verbs are not very popular among students also because it is necessary to learn them by heart. The way how to teach phrasal verbs may not be innovative, but definitely effective. The article is to be presented in the Slovak language.

Key words: phrasal verbs, semantics, student, test

*

Eva Mala, Daniela Müglová, Beáta Hockicková: Faktory ovplyvnujuce uspech zacinajuceho učiteľa/ Factors Influencing Novice Teachers` Success

Na základe vysledkov zıskanych z dotazníka a polostrukturovaneho interview autorky popisujú pozitívne i negatívne faktory, ktoré ovplyvnuju prvy rok pôsobenia zacinajucich učiteľov v škole. Už počas tejto adaptačnej fázy sa kreuje ich potenciálny profesijný rozvoj, a preto je veľmi dôležité definovať oblasti, ktoré vo svojej pedagogickej praxi potrebujú zlepsiť, ako aj zamysliť sa nad spôsobmi riešenia vzniknutých problémov.

Kľúčové slová: zacinajuci učitelia, pozitívne a negatívne faktory, pedagogická prax

On the basis of the results obtained through a questionnaire and a semi-structured interview, the positive and negative factors impacting the first year of novice teachers' teaching are

described in the paper. The novices' potential professional development is already being created during this adaptation phase, and this is why it is extremely important early on to define the spheres for improvement in their teaching practice, and to carefully think over the ways of solving the raised problems.

Key words: novice teachers, positive and negative factors, teaching practice

*

Jana Pecníková: „Zlý žiak“ na hodine cudzieho jazyka/ “Bad student“ in a Foreign Language Lesson

Vedecký príspevok sa zameriava na identitu tzv. „zlého žiaka“ a jeho participáciu na hodine cudzieho jazyka. V prvej časti príspevku venujeme pozornosť procesu výučby v kontexte humanitne orientovanej školy zameranej na žiaka; skúmame charakteristické znaky tzv. „zlého žiaka“ a približujeme situáciu v kontexte diela D. Pennaca. V druhej časti príspevku sa zameriavame na využívanie literatúry vo výučbe cudzích jazykov, ako aj na motiváciu žiakov k čítaniu.

Kľúčové slová: „zlý žiak“, humanitne orientovaná škola, výučba cudzích jazykov

The scientific paper is focused on the identity of a “bad” student, and the participation of student during lessons of foreign language. The aim of first part is to describe the foreign-language learning process at a “humanistic” school orientated on the student, as well as to depict the identity of “bad” student. In the second part of article, we would like to analyze the use of literature during the lessons of foreign languages and the motivation of the student to read.

Key words: “bad student“, humanistic school, foreign language learning

*

Krzysztof Polok: Teaching (Lingua Franca) English/ Vyučovanie angličtiny ako lingua franca

The paper discusses various issues strictly connected with the teaching of English to NNS learners. The importance of approach (as seen from the perspective of the model offered by Richards and Rogers, 2001) and its final evaluation in the lesson's design pattern, as well as its illustration in the quality of the teacher's explicit knowledge directly connected with his/her level of teacher language awareness (as seen by Andrews, 2007) are to be analyzed and evaluated. The impact of TLA is to be given particular stress to as the answer concerning the quality of the target language delivered to the learners will be dealt with. Finally, an answer concerning the practical usability of the language delivered to the learners is to be searched for.

Key words: ELFE, TLA, explicit/implicit knowledge, public/private stereotypes, message formation, EIL core/non-core features, language usability

Predkladaný článok rozoberá rôznorodé otázky týkajúce sa vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka. Analyzuje a hodnotí význam konkrétneho prístupu (v súlade s modelom Richardsa a Rogersa, 2001), jeho konečnú evaluáciu v rámci vyučovacej hodiny, ako aj ilustráciu kvality explicitnej vedomosti učiteľa, ktorá je priamo spojená s jeho úrovňou jazykového uvedomenia (Andrews, 2007). Osobitnú pozornosť venujeme vplyvu TLA, keďže

sa zaoberáme otázkou kvality cieľového jazyka prezentovaného žiakom. Článok taktiež rozoberá problematiku praktickej využiteľnosti jazyka použitého počas vyučovacej hodiny.

Kľúčové slová: ELFE, TLA, explicitná/implicitná vedomosť, verejné/súkromné stereotypy, tvorba odkazu, využiteľnosť jazyka

*

Richard Repka: Implementation of the Situational Principle in English Language Teaching. Uplatňovanie situačného princípu vo výučbe anglického jazyka/

The implementation of the situational principle, which is one of the principles of communicative approach, is guided by two key notions – context and communicative situation. It is especially communicative situations that have an important role to play since they are the basic units of reality. A communicative situation is a complex psycho-socio-cultural framework that delimits the current discourse space. Within this framework participants in the process of communication assume specific communicative and social roles and realize their pragmatic goals. All this, together with the basic classification of situations into transactional and interpersonal ones must be taken into account by the teacher when planning and then realizing the process of teaching. The teacher is supposed first to select appropriate situations for the language classroom and on this basis to organize relevant activities, for instance, activities raising students' pragmatic and situational awareness and activities focused on communicative practice (role-play, simulation, etc.).

Key words: communicative approach, situational principle, context, communicative situation, pragmatics, discourse

Uplatňovanie situačného princípu, ktorý je jedným z princípov komunikačného prístupu, sa riadi dvoma kľúčovými pojmami – kontextom a komunikatívnou situáciou. Sú to predovšetkým komunikatívne situácie, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu, pretože sú to základné jednotky reality. Komunikatívna situácia je komplexný psychologický a socio-kultúrny rámec, ktorý delimituje bežný diskurzívny priestor. V tomto rámci účastníci procesu komunikácie vystupujú v špecifických komunikačných a sociálnych rolách a realizujú svoje pragmatické ciele. Všetko toto, spolu so základnou klasifikáciou situácií na transakčné a interpersonálne, musí učiteľ brať do úvahy pri plánovaní a neskôr pri realizovaní vyučovacieho procesu. Predpokladá sa, že učiteľ ma najskôr selektovať primerané situácie pre jazykovú triedu a na tomto základe organizovať relevantné aktivity, napríklad aktivity, ktoré zvyšujú študentove pragmatické a situačné uvedomenie a aktivity zacielené na komunikačnú prax (hranie úloh, simulácie, atď.).

Kľúčové slová: komunikačný prístup, situačný princíp, kontext, komunikatívna situácia, pragmatika, diskurz

*

Zuzana Sándorová: Authentic Materials in Teaching English as a Foreign Language at Secondary Schools in Slovakia /Autentické materiály vo vyučovaní anglického jazyka ako cudzieho jazyka na slovenských stredných školách/

The positive effect of authentic materials on students' foreign language competence has been supported by numerous researchers. According to them the main advantages of this type of teaching aids is that students usually find them more enjoyable than typical textbook materials. As a result students are more motivated to develop their language skills due to

which they also perform better. In spite of this important role of authentic materials in the process of acquiring a foreign language many students leave their schools and even pass their matricular examinations without having experienced the real language inside their classrooms. The purpose of the present paper was to examine the attention given to authentic materials in teaching English as a foreign language at secondary schools in Slovakia. The questionnaire, which was answered by 1-year students studying at Constantine the Philosopher University in Nitra, focused on students' experience with authentic materials during their secondary school studies. The paper also compares answers given by students of different specializations attending the subject "English for Academic Purposes" with those provided by students of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies.

Keywords: teaching English as foreign language, authentic materials, non-authentic materials, secondary education

Pozitívny vplyv autentických materiálov na kompetenciu študentov v danom cudzom jazyku dodnes podporilo niekoľko výskumníkov, podľa ktorých ich najväčší prínos spočíva v tom, že ich študenti spravidla považujú za príjemnejšie ako typické učebnicové materiály. Výsledkom toho je, že študenti sú viac motivovaní k rozvíjaniu svojich jazykových zručností, v dôsledku čoho podávajú lepšie výkony. Napriek tejto dôležitej funkcii autentických materiálov v procese osvojovania cudzieho jazyka však mnoho študentov odchádza zo školy, ba dokonca zloží maturitnú skúšku bez toho, aby mali možnosť pracovať s takýmto materiálom. Cieľom predloženého príspevku bolo zistiť, aká pozornosť sa venuje autentickým materiálom vo výučbe anglického jazyka ako cudzieho jazyka na stredných školách na Slovensku. Dotazník, respondentmi ktorého boli študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, bol zameraný na skúsenosti študentov s autentickými materiálmi počas ich stredoškolských štúdií. Okrem toho práca porovnáva aj odpovede študentov rôznych aprobácií, ktorí navštevujú predmet „Anglický jazyk pre akademické účely“ s odpoveďami študentov Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií.

Kľúčové slová: vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka, autentické materiály, neautentické materiály, stredoškolské vzdelávanie

*

Mária Schmidtová: Reflection of L2 Implicit Knowledge in Spoken Production/ Odras cudzojazyčnej implicitnej vedomosti v hovorenom prejave

The article deals with L2 implicit knowledge in spoken production. There are the main characteristics and differences of implicit and explicit knowledge explained in its first part. However, the main goal of the paper is to find out whether a selected L2 grammar feature was acquired implicitly or not. For that purpose, a screening of students' knowledge in spoken production was conducted. Results of this examination are expressed in several graphs and figures. Their analysis indicates an insufficient state of implicit knowledge of the monitored grammar feature.

Key words: L2 implicit knowledge, spoken production, screening, grammar feature

Článok pojednáva o cudzojazyčnej implicitnej vedomosti v hovorenom prejave. V prvej časti sa zaoberáme hlavnými znakmi a rozdielmi medzi implicitnou a explicitnou vedomosťou. Hlavným cieľom článku je zistiť, či bol vybraný cudzojazyčný gramatický jav osvojený implicitne alebo nie. Za týmto účelom sme realizovali skrining so skupinou študentov navštevujúcich predmet anglický jazyk pre akademické účely. Analýza výsledkov ukázala, že

stav implicitnej vedomosti vybraného cudzojazyčného gramatického javu je u daných študentov nedostatočná.

Kľúčové slová: cudzojazyčná implicitná vedomosť, hovorený prejav, skrining, gramatický jav

*

Anna Slatinská: Irish Language Teaching / Vyučovanie írskoho jazyka

The focal point of the article is Irish language teaching in the Republic of Ireland. Firstly, we deal with the most significant documents in which the status of the Irish language is being defined. In this respect, for the purposes of analysis, we have chosen the document titled *20 Year Strategy for the Irish Language* which plays a crucial role in preservation and further cultivation of the Irish language. Secondly, we discuss the new methods and devices used in Irish language teaching. Specifically, we focused on CLIL which is not defined as such in the Irish context. Last but not least, we also present new challenges that Irish language teachers have to face in the 21st century.

Key words: Irish language, Irish language teaching, CLIL

Hlavnou témou článku je výučba írskoho jazyka v Republike Írsko. V prvom rade sa zaoberáme najdôležitejšími dokumentmi, v ktorých je zakotvený status írskoho jazyka. Pre účely analýzy sa kľúčovým dokumentom pre nás stal dokument s názvom *20 Year Strategy for the Irish Language*, ktorý zohráva dôležitú úlohu pri zachovaní a ďalšom pestovaní írskoho jazyka. Neopomíname ani nové metódy a prostriedky používané pri výučbe írskoho jazyka. Konkrétne sme sa zamerali na CLIL, ktorý pod daným pomenovaním nie je v Republike Írsko uvádzaný. V neposlednom rade poukazujeme na nové výzvy, ktorým učitelia írskoho jazyka musia v 21. storočí čeliť.

Kľúčové slová: írsky jazyk, výučba írskoho jazyka, CLIL

*

Zuzana Tabačková: The Importance of Being Faithful: On the Most Frequent Mistakes in Students` Translations/ Byť verný originálu: Najčastejšie chyby v študentských prekladoch

The paper discusses the importance of mother tongue in developing translation skills from English into Slovak. It draws on the analysis of students` translations of non-literary texts made in the course of Translation Seminar 1 at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at Constantine the Philosopher University in Nitra. The first part of the text deals with theoretical aspects of equivalence, translational shifts and source language interference while the second presents the most frequent translational shifts and lapses in students` translations completed either at home or in class. The paper suggests that developing mother tongue plays an important role in building-up translation skills.

Key words: translation, translational shift, equivalence

Predkladaný článok rozoberá úlohu, ktorú hrá materinský jazyk pri rozvoji prekladateľských zručností. Vychádza z analýzy prekladov odborných textov, ktoré urobili počas Prekladového seminára 1 študenti Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Prvá časť štúdie analyzuje teoretický rámec ekvivalencie, prekladateľského posunu a interferencie východiskového jazyka. Druhá časť článku poukazuje na najčastejšie

prekladateľské posuny a chyby v prekladoch, ktoré študenti vytvorili doma alebo priamo na hodine. Článok v závere vyzdvihuje význam materinského jazyka pri rozvoji prekladateľských zručností.

Kľúčové slová: preklad, prekladateľský posun, ekvivalencia

*

Renata Vajdičková: Tradičné a súčasné trendy rozvoja jazykových zručností vo výučbe anglického jazyka/ Traditional and Current Trends of Developing Language Skills in English Language Teaching

Témou nášho príspevku je prístup k výučbe jazykových zručností v anglickom jazyku v súvislosti s rôznymi vyučovacími metódami. V tradičnom vyučovaní sa hovorenie, čítanie, písanie a počúvanie ponímali izolovane. Jednotlivé vyučovacie metódy boli charakteristické aj preferenciou určitých jazykových prostriedkov. V súčasnom vzdelávacom systéme je hlavným cieľom výučby cudzích jazykov komunikačná kompetencia. Je to schopnosť ponímaná komplexne. Neznamená len vyjadriť sa v cudzom jazyku ústne a písomne, ale i porozumieť súvislostiam a interaktívne reagovať v spoločenskom a kultúrnom kontexte. Takýto prístup reflektuje prirodzené integrované používanie jazykových zručností a vedomostí v zmysluplnej komunikácii. Prínos integrovaného vyučovania jazykových zručností vidíme v zefektívnení ich rozvoja, v používaní aktivizujúcich stratégií a úloh, v priblížení vyučovania k reálnym situáciám, a následne aj v posilnení motivácie a zainteresovanosti žiakov.

Kľúčové slová: integrovaný prístup, komunikačná kompetencia, jazykové zručnosti, vyučovacie metódy

The theme of this article is an approach to teaching language skills in English depending on various teaching methods. In the traditional teaching of speaking, reading, writing and listening they were perceived isolated. Individual teaching methods were characterized by a preference for certain language means. In the current educational system, the main aim of foreign language teaching is communication competence. It is the ability conceived comprehensively, not only expressing oneself in a foreign language orally and in writing, but also understanding the background and interacting in a social and cultural context. This approach reflects the natural integrated use of language skills and knowledge in meaningful communication. The contribution of integrated teaching of language skills we can see in streamlining skills development, in the use of activating strategies and tasks, in approach of teaching to real situations, and consequently in enhancing students` motivation and engagement.

Key words: integrated approach, communication competence, language skills, teaching methods

*

Ivana Žemberová: Halloween. Sláviť či nesláviť? To je otázka/ Halloween. To Celebrate or Not To Celebrate: That is the Question

Halloween je jedným z najznámejších a zároveň najkontroverznejších sviatkov inej kultúry, ktoré sa k nám vplyvom globalizácie a migrácie obyvateľstva dostali. V súvislosti s ním sa objavujú rôzne protichodné názory – pozitívne aj negatívne. Mnohé z tých kritických sa odvolávajú na jeho pohanský pôvod, avšak tvrdenia, ktoré v nich autori uvádzajú, sú často

subjektívne a nezakladajú sa na faktoch. Absolvent študijného programu Anglický jazyk a literatúra a Anglický jazyk a kultúra by však mal dostať a vlastným samoštúdiom získať pokiaľ možno čo najobjektívnejšie informácie o kultúre krajín, ktorých jazyk študuje. Príspevok sa preto venuje významu a pôvodu tohto sviatku, snaží sa objasniť málo známe fakty a vyvrátiť nepravdivé „mýty“, ktoré v súvislosti s Halloweenom na Slovensku pretrvávajú.

Kľúčové slová: Halloween, Samhain, pohania, kresťania, kritika

Halloween is one of the most famous and at the same time most controversial holidays of a foreign culture that is, due to the globalization and greater migration of people, also celebrated in Slovakia nowadays. Various opposing opinions have appeared in relation to Halloween – both positive and negative. Many of those critical opinions refer to the holiday's pagan origins; however, the assertions that their authors give out as truth are often subjective and are not based on facts. The graduates in the study programme English Language and Literature and English Language and Culture should be given and by the means of self-study should acquire unbiased information about the culture of the countries the language of which they study. This paper deals with the meaning and the origins of Halloween, tries to explain the little known facts and rebut the Halloween related “myths” that linger in the minds of many people in Slovakia.

Key words: Halloween, Samhain, pagans, Christians, criticism

*

Vedecké príspevky konferencie

KONTAKT DVOCH ODLIŠNÝCH KULTÚRNYCH PROSTREDÍ V PROCESSE VYUČOVANIA ARABSKÉHO JAZYKA

CONTACT OF TWO DIFFERENT CULTURES IN THE PROCESS OF TEACHING ARABIC

Al-Absi Marwan, Al-Absiová Eva, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok analyzuje proces vyučovania arabského jazyka ako priestor, kde dochádza ku kontaktu dvoch odlišných kultúrnych prostredí. Predstavuje koncepciu vyučovania arabčiny prostredníctvom osvojovania si vedomostí o arabských kultúrnych špecifikách.

Abstract

The paper deals with the process of teaching Arabic in the context of the intercultural dialogue. It also introduces the conception of a specialized educational material used during Arabic courses with the emphasis on the issues of Arab history and culture, as well as geography and tourism.

Kľúčové slová

cudzojazyčné vzdelávanie, arabský jazyk, arabská kultúra, kultúrne nedorozumenia

Key words

learning Arabic, Arabic language, Arab culture, cultural misunderstandings

ÚVOD

Jazyk ako nositeľ kultúry nám umožňuje spoznávať iné národy a ich kultúrne špecifiká. Európa si postupne zvyká na širšie kultúrne a jazykové kontakty, pretože vzájomná interakcia s okolitým svetom je čoraz intenzívnejšia. Tieto interakčné procesy majú vplyv na výučbu cudzích jazykov, ktorá v súčasnosti presahuje rámec „klasického“ európskeho jazykového prostredia. Dôvod spočíva v požiadavke pripraviť európskych študentov na jazykový kontakt s celým svetom. Preto sa postupne začalo etablovať na akademickej pôde štúdium arabského jazyka a kultúry. Tisíciky Európanov žijú a pracujú v arabskom svete, napriek tomu ešte stále je zriedkavosťou stretnúť takého, ktorý je schopný sa dorozumieť arabsky a disponuje relevantnými vedomosťami z arabských reálií. Dnes patrí arabčina medzi významné svetové jazyky. Od 70. rokov získala postavenie jedného zo šiestich oficiálnych jazykov používaných v inštitúciách OSN, FAO a v ďalších medzinárodných organizáciách. Medzi ôsmimi najpoužívanejšími jazykmi sveta zaujíma šieste miesto (Kropáček, 1999). Je úradným jazykom pre viac ako 300 miliónov Arabov, a tiež ho viac-menej ovládajú stá milióny moslimov inej ako arabskej etnickej príslušnosti. Vyučovanie tohto jazyka získalo svoje pevné miesto v systéme akademických študijných programov, či ako hlavný študijný odbor, alebo ako súčasť iných študijných programov. Záujem o štúdium arabského jazyka vo svete postupne rastie vzhľadom na význam arabského kultúrneho odkazu a na dôležité postavenie arabského regiónu v politickej, ekonomickej, sociálnej a kultúrnej oblasti v rámci súčasného svetového diania.

VYUČOVANIE CUDZIEHO JAZYKA – KONTAKT DVOCH KULTÚR

Jazykový kontakt s arabským partnerom predstavuje akýsi mikropriestor, kde prebieha dialóg dvoch kultúr – európskej (v našom kontexte konkrétne slovenskej) a arabskej. Dialóg

dvoch susediacich kultúrnych svetov – európskeho a arabského – má korene v dávnej minulosti a určite aj perspektívu do budúcnosti. Cieľom tohto dialógu je navzájom sa spoznať a správne sa pochopiť. Na to však nestačí len ovládať jazyk partnera. Predpokladom úspešného dialógu je znalosť spoločensko-kultúrneho kontextu. Jazyk a kultúra sú neoddeliteľné, jazyk je nositeľom kultúry, ktorá zahŕňa všetky aspekty života. Lévi-Strauss (2000) uvádza Tylorovu definíciu, podľa ktorej je kultúra „zložitým celkom, zahŕňa nástroje, inštitúcie, viery, zvyky a, samozrejme, aj jazyk.“. Cudzojazyčné vyučovanie sa teda stáva miestom dialógu kultúr. Študenti si osvojujú cudzí jazyk prostredníctvom medzikultúrnej komunikácie, t.j. prostredníctvom kultúrnych hodnôt vlastnej krajiny a krajiny študovaného jazyka.

Na pochopenie kultúrnej inakosti však nestačí „mať“ iba vedomosti o inokultúrnych špecifikách, ale treba si ich osvojovať v príslušnom kontexte, ktorý odhaľuje podstatu a význam ich obsahu. Kontextuálne osvojovanie si arabského jazyka paralelne so sociokultúrnymi špecifikami študovanej jazykovej oblasti umožňuje študentovi pripraviť sa na iné kultúrne prostredie a myslenie a tým profesionálne eliminovať prípadné kultúrne a jazykové nedorozumenia. Tento prístup k vyučovaniu cudzích jazykov predpokladá úpravu študijných osnôv a študijných materiálov. Do obsahu štúdia a učebných textov je však potrebné začleniť nielen informácie o interkultúrnych rozdieloch, ale aj informácie o niektorých spoločných znakoch vlastnej kultúry a kultúry cieľového jazyka. Európska a arabská kultúra sa stáročia ovplyvňujú, prvá je postavená na kresťanských základoch a druhá na princípoch islamskej viery. Kresťanstvo a islam však vznikli za podobných východiskových situácií na Prednom východe, pričom islam prebral mnoho kresťanských prvkov do svojho systému. Kropáček (2002, s. 17) v tejto súvislosti uvádza: „Kdo zná Bibliu, rozpozna v islame rozsáhle soubory totožných alebo veľmi blízkých vĕroučných predstav i etických pokynů.“ Prílišné zdôrazňovanie kultúrnych odlišností prináša riziko prehlbovania vzájomných rozdielov a podsúvanie predstavy o neprekonateľnej priepasti medzi jednotlivými kultúrami. Táto cesta môže viesť k vzájomnému odcudzeniu. Omnoho účinnejšie je hľadať aj také hodnoty, ktoré sú pre jednotlivé kultúrne systémy spoločné.

STEREOTYPY AKO KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY

Vyučovanie arabského jazyka na Slovensku v súčasnosti čelí problémom nedostatku vhodných študijných materiálov. Sprostredkovanie pravdivých, neskreslených informácií vyžaduje veľmi seriózny výber aktuálnych autentických učebných textov, aby sa predišlo šíreniu zaužívaných stereotypov a predsudkov, ktoré, žiaľ, médiá do značnej miery podporujú. Je pozitívnym znamením, že v posledných rokoch mnoho slovenských študentov arabčiny využilo možnosti absolvovať jazykové kurzy či študijné pobyty v rôznych arabských krajinách. Mnohí z nich jazykové pobyty absolvovali viackrát, čo svedčí o mimoriadnom záujme o štúdium arabského jazyka. Na týchto zahraničných pobytoch sa študenti priamo oboznamujú s arabskou kultúrou a každodenným životom arabskej moslimskej a kresťanskej populácie, a tak môžu porovnávať svoje osobné skúsenosti s mediálne sprostredkovanými informáciami, ktoré sú často zavádzajúce. Svet sa „otvoril“ a tým, že prekračujeme hranice, máme možnosť si kvalitu týchto informácií osobne overiť.

Základ úspešnej komunikácie dvoch rôznych kultúrnych prostredí (v našom kontexte) závisí však predovšetkým od vzájomnej primeranej informovanosti. Znamená to nepodliehať predsudkom, zaužívaným stereotypom či mýtom, ale uprednostňovať objektívne informácie odborníkov. Vyhýbajme sa zovšeobecňovaniu, pretože v každodennom živote komunikujeme s jednotlivcami, a nie s typizovanými predstaviteľmi tej-ktorej kultúry. Neexistuje zaručený generalizovaný spôsob správania sa všetkých príslušníkov určitej spoločnosti. Prevencia kultúrnych nedorozumení v európskej multikultúrnej spoločnosti sa stáva skutočne aktuálnym

problémom a je výzvou pre výchovnovzdelávacie inštitúcie, ktoré ako prvé by mali reflektovať túto spoločenskú potrebu.

Ako už bolo spomenuté, študent sa v procese cudzojazyčného vzdelávania oboznamuje so špecifikami kultúry nositeľov cieľového jazyka. Špecifickosť arabskej kultúry spočíva v jej islamskom charaktere – arabský jazyk je jej nástrojom a islamské učenie jej dušou (Al-Absi, 2008). Stereotypizácia v tomto kontexte sa stáva v súčasnosti aktuálnym problémom, ktorý vyžaduje konkrétne riešenia, ako napríklad zvyšovanie interkultúrnych kompetencií v rámci takých odborov, ktorých absolventi majú reálny predpoklad pracovného pôsobenia v arabsky hovoriacich krajinách alebo pracovného kontaktu s arabskou klientelou na domácom území. Cudzojazyčné vyučovanie je miestom interkultúrnej komunikácie. Pri každej komunikácii musíme počítať s existenciou komunikačných bariér, ktoré môžu mať rôznu podobu, napríklad podobu obavy, neistoty, antipatie, xenofóbie, pocitu nebezpečenstva a podobne. Stereotypy patria medzi faktory výrazne ovplyvňujúce interkultúrny kontakt nositeľov dvoch odlišných kultúrnych identít. Môžeme ich zjednodušene charakterizovať ako paušalizujúce a zovšeobecňujúce úsudky o javoch alebo ľuďoch, spravidla dlhodobo tradované (Vybíral, 2005). Stereotypy sú charakteristické emocionálnosťou a iracionalitou. Majú značnú zotrvačnosť a menia sa len veľmi pomaly. Ich vplyv na vedomie je výrazný, ale málo zjavný (Petrusek, 1996).

Stereotypy vzťahujúce sa k arabskému kultúrnemu prostrediu sa najčastejšie týkajú konfesionalnej identity arabskej populácie a rodovej hierarchie uplatňujúcej sa v arabskej spoločnosti. Otázka arabskej religiozity a statusu arabskej ženy podlieha pretrvávajúcim predsudkom, a to aj napriek tomu (alebo práve preto), že súčasný svet je globálne prepojený vďaka moderným informačno-komunikačným technológiám. Vedomosti, poznatky výrazne ovplyvňujú proces stereotypizácie, či pozitívne (postupne eliminujeme stereotypy) alebo negatívne (prehlbuje sa naše skreslené poznanie), to závisí od dôveryhodnosti a erudovanosti zdroja nášho poznania. Masmediálne stereotypizované produkty riadia naše konanie a správanie, podsúvajú nám sympatie či antipatie.

KONCEPCIA VYUČOVANIA SOCIOKULTÚRNYCH ŠPECIFÍK

Arabčina sa zaradila do širokého spektra cudzích jazykov, ktoré sa vyučujú na európskych vysokých školách v rámci cudzojazyčnej prípravy aj študentov nefilologických odborov. Interkultúrna výchova s dôrazom na sociokultúrne špecifiká prostredia východiskového a cieľového jazyka predstavuje základ cudzojazyčného vyučovania.

Ovládanie aj zložitých gramatických a štylistických štruktúr a široký záber slovnjej zásoby nie sú zárukou vzájomného porozumenia medzi komunikujúcimi predstaviteľmi dvoch odlišných kultúrnych oblastí. Vzájomné porozumenie predpokladá okrem dostatočnej jazykovej kompetencie aj interkultúrne znalosti vo verbálnej i neverbálnej rovine. Prvky neverbálnej komunikácie nesmieme podceňovať, pretože sú dôležitou zložkou komunikačného procesu, a preto by tiež mali byť súčasťou cudzojazyčnej prípravy.

Príprava mladej generácie na život v multikultúrnom prostredí predstavuje v súčasnosti jednu z priorít vzdelávacieho procesu v kontexte cudzojazyčného vzdelávania. Študenti si osvojujú študovaný jazyk a zároveň sa oboznamujú so špecifikami kultúry, ktorej tento jazyk je nositeľom. Kognitívne reálie a lingvoreálie tvoriace súčasť cudzojazyčnej prípravy umožňujú študentovi vytvoriť si obraz o živote krajiny cieľového jazyka, orientovať sa v kultúrnych prvkoch, ktoré dávajú danej kultúre jedinečný a osobitý charakter.

Na Filozofickej fakulte UKF v Nitre zabezpečuje vyučovanie arabského jazyka Katedra manažmentu kultúry a turizmu spolu s Jazykovým centrom. Zaradením tohto orientálneho jazyka do bakalárskeho a magisterského študijného programu katedra reagovala na aktuálne požiadavky spoločenskej potreby, podnikateľskej sféry a pracovného trhu. Ťažisko jazykovej prípravy spočíva v štúdiu modernej spisovnej arabčiny, ktorá spája všetky

krajiny arabského sveta. Konceptia učebných osnov zodpovedá súčasným výchovnovzdelávacím tendenciám v oblasti cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie v súvislosti s procesmi výchovy k interkultúrnej a interetnickej tolerancii. Cieľom nie je len ovládanie jazyka tzv. slovom a písmom, ale aj získanie všeobecných poznatkov o hodnotovej orientácii arabskej spoločnosti a spôsobe jej každodenného života. To nie je, samozrejme, možné bez znalostí špecifik historicko-kultúrneho a politicko-spoločenského prostredia cieľového jazyka.

Absolvent študijného programu manažment kultúry a turizmu a blízkovýchodných štúdií sa môže uplatniť v mnohých profesiách v oblasti kultúry a cestovného ruchu - v kultúrnych zariadeniach a inštitúciách na úrovni štátneho, verejného alebo súkromného sektoru, v zariadeniach cestovného ruchu a pod. Podľa stanoveného profilu absolventa (ako interkultúrneho mediátora) sa predpokladá, že súčasťou jeho pracovnej náplne bude aj propagácia Slovenska ako destinácie cestovného ruchu. Počas štúdia si študenti osvojujú vedomosti z geografie, histórie, kultúry, ekonomiky a politiky Slovenska. Cudzojazyčná príprava (v rámci prvého a druhého cudzieho jazyka) je koncipovaná tak, aby študent získané vedomosti o slovenských reáliách dokázal prezentovať aj v cudzom jazyku.

Pri cudzojazyčnom vzdelávaní orientovanom na rozvoj interkultúrnych kompetencií sa vyučovanie realizuje spravidla metódou komparácie sociokultúrnych špecifik z reálií východiskového a cieľového jazyka. Vyučovanie arabského jazyka v tomto kontexte znamená porovnávať reálie jednej krajiny (Slovenska) s reáliami arabsky hovoriacich krajín (22 štátov). Arabský svet zahŕňa štáty ležiace na ázijskom a africkom kontinente, ktoré zďaleka nepredstavujú homogénny celok. Ich história a kultúra má spoločného menovateľa – islam, ale miera súčasného uplatňovania islamských zákonov v praktickom živote nie je vo všetkých štátoch rovnaká. Aj politicky a ekonomicky tvoria pestrú paletu útvarov. Z hľadiska geografických charakteristík sa vyznačujú rozľahlými púšťami a polopúšťami (Saudská Arábia, Líbya), ako aj vysokými horami (Libanon, Omán) či úrodnými nížinami v blízkosti vodných tokov.

Konceptia vyučovania arabských reálií pre študentov spomínaných študijných programov vychádza z uvedených skutočností a sústreďuje pozornosť na reálie nielen všeobecne známych a frekventovane navštevovaných arabských krajín. So sociokultúrnymi špecifikami arabského regiónu sa študenti oboznamujú prostredníctvom nasledujúcich tém:

- geografický rámeč arabského regiónu,
- arabský vzdelávací systém (jeho modifikácie v jednotlivých arabských štátoch),
- z histórie európsko-arabských kultúrnych kontaktov,
- arabské kultúrne dedičstvo/historické pamiatky,
- rozvoj turizmu v arabskom svete (oblúbené turistické destinácie, turistické atrakcie – napr. ťavie dostihy v Ománe a pod.),
- islamské a kresťanské sviatky uplatňované v arabskej spoločnosti,
- postavenie arabskej ženy,
- beduíni a ich tradície,
- arabská gastronómia (jedlá a nápoje nepovolené z hľadiska islamskej viery),
- významný arabský spisovateľ/básnik (stručný životopis, úryvok z diela),
- osobnosti súčasného arabského umenia,
- arabské médiá.

Uvedené tematické okruhy pomáhajú študentom získať základný prehľad o fenoménoch spoločenského a kultúrneho života arabskej spoločnosti s upozornením na

prípadne odlišnosti podľa jednotlivých štátov. Koncepcia cudzojazyčného vyučovania založená na komparácii sociokultúrnych špecifik slovenského a cieľového/arabského jazyka vedie k prehĺbeniu a zdokonaleniu nielen jazykových kompetencií, ale aj k získaniu interkultúrnej kompetencie s cieľom predchádzať kultúrnym nedorozumeniam, ktoré z väčšej časti pramenia z nedostatočných vedomostí o sociokultúrnom prostredí krajiny/krajín študovaného jazyka.

Použitá literatúra:

AL-ABSI, M. 2008. *K starším dejinám arabskej kultúry*. Nitra : UKF, 2008. 99 s. ISBN 978-80-8094-321-9.

KROPÁČEK, L. 1999. Proč se učit arabsky. In *Cizí jazyky*, roč. 42, č. 1-2 (1998/99), s.22. ISSN 1210-0811.

LÉVI-STRAUSS, C. 2000. *Štrukturálna antropológia I*. Bratislava : Kalligram, 2000. 414 s. ISBN 978-80-7149-369-4.

PETRUSEK, M. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996. 1380 s. ISBN 978-80-213-1911-0.

QUDEIMI, M. *A'arif al-'arabíjja I. (Viem arabsky I)*. Damask : Damaská univerzita, 1999. 120 s.

VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Marwan Al-Absi, CSc.
Katedra manažmentu kultúry a turizmu FF UKF
Hodžova 1
Nitra 949 74
Slovenská republika

malabsi@ukf.sk

PhDr. Eva Al-Absiová, PhD.
Jazykové centrum FF UKF
Hodžova 1
Nitra 949 74
Slovenská republika

ealabsiova@ukf.sk

FIXÁCIA KULTÚRNYCH PARADIGMIEM PROSTREDNÍCTVOM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

FIXATION OF CULTURAL PARADIGMS THROUGH THE MEDIUM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Bálintová Helena, Slovenská republika

Abstrakt

Autorka sa v texte zaoberá výučbou cudzích jazykov inovatívnou kulturologickou koncepciou, ktorá akcentuje cudzí jazyk ako prostriedok. Kultúrne paradigmy sa stávajú východiskom takto ponímanej technológie výučby a spôsob prezentácie lingvistických pravidiel má aplikačný charakter. Výber foriem, metód a koncepcie cudzojazyčnej edukácie má reflektovať potreby a požiadavky študenta učiaceho sa a vychádzať z potrieb profesijného profilu.

Abstract

The author focuses on foreign language teaching through the medium of innovative culturological concept which emphasizes foreign language as a tool. Cultural paradigms represent starting point for such an understood technique of teaching and the way of presenting linguistic rules has got applied character. The selection of forms, methods and concept of foreign language education should reflect student's needs and demands and it should also draw on the needs concerning professional profile.

Kľúčové slová

kulturologická koncepcia, metódy výučby cudzieho jazyka, kultúrna paradigma, enkulturácia

Key words

culturological concept, foreign language teaching methods, cultural paradigm, enculturation

Výučba cudzích jazykov (ďalej len CJ) zaznamenala v ostatných dvoch dekádach nebývalý rozvoj, čo súvisí s politicko-ekonomickými transformáciami a začleňovaním Slovenska do európskych štruktúr. Dynamika rozvoja spoločnosti spôsobila jazykový *boom*, implantáciu mnohých cudzích výrazov a slov do materinského jazyka, čo si vyžiadalo nový prístup k výučbe CJ. Dovtedy fungujúce študijné programy, ktoré pripravovali učiteľov CJ a tlmočníkov nestačili pokrývať dopyt po kompetentných užívateľoch CJ a vznikajú nové inštitúcie, aby tento deficit zaplnili. V akademickom priestore vznikli nové humanitne orientované vysoké školy, jazykové inštitúty, katedry. Mimo tohto priestoru vznikajú početné jazykové školy súkromného i štátneho charakteru, výučba CJ sa infiltrovala do všetkých úrovni vzdelania od elementárneho po celoživotné. Na knižnom trhu sa vytvorila veľká ponuka alternatívnych učebníc rôznej kvality a učebného materiálu (textového, audio-orálneho, vizuálneho atď.) Študent stál často pred dilemou správnej a vhodnej voľby obsahu i metód vzhľadom k jeho cieľu, ktorý si stanovil. Základným východiskom musí byť zodpovedanie otázky dôvodu a cieľa štúdia, ako aj orientácia na profil absolventa štúdia/frekventanta kurzu. Premennivá dynamika vzťahov v spoločnosti vygenerovala potrebu a nevyhnutnosť ovládania aspoň dvoch CJ. V nasledujúcom texte sa venujeme didaktickým problémom výučby CJ, ak tento nie je cieľom, ale prostriedkom.

Zvládnutie problematiky výučby CJ z hľadiska obsahu i metodiky predpokladá orientáciu v pluridisciplinárnom prostredí – poznanie umeleckej i materiálnej kultúry národa,

ktorého jazyk je predmetom osvojenia, ovládanie didaktiky výučby CJ, ovládanie psychologických, sociálnych a individuálnych zákonitostí, ale aj schopnosť aplikácie zásady *bez poznania vlastného neporozumieš cudziemu*, čo, pochopiteľne, platí aj naopak. Pri výučbe CJ platí potreba akcentácie/akceptácie kultúrnych rovín – vlastnej (rodnej) i cudzej, ako aj rešpektovanie kultúrnej diverzity.

„Kultúrou rozumieme akékoľvek ľudské dielo a všetko, čo človek vytvoril a vytvára materiálne, mentálne i duchovne. (...) Vzdelanie je potom vzhľadom na kultúru enkulturáciou, vstupovaním do kultúry určitého spoločenstva, osvojovaním si a prijímaním ich obsahov, symbolov, noriem a pravidiel“ (Choděra, Ries, 1999, s. 108). Za edukačne relevantné sa považujú tie zložky kultúry, ktoré stimulujú študenta a vedú ho k sebapoznaniu, /-prežívaniu a /-utváraníu. Enkultúracia je potom spoluzážitkom a spoluprežívaním. Zložky kultúry, ako antropologické konštanty, sprevádzajú človeka počas jeho existencie. Ide predovšetkým o jazyk, umenie, náboženstvo, filozofiu a vedu s technikou. Výučba CJ je disponovaná poskytnúť všetky zložky kultúry vo vyváženej komplexnosti a rovnovážnosti, aby obsah cudzojazyčnej edukácie tvoril koherentnú kultúru. Jazyk je nástroj komunikácie, ktorý uvedenú kultúru sprostredkúva, uchováva a rozširuje. Zo všetkých aspektov kultúry sa v CJ výučbe uplatňuje diachrónia, ktorá je chápaná a prezentovaná ako *rez kultúrou* v historickej postupnosti. V našom prípade ide o sprostredkovanie kultúry umeleckej a materiálnej od najstarších písomne podložených a vedecky zdôvodnených zdrojov.

CJ ako prostriedok akcentuje predovšetkým aktívne rečové zručnosti, t.j. schopnosť písomnej a verbálnej komunikácie, preto sa výučba musí zameriavať na osvojovanie praktických poznatkov z cudzojazyčných kultúr, pretože cieľom je komunikácia pri výkone povolania. Predpokladáme, že študent/učiaci sa bude po štúdiu spôsobilý uplatniť sa v kultúrnej sfére, preto jeho cudzojazyčná kompetencia musí byť nasmerovaná na oblasť kultúry. Takýmto študijným programom disponuje FHV UMB v Banskej Bystrici – Európske kultúrne štúdiá. Realizácia tohto programu je cudzojazyčná edukácia s aplikáciou jej kognitívnych, axiologických a komunikatívno-činnostných aspektov verbálnej a neverbálnej komunikácie. Profil absolventa je orientovaný na prácu

- vo verejnej správe vo funkcii samostatného, odborného alebo hlavného radcu/poradcu, kompetentného metodicky usmerňovať a kontrolovať odbornú činnosť, ako aj vykonávať koncepčnú a koordinačnú činnosť štátnej správy na úseku kultúry;
- ako odborný pracovník v záujmových, politických a humanitných organizáciách a v kultúrnych inštitúciách;
- ako odborný pracovník v treťom sektore;
- ako jazykovo a kulturologicky pripravený odborný pracovník so zameraním na poskytovanie informácií a na *public relations* a *affair relations*;
- ako viacjazyčne kompetentný hovorca úradov, firiem, inštitúcií a zariadení.

Vstup SR do európskych štruktúr, ako i reformy verejnej správy, súvisí so spoločenskou potrebou vysokoškolského štúdia tohto typu, ktorého cieľom je pripraviť komunikačne kompetentných a kulturologicky profilovaných zamestnancov, schopných kvalifikovane pôsobiť v multidimenzionálnej oblasti kultúry.

Didaktické postupy pri príprave takéhoto pracovníka v kultúre akcentujú interakciu vedeckých východísk s praktickými skúsenosťami. Prvoradou podmienkou však ostáva dôkladná a všestranná pripravenosť pedagóga, jeho ochota a schopnosť celoživotného vzdelávania z oblastí didaktiky, kultúry, literatúry. História nám predostrela množstvo viac alebo menej úspešných koncepcií, technológií, systémov a metód výučby CJ, aby praktickí učitelia i didaktici skonštatovali, že niet účinnej univerzálnej metódy, ktorá by zaručovala univerzálny efekt. Existuje len pragmatický cieľ v pedagogike, ktorý si vytyčuje zefektívňovanie práce učiteľa CJ, a tým je dosiahnutie finálneho výsledku za čo najkratší čas

a za čo najmenšiu vynaloženú námahu. „Cieľ je primárnym regulátorom výberu učebného materiálu a celkového vyučovacieho procesu. Na základe vymedzených cieľov sa konštituuje vyučovací proces, volia sa primerané metódy, formy a postupy práce. (...) Vysoké nároky sa kladú na finálne výsledky v podobe cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie (...) – komunikatívne ciele. Tie majú svoju reálnu podobu vo forme praktických rečových zručností, zabezpečujúcich plynulé vyjadrovanie myšlienok v cudzom jazyku“ (Rohaľ, 1996, s. 25).

Práve výber učebného materiálu a vhodných motivačných metód má relevantný význam pre spomínanú efektívnosť učenia. „Výučbu CJ chápeme ako otvorenie okna do druhého sveta, do druhej kultúry, do histórie a súčasnosti života druhého národa, vzájomné vplyvy, vzájomné vzťahy, vzájomná percepcia, vzájomný dialóg kultúr“ (Kollárová, 1996, s. 3). Texty musia mať komunikatívno-kulturologickú orientáciu s výrazným interdisciplinárnym kontextom. Žiadna kultúra neexistuje izolovane, iba sama pre seba, ale je súčasťou kultúrnych vzťahov v zmysle tézy *všetko so všetkým súvisí*. Ani pedagóg sám nevystačí so svojou prezentovanou cudzojazyčnou kultúrou, ale je nútený kooperovať v zmysle pedagogiky spolupráce (Amonašvili) s kolegami, učiteľmi iných CJ. Tak dochádza k rozširovaniu kompetencií o prvok interkulturality a interdisciplinarity. V rámci ŠP študenti získavajú znalosti a osvojujú si zručnosti z cudzojazyčných kultúr, konkrétne z anglickej, ruskej, nemeckej a francúzskej. Uvádzame príklad kooperácie v rámci dvoch kultúr. Zlaté (19.) storočie ruskej kultúry je, okrem iného, prezentované tvorbou F. M. Dostojevského, pričom učiteľ stavia interaktívnu prednášku na získaných vedomostiach zo strednej školy. (Súčasťou maturity zo slovenského jazyka bola aj ruská literatúra). Stavíme na encyklopedických poznatkoch o slovenskom a európskom realizme, dotkneme sa precedenčných literárnych diel. Na francúzskych kultúrnych štúdiách bola tvorba Emila Zolu už prezentovaná, využijeme tento poznatok na porovnanie jeho *Zabijaka so Zločinom a trestom* Dostojevského. Oblúkom (prof. Kollárová hovorí mostíkom) sa dostávame k porovnaniu sociálnych, ekonomických, kultúrnych a spoločenských rozdielov ruskej a francúzskej spoločnosti prostredníctvom cudzieho jazyka (ruského), na francúzskych štúdiách sa to deje prostredníctvom francúzskeho jazyka. Pritom nie je dôležitá dokonalá lingvistická exaktnosť, pretože jeden z princípov kulturologicky orientovanej didaktiky je *vedieť viac prijať, pochopiť a znútorniť*. Z uvedenej ilustrácie vyplýva použitie inšpiratívnej komparatívno-analogickej metódy. Ak pridáme prvky národnej kultúry, v tomto prípade literatúry, k takto ponímanému oblúku continuity, plošne obsiahneme široko koncipovaný priestor prienikov kultúr.

Pri prezentovaní kultúrneho javu je nevyhnutné používať autentické texty, ktoré sú nositeľmi všetkých znakov a prejavov daného kultúrneho prostredia. Samotný text z jazykového hľadiska musí spĺňať tieto požiadavky, pretože prostredníctvom neho prenikáme do reálnych situácií, je teda prostriedkom, ale prostriedkom potrebným, nie cieľom. Záujem o zahraničnú mobilitu študentov využijeme a aplikáciou motivačnej metódy v cudzojazyčnej výučbe dosiahneme skutočnosť, že svoje CV, motivačný list i celú agendu si študent písomne pripraví sám, učiteľ mu je poradcom a koordinátorom.

Problematikou kulturologickej koncepcie vo výučbe sa zaoberá aj Lenčová, ktorá veľký potenciál vidí vo vizualizácii. „Kulturologické nasmerovanie v didaktike cudzích jazykov, akcentovanie estetickéj orientácie vo výučbe ponúka nový prístup k žiakovi v činnostnom vyučovaní. Obrovský potenciál, ktorý obsahuje obrazový materiál (vizuálne médium) sa môže mnohostranne využiť, a tak prispieť k vyššej efektívnosti hodiny. (...) Práca s obrazovým materiálom vytvára priestor na komplexný rozvoj žiackej osobnosti prepojením kognitívneho s emocionálnym“ (Lenčová, 2012, s. 27). Svet, ktorý nás obklopuje, je svetom obrazov. Pomocou nich vnímame realitu, pamätáme si, fixujeme javy a vzťahy. Je didakticky želateľné, aby akýkoľvek text bol sprevádzaný obrazom. V kultúre a výučbe orientovanej kulturologickým smerom sa s obrazmi stretávame často. Majú silný motivačný účinok, ktorý sa aplikáciou zážitkovej metódy môže zmeniť na hlboko emocionálne prežívaný stav. Nielen

na základe Fridmanového postulátu sa domnievame, že zážitkové učenie je vysoko efektívny fenomén. Pri prezentácii kultúry z toho dôvodu uprednostňujeme viacerými zmyslami vnímanú skutočnosť. Vidieť, zažiť a prezentovať je najefektívnejší spôsob učenia, cudzie jazyky nevynímajúc. S týmto fenoménom sme sa v praxi stretli po absolvovaní 1. stupňa vysokoškolského štúdia, keď po absolvovaní kurzov ruských kultúrnych štúdií, ktorých obsahom je umelecká a materiálna kultúra Ruska, absolvovali študenti poznávaciu exkurziu v Petrohrade. Počas cesty do cieľa im exkurz do ruskej kultúrnej histórie sprostredkoval učiteľ, ale jednotlivé architektonické pamiatky, sochy, kultúrne inštitúcie a iné pamätihodnosti na mieste sprostredkovali študenti. Ich prezentácia bola reálna, situácia, okolnosti a podmienky tiež. Počuté, videné, osvojené poznatky boli (bez simulácie) pretavené cez zážitok osobného kontaktu s artefaktom, umocnené zodpovednosťou (za obsahovú správnosť, formu prezentácie, mieru vyvolaného záujmu) a stali sa trvalými. Zážitková metóda (u niektorých autorov ide o formu) je z hľadiska trvácnosti najúčinnnejšia, pretože ju sprevádzajú pozitívne emocionálne stavy a do veľkej miery boli eliminované nežiaduce javy, ktoré výučbu CJ sprevádzajú. Pobyt v cudzojazyčnom prostredí je akceptovateľný z hľadiska efektívnosti výučby CJ aj z dôvodu praktického. Za administratívny i sebaobslužný proces v cudzej krajine je študent zodpovedný sám za seba. CJ, ktorý aj v reálnom živote je prostriedkom, pomocou ktorého získava výhody, benefity, informácie, preto nemusí byť gramaticky ani lexikálne dokonalý, slúži na dosiahnutie želaného stavu.

Pri sprostredkovaní cudzojazyčnej kultúry sa učiteľ môže oprieť o situačnú metódu, ktorá má formu prípadovej štúdie, a dáva priestor pre úlohy, typu *zhodnoťte, doplňte, dokončite, rozhodnite, prenesť dej do súčasnosti, navrhnete riešenia, ako by reagoval súčasník, zhrňte problém, atď.*

V celkovom resumé v osvojovaní kultúrnych poznatkov a vedomostí prostredníctvom kultúry zhrnieme metódy, ktoré sú pre výučbu najefektívnejšie:

- komparatívno-analogickú;
- motivačnú;
- zážitkovú;
- situačnú.

V procese osvojovania CJ je rozhodujúca tvorivosť, motivácia, inšpirácia a zážitok. Tieto atribúty generujú tvorivo-zážitkovú výučbu, v ktorej študenti získavajú nielen poznatky, vedomosti, ale aj pozitívne precitujú túžbu po poznaní, radosť z objaveného a prežitého, čo má za následok:

- kognitivizáciu (poznávanie);
- emocionalizáciu (citovú prítomnosť z učenia);
- motiváciu (snaha o sebarealizáciu);
- socializáciu (schopnosť komunikovať v CJ, tvoriť progresívne interakčné vzťahy);
- axiologizáciu (osvojenie si pozitívnych hodnôt a produktívnych spôsobov myslenia);
- kreativizáciu (tvorivo myslieť a tvorivo žiť) (Turek, 1997).

Súhlasíme s M. Machovcom (In Ries, Kollárová, 2004), ktorý tvrdí, že *dnešná škola nie je dielňou ľudskosti, ale dielňou použiteľnosti*. Žiada sa nám dodať, aby v definícii ostal aj zmienený prvý atribút, aby humanizácia, empatia a zážitkové učenie boli súčasťou edukácie. Cudzí jazyk má vytvárať priestor slobody, ktorým sa študent dostáva do vzťahu socializácie, vstupuje do sveta kultúry a jazykovou formou i obsahom sa podieľa na akulturácii. To je cieľom snaženia na výučbe CJ, ak tento nie je cieľom, ale prostriedkom. „*Svet jazyka v dialógu kultúr, v jeho kontaktných i konfliktných situáciách vytvára nové dimenzie osobnosti. (...) Jednotkou obsahu osvojovania si cudzej kultúry je kultúrna udalosť v podobe*

precedentných kultúrnych textov je aj obraz, filmové dielo, hudobný fragment, divadelná hra, Pokrovský chrám...“ (Kollárová, in Ries – Kollárová, 2004, s. 37, 38).

Uplatnením asociatívnej metódy získame prvotný obraz o myslení a názoroch študentov na krajinu, ktorej jazyk si osvojujú. Vo vzťahu k ruskému jazyku sme očakávali prevahu negatívnych konotácií. Pozitívnym javom bolo, že mladí ľudia vnímajú túto krajinu cez významné úspechy športovcov, cez aktuálne prezentované diela, napr. najnovšie uvedený film anglickej proveniencie *Anna Kareninová*, cez uvedenie *Bratov Karamazovovcov*¹ na bratislavskej divadelnej scéne, *Idiota* v Astorke, *Zločinu a trestu* v Mestskom divadle v Žiline, cez súbor *Alexandrovovcov*. Veľkú úlohu pri vnímaní kultúry zohráva vizuálne médium. „*Vizuálne podnety najrôznejšieho druhu, intenzity a hĺbky sa nám ponúkajú deň čo deň, (...) reagujeme na ne rôzne, vyvolávajú v nás pocit radosti, potešenia, uspokojenia, (...) sú tým médiom, ktoré aktivizujú naše zmysly a intelekt, sú tým médiom, voči ktorému nezostávame ľahostajní*“ (Lenčová, 2002, s. 5). Odporúčame preto efektívne využívať tento novodobý fenomén. Citovaná autorka síce odmieta termín *vizuálna civilizácia*, neubránime sa však tvrdeniu, že spoločnosť je obklopená obrazmi, nimi sme konfrontovaní počas celej existencie a v dennom kontakte na každom mieste. Sme si vedomí veľkej sily a účinku médií. V didaktickej praxi sa však zamerajme na ich kladné využitie.

Uvedieme príklad ako dobrú ilustráciu vplyvu média a práce so študentmi. *V rámci vysielania RTVS na Dvojke „Z televízneho archívu“ uviedla dvojica moderátorov televízny film z roku 1967 „Krotká“, natočený podľa predlohy F. M. Dostojevského, ako príklad excelentnej práce televíznych tvorcov. Nie bezdôvodne získal tento film viaceré ocenenia, preto mu moderátori venovali niekoľkominútovú sekvenciu. Táto informácia mala natoľko inšpiratívnu a motivačnú hodnotu, že si študenti vyžiadali analýzu diela, ktoré pôvodne nebolo zaradené do výučbového obsahu. Film výrazne zaujal a názorovo roztrieštil skupinu najmä jeho odkazom na súčasnosť, na morálku, na hodnotovú hierarchiu.*

Druhý príklad uvedieme z predstavenia „Eugen Onegin“. Operné naštudovanie pražským súborom Národného divadla bolo poňaté v modernom aranžmáne. Predstavitelia ruskej aristokracie mali na sebe reflexné vesty, vlasy upravené do dredov, pili pepsi colu. Minimalisticky upravená scéna vôbec nedávala tušiť, že diváka čaká klasická opera. Obávali sme sa, ako mladý študent prijme a zvnútorní posolstvo A. S. Puškina prostredníctvom moderného naštudovania témy a obávali sme sa aj reflexií študentov. Tvorcovia však vsadili „na vyšší účinok zmyslových modalít, na polysenzorickú percepciu“ (Kolečáni-Lenčová, 2012), ktorá funguje najmä u mladých ľudí, nezaťaženej formou. Ponúknuté spracovanie opery študenti uvítali, pretože vážnosť témy a problémov dostali odľahčenou formou. Spracovanie témy im zároveň poskytlo na úvahy a riešenie celý rad aj dnes aktuálnych problémov.

Komunikatívno-činnosťny charakter výučby CJ musí so sebou niesť aj prítomnosť gramatických pravidiel, znalosť výnimiek a aplikačnú schopnosť použiť ich v komunikácii.

¹ Pozn.: Citujeme z recenzie Juraja Kušnierika: „... sú jasne čitateľné tri vrstvy Dostojevského majsterštyku. Tú prvú tvorí príbeh akoby poskladaný z bulvárnej tlače: zhýralý otec, jeho štyria synovia, z ktorých každý je prípad sám osebe (...) manipulatívna manželka, synom aj otcom zväzdaná milenka, múdry otec Zosima, perverzný mních Rakitin a náboženský fanatik Ferapont, intrigy, láska, sex a nakoniec vražda. O čosi hlbšie je vrstva, povedzme, „antropologická“. Teda ľudia a ich komplikované vzťahy. Nedostatok lásky, boj s vlastnými génmi a prostredím, v ktorom sa kultivujú, temné tiene v dobrých a prekvapujúce záblesky dobra v zlých ľuďoch. A pravda, spravodlivosť, odpustenie, pokánie. A nakoniec to, čím je Dostojevský známy: Je či nie je Boh? Ak je, tak prečo trpia nevinní? Ak nie je, skutočne je všetko dovolené? Ak je Boh všemocný a vševedúci, kde je sloboda a zodpovednosť človeka?“ (Týždeň, 17/2013 z 22. apríla 2013, s.55)

Fragmenty recenzie sú dobrým materiálom na vstup do zložitého osudu i tvorby F.M. Dostojevského (nielen), sú inšpiratívnou myšlienkou pre začiatok diskusie o spoločnosti druhej polovice 19. st. (pozn. H.B.)

Nedeje sa tak formou akademických gramatických príručiek, poznania celých paradigiem, teoretických vyvodzovaní, ale aplikačnou metódou priamo v komunikácii. Jednotlivé slovné druhy učíme vždy v spojitosti s kulturologicky zameraným textom, pričom pozornosť sústredíme na všetky javy s akcentom na jeden, ktorý je cieľový, napríklad na číslovky. Z hľadiska kulturologického obsahu nie je pre nás dôležitý rok narodenia, resp. úmrtia významných precedenčných personálií, ale z hľadiska cieľa konkrétnej vyučovacej jednotky akcentujeme správne použitie čísloviek, napr. otázkami:

- Kedy bolo prijaté kresťanstvo v Rusku?
- Koľko rokov sa dožil Mark Chagall?
- Odkedy dokedy trvali Ruské sezóny v Paríži?
- Koľko významných osobností má rodostrom Michalkovcov-Končalovských? Kto sú to? Kedy žili?

Vhodne zvolený text, otázky a úlohy fixujú osvojený a prezentujú nový materiál tematických (kulturologických) okruhov. Nemôžeme ponechať nepovšimnutými kľúčové problémy v položených otázkach, a to sú:

- rozvoj kultúry v Rusku v dôsledku prijatia kresťanstva;
- rozmanitosť tvorby Marka Chagalla, jeho vitebské, parížske a americké obdobie;
- export ruskej kultúry do Francúzska, svetová úroveň baletu, hudby, kooperácia s európskymi osobnosťami;
- režisérsky, literárny, filmový, výtvarný potenciál rodiny Michalkovcov.

Morfologicko-syntaktické a lexikálne javy sprievodne prezentujeme na *jazykové prijatie, nie jazykové použitie* (Kollárová, 2008, s. 20), s našim dovetkom na *komunikatívne použitie*.

Autentický materiál, študentské mobility, tematické exkurzie, dotyk s pôvodným precedenčným textom, kontakt s native speakrom vytvára slobodný priestor pre spoločnú/spoločenskú diskusiu o aktuálnych otázkach, aj keď majú korene v histórii.

Z uvedeného vyplýva, že konkrétne ciele pedagógovho pôsobenia majú tri rozmery – vyučovaním CJ ako prostriedku sa približujeme snahe posilniť

- **kognitívnu doménu**, t. j. vedieť a poznať kultúru národa, ktorej jazyk si osvojujeme, rozoznať kultúrny aspekt od nekultúrneho, porovnať jednotlivé kultúry, osvojiť si kultúrne vzorce správania, vysvetliť, zdôvodniť, tolerovať kultúrne odlišnosti, vyriešiť vzniknutú situáciu, prameniaca z odlišností kultúr, uviesť argumenty, vyhodnotiť, podrobiť kritike, vedieť posúdiť a vyzdvihnúť pozitíva;
- **afektívnu doménu**, t. j. vedieť počúvať a porozumieť vypočuté, vedieť selektovať relevantné a odsunúť menej dôležité, naučiť sa vnímať a posudzovať estetickú hodnotu, vidieť a rozlišovať morálne hodnoty a odsudzovať amorálne prejavy;
- **psychomotorická doména**, t. j. zmyslové vnímanie a koordinácia vnemov zmyslových, pohybových, citových a i. Znamená to vedieť a dokázať sa pohybovať v sfére spoločenskej, kultúrnej, diplomatickej, porozumieť nevypovedanému a vidieť neukázané, napr. vedieť prísť načas, schopnosť viesť komunikáciu bez zadania témy, porozumieť nonverbálnym prejavom, vedieť „čítať“ paraverbálne symboly, vedieť prísť do cudzej spoločnosti a kultúry, ale vedieť z nej aj odísť.

„V súčasnej dobe trávajú mladí ľudia (generácia mladých) čoraz viac voľného času v online prostredí/iach. Populácia je vo veľkej miere ovplyvnená digitálnymi médiami. Sociálne siete a blogy vytvárajú nový spôsob komunikácie medzi predstaviteľmi (nielen) mladšej generácie. Preto aj výučba cudzích jazykov by mala reflektovať nové potreby mladých ľudí v edukačnom procese“ (Slatinská, 2012). Obsah a spôsob vzdelávania musí byť

kompatibilný s európskymi štandardmi krajín Európy, súhlasíme so Štulajterovou (In Javorčíková, Homolová, 2013), že študent sa má slobodne rozhodnúť, akým spôsobom sa vzdelávať aj v oblasti CJ, aké predmety, metódy a formy si vybrať, rešpektovanie jeho psychickej, výkonnostnej a charakterovej individuálnosti, i potrieb učenia. Inovácia výučby CJ, možnosť ich voľby, ale aj voľby metód a foriem sú sprevádzané novými potrebami spoločnosti, trhom práce, novými technológiami učenia i aplikáciami techník učenia, ktoré zvyšujú samostatnosť a zodpovednosť študenta/učiaceho sa za ich profesionálny rozvoj.

Použitá literatúra

CHODĚRA, R. – RIES, L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

JAVORČÍKOVÁ, J. – HOMOLOVÁ, E. a kol. 2013. *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2013. 146 s. ISBN 978-80-557-0484-5.

KOLLÁROVÁ, E. 1996. *Učebnica – a čo ďalej?* Bratislava : MC, 1996. 44s. ISBN 80-88796-41-5.

KOLLÁROVÁ, E. 2008. *Hovory so sebou a s vami o Vstrečach s Rossiej*. Bratislava : MC, 2008. 159 s. ISBN 978-80-8052-312-1.

KOLEČÁNI-LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2012. 138 s. ISBN 978-80-557-0428-9.

PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7.

RIES, L. – KOLLÁROVÁ, E. 2004. *Svět cizích jazyků dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava : Pedagogické vydavateľstvo, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.

ROHAL, M. 1996. *Technológia vyučovania a cudzie jazyky*. Nitra : FHV VŠP, 1996. 63 s. ISBN 80-8050-085-1.

SLATINSKÁ, A. 2012. *Role of Media in Supporting Active European Citizenship of Young People*. s. 8 – 32. In *Politické vedy*, roč. XV, č. 4, 2012. s. 142. ISSN 1335-2741.

Kontaktná adresa

PaedDr. Helena Bálintová, PhD.
KEKŠ FHV
Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
Banská Bystrica 974 01
Slovenská republika

Helena.Balintova@umb.sk

CUDZÍ JAZYK PRE NAJMLADŠÍCH ŽIAKOV

FOREIGN LANGUAGE FOR YOUNG PUPILS

Farkašová Eva, Slovenská republika

Abstrakt

Proces zámerného učenia cudzieho jazyka detí na konci predškolského a v začiatkoch školského veku v štruktúrovaných podmienkach vyžaduje od vyučujúceho ovládať nielen jazyk samotný a mať pedagogickú prípravu, ale nutné je kvalitne sa pripraviť na prácu s malými deťmi, rozumieť ich vekovým osobitostiam a možnostiam, tvorivo pristupovať k výberu a využívaniu materiálov. Zahraničné i naše vydavateľstvá ponúkajú viac alebo menej ucelené podnety a konkrétne materiály, ktoré však treba selektovať a pritom zohľadňovať konkrétnu skupinu detí/ žiakov, aktuálnu situáciu a ďalšie faktory. Príspevok analyzuje jednotlivé didaktické postupy v súvislosti s psychologickými poznatkami, ktoré pomáhajú riešiť ťažkosti v nadväznosti na vývinové špecifiká detí vo veku 5-8 rokov.

Abstract

Teachers involved in a process of intentional foreign language learning of children at the end of pre-school age and at the beginning of school age in structured conditions, have to master the language, to have pedagogical background together with a quality preparation to work with small children, to understand their age specialties and possibilities, to have a creative approach toward the selection and utilizing learning materials. Foreign publishers as well as Slovak ones offer more or less integrated stimuli/ suggestions and materials though these need to be classified and re-assessed while accepting a concrete group of children/ pupils, a current situation, atmosphere and other factors. The paper analyses particular didactic practices in relation to the psychological cognitions which help to solve difficulties connected with developmental specifics of children aged 5-8 years.

Kľúčové slová

vyučovanie cudzích jazykov, kognitívne schopnosti najmladších žiakov, špecifiká v edukačných postupoch a metódach

Key words

teaching foreign languages, cognitive abilities of young learners, specifics in educational procedures and methodologies

ÚVOD

V praxi sa veľmi často stretávame s tým, že učiteľom nie sú známe a jasné mnohé poznatky z oblasti psychologických vied, ktoré by mali, resp. ktoré je nevyhnutné aplikovať vo svojej edukačnej činnosti. To sa deje napriek tomu, že psychologické predmety sa nachádzajú v študijných programoch pedagogických fakúlt. Dá sa predpokladať, že príčin je viacero a sú v niekoľkých smeroch – môže to byť príliš teoretický alebo formálny obsah prednášok a seminárov a/alebo nízke požiadavky na zvládnutie poznatkov. Nedostatky môžu byť tiež na strane študentov či učiteľov – prílišný dôraz sa kladie na zvládnutie odborných, t.j. predmetových znalostí ako aj na didaktiku, ktorá však priamo vychádza zo psychologických zákonitostí. Istú rolu tu môžu zohrávať aj naše tradičné prístupy s prehliadaním až bagatelizovaním „nehodiacych sa“ informácií. Spolupôsobí tiež osobnostné nastavenie a vlastnosti jednotlivcov (učiteľov), príp. atmosféra v škole, medzi kolegami (napr. snaha prispôbiť sa väčšinovému názoru, postojom či prístupom vo vyučovaní).

Pozornosť sústredíme na najmladších žiakov, t.j. žiakov v prvom a druhom ročníku základnej školy (ZŠ).

Zaradenie cudzieho jazyka (CJ) od 1. ročníka ZŠ sa považuje za náročnejší postup vo výučbe. V praxi sa osvedčila určitá forma „výberu“ detí do takejto „jazykovej“ triedy, a to ešte pred začiatkom školskej dochádzky. Pri tomto postupe sa používajú psychologické metodiky – testy školskej pripravenosti, ktoré realizujú psychológovia (CPPPaP, VÚDPaP). Do „jazykovej“ triedy sa potom odporučia deti, ktoré preukážu dostatočnú pripravenosť po stránke poznávacej a osobnostno-emocionálnej, a ktorých socializácia dosiahla potrebnú úroveň pre prácu v skupine (napr. pripravenosť prevziať rolu žiaka – akceptovanie autority učiteľa, primerané nadväzovanie kontaktov, veku primeraná samostatnosť, schopnosť spolupracovať v rámci zadaných úloh a.i.). S výsledkami uvedeného postupu máme výborné skúsenosti: odporúčené deti dosahujú veľmi dobré výsledky počas celej školskej dochádzky – nestáva sa, že by boli neúspešné, nezvládali požiadavky, príp. že by museli byť z takejto triedy preradené do bežnej v dôsledku ťažkostí v rôznych, osobných či edukačných oblastiach.

V ďalšom texte sa dotkneme aj vývinovej situácie v tomto veku a edukačných a didaktických postupov pri vyučovaní prvého cudzieho jazyka, ktoré z tejto situácie vyplývajú. Mnohé poznatky, ktoré sa v príspevku uvádzajú, sa týkajú aj detí na konci predškolského veku, nakoľko už v materských školách sa ponúkajú rôzne formy oboznamovania sa s CJ a postupy by mali byť podobné tým, ktoré sa odporúčajú na začiatku vzdelávania v ZŠ. Pritom budeme mať na zreteli aj využívanie metódy CLIL.

PSYCHOLÓGIA V PRAXI

Pri práci s deťmi v školských aj mimoškolských podmienkach (ako pri práci s ľuďmi vôbec) je nevyhnutné akceptovať individuálne osobitosti, danosti v schopnostiach, v emocionálnej a osobnostnej sfére a do úvahy treba brať aj rôzne aspekty vo všeobecnejšie ponímanej sociálnej oblasti, napr. faktory rodinného a výchovného prostredia. V edukačnom prostredí to okrem iného znamená, že potrebné je mať dostatok poznatkov **z vývinovej, pedagogickej a sociálnej psychológie**, a to aspoň tých konkrétnych oblastí, ktoré sa týkajú žiakov daného veku, t.j. veku žiakov, s ktorými pracujeme, pričom si treba uvedomovať súvislosti medzi jednotlivými faktormi, skutočnosťami, premennými.

Takéto poznatky sú dôležité najmä preto, že v bežných edukačných situáciách sa pomerne často stáva, že deti a ich schopnosti všeobecne preceňujeme alebo podceňujeme, napríklad:

- Pripravíme si učebné materiály a nevedomky zvolíme postupy, ktoré sú príliš náročné pre daný vek a ktoré deti nezaujímajú (v CLILe: pre prvákov či druhákov zvolíme príliš abstraktné pojmy v novo preberaných témach – pri téme Stavba tela sa deti mali naučiť pojem „hrudný kôš“). Tým sa znižuje ich pozornosť, aktívny prístup, ochota spolupracovať, motivácia. Dôsledkom je horšie a menej trvajúce zapamätanie si prezentovaných informácií.
- A naopak – u starších žiakov malý záujem vyvolajú aktivity, ktoré vyžadujú mechanické opakovanie, resp. dlho sa opakujúca aktivita – hoci táto bola pre žiakov spočiatku celkom zaujímavá.

Z didaktického hľadiska je veľmi dôležité prispôbiť postupy predovšetkým dosiahnutej vývinovej úrovni detí. Pozornosť preto upriamime na etapu v psychickom vývine 5/6-7/8-ročných detí, t.j. na koniec predškolského a začiatok školského veku.

Popri tom, že existujú veľké interindividuálne rozdiely vo vývinovej úrovni detí, v jednotlivých fázach či vekových obdobiach nachádzame určité spoločné znaky.

Charakteristika úrovne vývinu -

niektorých psychických funkcií, t.j. poznávacích schopností. Pridržať sa môžeme „klasického“ označovania podľa J. Piageta:

Úroveň rozvoja myslenia, ktoré je úzko prepojené s rozvíjaním reči, sa nachádza v etape **predoperačného myslenia** (deti 2-7-ročné) – myšlienkové operácie sú intenzívne previazané na aktuálne vnímané objekty alebo prežívanú situáciu a logické uvažovanie je iba v začiatkoch. Deti kontinuálne prechádzajú do etapy **konkrétnych operácií** (7-11 rokov), v ktorej sa postupne rozvíja logické myslenie.

Dosiahnutá vývinová úroveň limituje možnosti detí v súvislosti s ich kapacitou pre chápanie a osvojovanie si poznatkov, zvládanie požiadaviek v edukácii. Nerešpektovanie týchto hraníc sťažuje edukačný proces, prináša malý efekt vzhľadom na vynaloženú námahu žiakov i vyučujúcich.

Aj pri vysokých nárokoch v kurikulumách existujú postupy a metódy, ktoré uľahčujú pochopenie predkladaných poznatkov v ich súvislostiach. Na zreteli treba mať **vekové a vývinové charakteristiky psychických funkcií:**

- **pozornosť** (spočiatku je ešte do značnej miery neúmyselná, má malý rozsah, je krátkodobá – 5-10 min.; deti sa ľahko rozptyľujú vonkajšími podnetmi) – účelné je podporovať jej zameranosť a koncentráciu, na čo vplýva záujem detí o predkladané poznatky;
- **pamäť** (rozlišujeme: krátkodobá/ pracovná a dlhodobá pamäť) – posilňovať a uľahčovať proces zapamätávania je možné výberom a štruktúrovaním učebnej látky;
- **myslenie** (označované ako obrazné, činnostné – až neskôr sa rozvinie pojmové) – dôsledne zvažovať výber, postupnosť, prepojenie a nadväznosť jednotlivých prvkov v učebnej látke i v jednotlivých témach; dôslednejšie zohľadňovať a efektívnejšie využívať možnosti vývinových etáp myslenia;
- **myslenie:** začiatky logického myslenia sa spájajú s **induktívnym** prístupom, t.j. zovšeobecňovanie sa deje na základe podobnosti jednotlivých javov (na rozdiel od deduktívneho prístupu, ktorý sa objavuje v neskoršom období – v etape formálnych, logických operácií) – deti lepšie pochopia pravidlá (definíciu, všeobecný pojem a pod.), ak sa tieto vyvodí na základe poukázania na súvislosti medzi prezentovanými prvkami;
- **reč** (aktívna a pasívna slovná zásoba v materinskom jazyku; za bežných podmienok má dieťa zvládnuté gramaticky správne tvorenie viet a súvetí) – dospelých môže pomýliť používanie abstraktných pojmov deťmi, pričom si však treba uvedomiť, že ich nemusí správne chápať; rozvíjame kultivovaný samostatný verbálny prejav, vyjadrovanie myšlienok a názorov spoločensky prijateľným/ žiaducim spôsobom, ako aj schopnosť pretransformovať myšlienky do písanej reči;
- **myšlienkové operácie** (rozvíjané a uplatňované v etape konkrétnych operácií)
 - Porovnávanie (viac/ menej/ rovnako/ veľa/ málo..., postihnutie detailov - zmien na dvoch obrázkoch...); priradovanie;
 - Triedenie a zoskupovanie – vytváranie skupín so spoločnými znakmi;
 - Zovšeobecňovanie – hľadanie nadradeného pojmu;
 - Zoraďovanie (podľa 1 alebo viacerých kritérií – veľkosť, farba, tvar, množstvo a pod.);
 - Chápanie princípu zachovania množstva (počtu, hmoty) a objemu (tekutiny) – počet kociek ostáva rovnaký, aj keď sú rôzne usporiadané;
 - Chápanie reverzibilnosti – uvedomenie si, že predmety alebo čísla možno zmeniť a potom vrátiť do pôvodného stavu (balón možno sfúknuť a znova nafúkať);

- Kauzalita (príčinnosť) – na základe pokusov, skúseností: čo sa stane, keď ... (vezmeme sneh do ruky, alebo ho dáme do miestnosti); a predvídanie: čo by sa stalo, keby ... (sme jedli iba čokoládu);
- Rozvíjame priestorové výrazy (okolo, cez, medzi a. i. prostredníctvom hry, skutočného pohybovania sa, manipulácie s predmetmi – hračky, figúrky, mapka ako hrací plán); a časové pojmy (včera, minulý rok, dni v týždni v aktivitách: čo robíte/ ste robili v stredu).

Vyššie uvedené operácie dieťa dokáže pochopiť a vykonať na základe konkrétnych predmetov alebo situácií. Nedokáže však riešiť hypotetické zadania a používať pritom abstraktné pojmy. Preto treba dbať na to, aby všetky informácie a poznatky vo vyučovaní boli sprevádzané konkrétnymi zážitkami – obrázky, predmety, činnosť, pohyb.

K uvedeným faktom treba ešte pripomenúť, že existujú rôzne

Učebné štýly žiakov,

ktoré tiež treba brať do úvahy pri koncipovaní vyučovacích hodín:

a) vizuálno-verbálny typ

- rozvinuté má abstraktné myslenie, vie sa učiť samostatne;
- uprednostňuje čítanie textu, ľahko si zapamätá prečítané;
- zapamätávanie sa podporuje písaním poznámok;
- vhodné je členiť písaný text (odseky, číslovanie) a/alebo farebne zvýrazňovať jednotlivé časti;

b) vizuálno-neverbálny typ

- učivo si ľahšie zapamätá, ak je toto vizuálne schematicky usporiadané (tabuľky, grafy, pojmové mapy), alebo má k dispozícii aj obrázky, ilustrácie, názorné ukážky a pod.;
- úlohy, pri ktorých je uvedený iba text, mu môžu robiť ťažkosť;
- pri štúdiu a písaní poznámok pomáha, ak používa symboly, piktogramy, farebné členenie;
- v neskoršom školskom období uprednostňuje prácu na počítači;

c) auditívny typ

- pri učení uprednostňuje počúvanie (výklad učiteľa, nahrávky a pod.) – texty si rýchlo zapamätá;
- pri vysvetľovaní učebnej látky je vhodné používať „dramatické“ stvárnenie (meniť výšku hlasu, dôraz v slovách);
- čítanie a písanie neprináša primeraný efekt v učení;
- uprednostňuje hlasité učenie (opakovanie učiva so spolužiakom);

d) kinestetický typ

- s predkladaným učivom/ učebnou látkou potrebuje manipulovať (vziať predmet do ruky, robiť pokusy, využívať pohybové didaktické hry);
- potrebuje osobnú skúsenosť, učí sa „pokusom a omylom“;
- na hodinách nedokáže ticho sedieť a len sledovať učiteľov výklad – potrebuje pohyb
- v neskoršom období mu môže vyhovovať práca na počítači.

V edukačnom procese je potrebné snažiť sa uplatňovať všetky typy učebných štýlov, aby sme čo najviac vyšli v ústrety rôznorodým možnostiam a predpokladom žiakov. Preto využívame a kombinujeme rôzne metódy. U detí 5-8-ročných je to predovšetkým: komunikačná metóda, metóda TPR, personalizácia, CLIL a spomenúť možno aj audio-orálnu metódu. Uvedené metódy sa do istej miery prekrývajú, pričom myslieť treba aj na to, že charakter činností počas hodiny sa má v rámci kratších časových úsekov meniť (5-10 min.) kvôli udržaniu pozornosti a záujmu.

Pri učení malých žiakov je najvýznamnejšou a najefektívnejšou **stratégiou opakovanie**. Toto by nemalo byť mechanické alebo iba s drobnými obmenami (pripomenieme gramaticko-

prekladovú metódu a jej jednotvárne úlohy na precvičovanie určitého gramatického javu s mechanickým dosadzovaním určitého slova/ jeho tvaru do vetnej konštrukcie).

Naopak: Na opakovanie a utvrdzovanie učiva je vhodné využívať rôznorodé činnosti, v ktorých sa daný jav vyskytuje a opakovanie tak podporuje záujem a motiváciu žiakov, pôsobí na rozvíjanie myslenia a logického uvažovania – uvedomovanie si používania určitých slov/ slovných spojení/ gramatických javov v rôznych situáciách – lepšie zapamätanie a uchovanie.

NIEKTORÉ PEDAGOGICKÉ PRAVIDLÁ PRI VÝUČBE S CLILOM

Pri príprave „CLILových“ hodín by si vyučujúci mal dobre premyslieť, ktoré témy sú vhodné na spracovanie.

Pre efektívne vyučovanie je dôležité zachovanie kontinuity pri preberaní učiva – informácie majú na seba nadväzovať, rozvíjať sa tematicky, obsahovo, čo tiež napomáha k lepšiemu pochopeniu súvislostí a spoľahlivejšiemu používaniu CJ, t.j. k zvyšovaniu zvládania jednotlivých jazykových zručností. Preto je žiaduce, aby si vyučujúci premyslel a pripravil koncepciu hodín s CLILom dopredu na dlhšie obdobie, ak nie rovno na celý školský rok – ktoré témy vyberie, aby na seba obsahom nadväzovali, a teda aby sa mohli opakovane využívať určité zvolené slová, výrazy, vetné konštrukcie a pod.

V prípadoch, keď ide o učenie najmladších žiakov, vyučujúci/a, ktorý/á bude pracovať s CJ na zvolenom nejazykovom predmete, musí dostatočne dobre ovládať aj CJ, aspoň na úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (pri realizácii projektu CLIL v Nemecku sa stávalo, že niektorí kmeňoví učitelia odstúpili, pretože svoju znalosť CJ považovali za nepostačujúcu – ako je to u nás?). V prípade, ak hodiny s CLILom realizuje „jazykár“, v spolupráci s kmeňovým učiteľom má pripraviť obsahovú stránku takejto hodiny tak, aby sa nenarúšalo preberanie potrebného obsahu nejazykového predmetu k danej téme.

Zahraničné skúsenosti ukázali, že je užitočné a námahu šetriace, ak na škole pracujú metódou CLIL viacerí učitelia a tak môžu konzultovať svoje postupy, diskutovať o vzniknutých situáciách a spoločne riešiť problémy.

Čítanie a písanie v CJ

V 1. ročníku nie je vhodné rozvíjať alebo zapájať do vyučovania CJ zručnosti čítanie a písanie. Pôsobilo by to zaťažujúco na žiakov, pre ktorých je prvoradé naučiť sa čítať a písať v materinskom (vyučovacom) jazyku. Stretávame sa s tým, že niektoré zahraničné materiály zaraďujú uvedené dve jazykové zručnosti hneď od začiatku učenia – treba si však uvedomiť, že pravdepodobne ide o učebnice a učebné materiály určené žiakom od 8 rokov, ktorí začiatky čítania a písania v materinskom jazyku už zvládli, alebo materiály jednoducho neakceptujú vývinové danosti malých žiakov (nemožno si myslieť, že ak sa tak robí v zahraničí, je to správne a môžeme to prevziať aj my...).

Obsah hodín aj z vývinového hľadiska treba zostaviť tak, aby sa využívali názorné učebné materiály a pomôcky. Písané označenia, t.j. symboly (písmo) stačí uviesť a bude efektívnejšie zavádzať až od druhého ročníka.

Príklady:

Ročné obdobia – neoznačíme slovom, ale obrázkom.

Čo si obliekame v zime – deti označujú/ vyfarbia zimné oblečenie: môžu sa naučiť pomenovanie niektorých vecí, ale nie písať.

Porovnávanie: viac – menej – deti označia množstvo podľa inštrukcie.

Porovnávanie: detaily – napr. hľadanie odlišností na obrázkoch; precvičovanie pozornosti.

Predložky – zobrazenie prostredníctvom deja, príbehu, zaujímavých súvislostí.

Čo patrí/ nepatrí do školskej triedy (čo máme v našej triede a čo nám v nej chýba) – deti označujú predmety, ktoré sa v triede bežne nachádzajú, resp. humorné situácie – zobrazenie vecí, ktoré sú v triede neprimerané.

Námety sa nachádzajú napríklad v publikáciách: E. Farkašová a kol. (2001), B. Menzlová a kol. (2011).

Použitá literatúra

BAETENS BEARDSMORE, H. 2010. *Multilingualism, cognition and creativity*. In *International CLIL Research Journal*. Vol. 1 (1). Dostupné na: <http://www.icrj.eu/11/article1.html>.

FARKAŠOVÁ, E., MENZLOVÁ, B., BISKUPIČOVÁ, K. 2001. *Jazyky hrou. Pracovné listy*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001. ISBN 80-7158-550-5.

MASSLER, U. 2012. *Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching*. In *International CLIL Research Journal*, Vol. 1 (4). Dostupné na: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., BISKUPIČOVÁ, K., POKRIVČÁKOVÁ, S. 2011. *Cudzie jazyky pre každého prváka. Pracovný zošit*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2011. ISBN 978-80-8120-105-9.

Kontaktná adresa

PhDr. Eva Farkašová, CSc.
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42
Bratislava 831 05
Slovenská republika

eva.farkasova@vudpap.sk

IDENTIFIKÁCIA KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

IDENTIFICATION OF MENTOR'S KEY COMPETENCES

Gadušová Zdenka, Hartánská Jana, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok je zameraný na status a rolu uvádzajúceho učiteľa a z tejto úlohy vyplývajúce kompetencie, ktoré by mu mali byť vlastné. Prezentované poznatky sú založené na výskume, ktorý realizuje tím pracovníkov FF UKF v rámci projektu VEGA 1/0677/12 Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa.

Abstract

The paper deals with the status and role of mentors and their professional competences which should match this position. The presented knowledge is based on the research which has been carried on by the team of researchers from the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra within their research project VEGA 1/0677/12 Key Competences of Mentors Necessary for Successful Mentoring of Novice Teachers.

Kľúčové slová

uvádzajúci učiteľ, začínajúci učiteľ, úlohy a kompetencie uvádzajúceho učiteľa

Key words

mentor, newly qualified teacher / novice teacher, mentor's tasks and competences

ÚVOD

Nástup do zamestnania a výkonu svojej profesie po nadobudnutí požadovanej kvalifikácie predstavuje pre každého jednotlivca jedno z najťažších a súčasne veľmi dôležitých období v jeho kariérnom živote. Týka sa to rovnako aj učiteľa. Pre začínajúceho učiteľa je to obdobie overovania si a rozvíjania nadobudnutých vedomostí v praxi, obdobie počiatočného experimentovania, očakávaní, nadšenia, ale aj kladenia si otázok, váhania, neistoty, obáv a omylov. Zo študenta učiteľstva, ktorého počas jednotlivých typov pedagogickej praxe viedol zväčša skúsený cvičný učiteľ, sa stáva samostatný pedagóg so základnými či len minimálnymi praktickými skúsenosťami. Po nástupe do pracovného pomeru získava nielen všetky profesijné kompetencie, ale musí prijať aj zodpovednosť za kvalitu vyučovacieho procesu, učebných výkonov svojich žiakov ako aj plnenie výchovno-vzdelávacích povinností. Je celkom prirodzené, že začínajúci učiteľ potrebuje istú mieru usmerňovania a pomoci, ktorú mu môže poskytnúť len odborne kvalifikovaný, skúsený, ale aj ľudsky zrelý a empatický kolega – uvádzajúci učiteľ. Často je to práve uvádzajúci učiteľ, kto ovplyvňuje rozhodnutie začínajúceho učiteľa zotrvať v škole alebo v profesii vôbec.

STATUS UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

Pedagógmi dlho očakávaný oficiálne zavedený status uvádzajúceho pedagogického zamestnanca je v tomto kontexte nespochybniteľný a nanajvýš potrebný akt. Kariérna pozícia „uvádzajúci pedagogický alebo odborný zamestnanec“ je definovaná zákonom č. 317/2009 Z. z. SR ako pozícia „pedagogického alebo odborného zamestnanca špecialistu“, ktorý „vykonáva špecializované činnosti súčasne s výkonom pedagogickej činnosti“

a zodpovedá za realizáciu adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa, ktoré priebežne monitoruje. Podľa tohto zákona pozíciu uvádzajúceho pedagogického zamestnanca môže vykonávať samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou. Zatiaľ čo špecifické pracovné činnosti a povinnosti uvádzajúceho učiteľa zákon čiastočne rámcovo vymedzuje, prípravu potrebnú na výkon tejto funkcie zákon nestanovil. Empiricky sa predpokladá, že niekoľkoročná prax a prvá atestácia sú dostatočnou prípravou na jej vykonávanie.

Aké sú však reálne potreby uvádzajúceho učiteľa, ktoré vplývajú na formovanie jeho kľúčových kompetencií? Vieme tieto kompetencie identifikovať? Vieme ich následne preniesť do študijných obsahov kontinuálneho vzdelávania? Čo od tohto vzdelávania uvádzajúci učiteľ očakáva a ktorá inštitúcia mu ho dokáže kvalifikovane poskytnúť? A vôbec, existujú u nás formálne či neformálne systémy, kurzy, školenia, ktoré by pomohli uvádzajúcemu učiteľovi zvládnuť túto pozíciu? Ak áno, dajú sa ich vzdelávacie obsahy preniesť do iného vzdelávacieho kontextu? Dokážu uvádzajúci učitelia objektívne a odborne hodnotiť výkony im zverených začínajúcich učiteľov? Na tieto otázky nevieme dosiaľ uspokojivo odpovedať. Viacerí odborníci, ktorí sa z rôznych pohľadov vyjadrujú jednak k špecifikám vyplývajúcich z modifikácie socioprofesijnej dráhy učiteľa počas výkonu povolania (Kolláriková, 1993; Kasáčová, 2002; Černotová, 2009), ako aj tí, ktorí popisujú analýzu a klasifikáciu profesijných kompetencií učiteľa (Spilková, 1996; Kyriacou, 1996; Vašutová, 2001; Belz – Siegrist, 2001; Švec, 2002; Blaško, 2009; Polok, 2009) zhodne konštatujú, že rešpektovanie potrieb učiteľa je doposiaľ málo preskúmané a ešte menej sa zohľadňuje pri tvorbe obsahu i v samotnom procese kontinuálneho vzdelávania.

Poverení uvádzajúci učitelia sa teda počas adaptačného obdobia začínajúcich učiteľov stretávajú s dvoma skupinami problémov: ako formovať a hodnotiť výkony začínajúcich kolegov a ako formovať a uplatniť svoje kompetencie uvádzajúceho učiteľa. Niektorí ich riešia úspešnejšie, iní ťažko, ďalší k nim zaujímajú indiferentný postoj. O týchto reakciách sa dozvedáme skôr neoficiálne, z rozhovorov, z internetových diskusných fór, postrehov z praxe. Čoraz naliehavejšie sa ukazuje, že špecifické kompetencie uvádzajúcich učiteľov treba cielene a systémovo formovať.

Tím didaktikov FF UKF v Nitre sa v rámci projektu VEGA 1/0677/12 *Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa* podujal čo možno najuspokojivejšie a najkomplexnejšie zodpovedať rad otázok týkajúcich sa potrieb uvádzajúceho učiteľa a na ich základe identifikovať kľúčové kompetencie potrebné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa.

Výskumu sa zúčastnilo 127 uvádzajúcich učiteľov (ďalej UU) z rôznych typov základných a stredných škôl z celého Slovenska, pričom vyše dve tretiny z nich má viac ako desať ročnú vyučovaciu prax a takmer polovica je vo funkcii uvádzajúceho učiteľa najmenej šesť rokov. Z výskumnej vzorky boli oficiálne vymenovaní len 93 učitelia (75%) a okrem dvoch učiteľov (98,43%) sa nikto z nich žiadneho vzdelávania zameraného na odborné vykonávanie tejto pozície nezúčastnil.

ÚLOHY UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

Analyzované výskumné údaje ukázali, ktoré zo svojich úloh pri uvádzaní začínajúceho učiteľa (ďalej ZU) považujú uvádzajúci učitelia za veľmi dôležité, resp. dôležité. Bolo definovaných osem úloh, s ktorými sa respondenti výrazne stotožnili. Komentujeme ich zoradené podľa dôležitosti, ktorú im UU pripisujú.

Takmer 100 % respondentov (UU) považuje úlohu poskytovania profesionálnej podpory za samozrejmosť. Rovnako vnímajú aj dôležitosť poskytovania osobnej pomoci začínajúcim učiteľom, len 9 uvádzajúcich učiteľov ju považuje za málo dôležitú, 92,97 % ju však považuje za veľmi dôležitú alebo dôležitú. Významné je aj uvedomenie si potreby poskytovania

poradenstva v zmysle návodov a informácií pri plánovaní hodín, pri použití učebných pomôcok, pri hodnotení žiakov a pod (96,09%). Vyše polovica opýtaných uvádzajúcich učiteľov (58,59%) chápe túto úlohu ako dôležitú a viac ako tretina respondentov (37,5%) ju vníma ako veľmi dôležitú.

Obdobie adaptácie začínajúceho učiteľa na profesionálnu dráhu učiteľa sa nezaobíde bez monitorovania jeho činnosti, bez identifikácie jeho silných a slabých stránok. Túto úlohu vnímajú uvádzajúci učelia rovnako nástojčivo. Za veľmi dôležitú ju považuje tretina respondentov (38 UU) a takmer dvojnásobok (82 UU) ju považuje za dôležitú úlohu, čo spolu predstavuje 97,65% respondentov. Poverenie učiteľa byť uvádzajúcim učiteľom so sebou logicky prináša aj istú mieru konfrontácie vlastnej profesionality, názorov, didaktických postupov a prístupov k riešeniu mnohorakých odborných či výchovných problémov. Chciac-nechtiac sa tak uvádzajúci učiteľ stáva pre začínajúceho kolegu modelom, vzorom. Hoci väčšina respondentov túto úlohu považuje za dôležitú (57,81%), ba dokonca za veľmi dôležitú (32,81%), názory sa tu viacej rôznia: 11% UU túto úlohu považuje za málo dôležitú, a dokonca jeden učiteľ ju nepovažuje vôbec za potrebnú.

Od čias publikovania prelomovej práce Ch. Kyriacoua (1991) o kľúčových zručnostiach učiteľa s dôrazom na nutnosť reflexie a sebareflexie ako nástroja účinného odstraňovania chýb vo vyučovaní, sa vysokoškolskí pedagógovia, vedeckí pracovníci, teoretici a didaktici zaoberajú touto témou čoraz intenzívnejšie. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že zručnosť reflektovať svoj učebný výkon často mnohým učiteľom chýba. Ani uvádzajúci učiteľ, ktorý by mal viesť k sebareflexii začínajúceho učiteľa, ju nemusí mať primerane osvojenú. V tomto kontexte sa javí uvedomenie si potreby podpory a rozvoja sebareflexie začínajúceho učiteľa, ktorú vyjadrilo vyše 92 % respondentov, ako významný fakt. Tretina uvádzajúcich učiteľov (31,25%) považuje túto úlohu za potrebnú a až 78 (60,94%) za dôležitú.

Neľahká problematika hodnotenia začínajúceho učiteľa je ďalšou úlohou, s ktorou sa uvádzajúci učiteľ stretáva. Mal by vedieť, čo je cieľom jeho hodnotenia začínajúceho učiteľa, čo, ako a kedy hodnotiť a aké nástroje hodnotenia by si mal vytvoriť či použiť. Túto úlohu si ako veľmi dôležitú uvedomuje necelá tretina respondentov (29,69%) a za dôležitú ju považuje viac ako polovica opýtaných (57,81%), t.j. spolu 87,50% uvádzajúcich učiteľov si uvedomuje jej naliehavosť. Iba necelá desatina respondentov ju považuje za málo dôležitú či nepotrebnú.

Otázky prístupu uvádzajúceho učiteľa k začínajúcemu kolegovi, spôsob komunikácie s ním a poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby sú poslednou, i keď nemenej dôležitou úlohou, ku ktorej sa respondenti vyjadrili kladne. Vystupovanie v úlohe „kritizujúceho priateľa“ považuje za veľmi dôležité takmer pätina opýtaných (21,09%) a až 60,94% túto úlohu vníma ako dôležitú (spolu 82,03%). Ostatných 23 respondentov ju považuje za málo potrebnú alebo nepotrebnú.

Súčasťou výskumu boli aj polo štruktúrované interview s vybranými uvádzajúcimi učiteľmi (21) a ich kvalitatívna analýza, výsledky ktorej v zásade korelovali s údajmi získanými z dotazníkov. Aj z údajov interview vyplynulo, že uvádzajúci učelia si závažnosť svojej roly pri zaškolení začínajúcich učiteľov plne uvedomujú a základ úspechu realizácie tejto roly vidia predovšetkým v aktívnej komunikácii medzi uvádzajúcim a začínajúcim učiteľom založenej na vzájomnej dôvere, bezstresového kladenia otázok, vytvorenia partnerského vzťahu a učenia sa jeden od druhého („*Dôležitá je komunikácia medzi uvádzajúcim a začínajúcim učiteľom. Je dôležité, aby začínajúci učiteľ mal dôveru voči uvádzajúcemu učiteľovi a pýtal sa ho i na tie zdanlivo najnepodstatnejšie veci.*“). Za veľmi dôležité považujú tiež to, aby uvádzajúci učiteľ bol ochotný a vedel poskytovať začínajúcemu učiteľovi svoje vedomosti a skúsenosti, formovať jeho zručnosti súvisiace s organizovaním vyučovacej práce, aby mu vedel poradiť so školskou dokumentáciou a tvorbou plánov, hodnotením žiakov („*Môžem mu poradiť v praktických i teoretických veciach, odovzdať moje*

skúsenosti a pomôcť mu zorientovať sa v novom prostredí.“, resp. *“Zasvätiť ho do fungovania a chodu školy, informovať o organizácii školy, poskytnúť mu na preštudovanie dokumentáciu potrebnú k vyučovaciemu procesu a hodnoteniu žiakov.”*). Môžeme preto konštatovať, že väčšina uvádzajúcich učiteľov si uvedomuje svoje úlohy, je si vedomá svojej zodpovednosti za to, či absolvent učiteľstva bude chcieť zotrvať v školstve a vykonávať učiteľskú profesiu (ZU: *„Bez výdatnej pomoci uvádzajúceho učiteľa by mi asi praskli nervy a odišla by som zo školstva.”*). Mnohí uvádzajúci učitelia majú z práce dokonca potešenie a pocit vnútorného naplnenia (*„Ak vidím, že moje rady niekomu pomáhajú, prípadne niekoho oslovili, vidím, že moja práca má zmysel. To je veľmi uspokojujúce.”*). Takíto učitelia ale očakávajú podobný záujem a zanietenosť aj od začínajúcich učiteľov.

Z odpovedí na otázku či majú podporu zo strany školy, resp. akú podporu by pri výkone pozície uvádzajúceho učiteľa privítali, však bolo zjavné, že mnohí volajú po podpore vedenia školy – či už morálnej alebo finančnej, po spoločenskom uznaní a systémovom vzdelávaní (*„Aby uvádzajúci učiteľ mohol profesionálne fungovať, mal by to mať zohľadnené v úväzku, resp. prácu by mal mať ohodnotenú i finančne, malo by sa mu poskytnúť vzdelávanie v tejto oblasti, aby sa aj on mohol posúvať a konfrontovať svoje skúsenosti.”*). Žiaľ, aktuálne sa uvádzajúci učitelia nemôžu spoliehať na cieľavedomé zaškolenie do tejto pozície, musia sa skôr spoliehať na vlastné vedomosti, skúsenosti a sily (*„Necítim podporu ani výhody zo strany vedenia školy. Uvádzanie beriem ako svoju pracovnú povinnosť.”*). Napriek všetkému však bolo potešujúce zistiť, že väčšinu uvádzajúcich učiteľov *„baví pracovať s mladými ľuďmi, ktorí prinášajú nové podnety, nápady a ožívujú stereotypné myslenie“*, že majú radi *„pozorovania hodín, kedy môžu porovnávať štýly a spôsoby vyučovania a aj sa niečo nové dozvedieť“* a *„spätnú väzbu považujú tiež za veľmi dôležitú, pretože cez ňu v podstate dochádza k formovaniu učiteľa“*.

POHĽAD ZAČÍNAJÚCHO UČITEĽA

Identifikácia úloh uvádzajúceho učiteľa a miery ich naliehavosti, ktorú jej oni sami pripisujú, by však nebola dostatočná a komplexná bez pohľadu druhého subjektu tohto procesu, začínajúceho učiteľa. Akú podporu očakáva začínajúci učiteľ od uvádzajúceho učiteľa? Do akej miery túto podporu očakáva? Sú aj také, vo výskume identifikované, úlohy, ktoré začínajúci učiteľ od svojho uvádzajúceho učiteľa neočakáva? Odpovede na tieto otázky sme získali od výskumnej vzorky 132 začínajúcich učiteľov z oboch stupňov základných a rôznych typov stredných škôl na celom území Slovenska. Analýza údajov z dotazníka pre začínajúcich učiteľov priniesla rovnako zaujímavé a podnetné skutočnosti a názory, ktoré napomáhajú naplneniu cieľa výskumu, t.j. identifikácii kľúčových kompetencií uvádzajúceho učiteľa.

Takmer všetci začínajúci učitelia (99,48%) očakávajú od uvádzajúcich učiteľov predovšetkým vysokú odbornosť a profesionálnu skúsenosť (t.j. „ČO“ im UU poskytnú), ktoré sprevádza rovnako výrazné očakávanie profesionálneho prístupu charakteristické priateľským a ústretovým správaním (t.j. „AKO“ im UU svoje skúsenosti a rady sprostredkuje). Túto úlohu od uvádzajúceho učiteľa výrazne očakáva 118 respondentov (89,39%), ostatní 13 začínajúci učitelia (9,85%) jej naplnenie očakávajú len do istej miery. Ako uvádzajúci, tak aj začínajúci učitelia zhodne považujú otázky profesionality a ústretového, žičlivého spôsobu sprostredkovania skúseností za prioritné.

Na treťom mieste z hľadiska dôležitosti úloh, ktoré začínajúci učitelia očakávajú od svojich uvádzajúcich učiteľov, vystupuje ochota uvádzajúcich učiteľov riešiť s nimi problémy, s ktorými sa počas adaptačného procesu stretávajú a najmä ochota nájsť si na ich riešenie dostatočný čas. Naliehavosť tejto úlohy uvádzajúcich učiteľov vyjadrilo 92 začínajúcich učiteľov (69,7%) a takmer polovica respondentov (46,97%) plnenie tejto úlohy

uvádzajúcich učiteľov očakáva do istej miery. Iba dvaja začínajúci učitelia ju od svojho uvádzajúceho učiteľa neočakávajú.

Poradenstvo pri riešení problémov súvisiacich s hodnotením učebných výkonov žiakov považujú obe strany za jednu z najdôležitejších úloh. Až 97,21% začínajúcich učiteľov očakáva jej naplnenie zo strany svojho uvádzajúceho učiteľa, pričom 71 ZU (53,79%) výrazne a 56 ZU (42,42%) do istej miery. Toto očakávanie je u začínajúcich učiteľov zastúpené o trochu v menšej miere (na 4. mieste) než u uvádzajúcich, u ktorých táto úloha zaujala hneď tretiu najdôležitejšiu pozíciu.

Adaptačný proces začínajúceho učiteľa v sebe zahŕňa nielen odovzdávanie a prijímanie profesijných skúseností, ale aj spoznávanie prostredia školy a pravidiel jej chodu. Poskytovanie informácií o režime školy prekvapujúco od svojho uvádzajúceho učiteľa očakáva vo väčšej (57,58%), či menšej miere (35,61%) výrazná väčšina začínajúcich učiteľov. Len deväti (6,82%) si plnenie tejto úlohy zo strany uvádzajúceho učiteľa neočakávajú. Je pritom zaujímavé, že formulovanie tejto primárne „needukačnej“ úlohy z pohľadu UU absentuje.

Osobnostno-profesijné kvality uvádzajúceho učiteľa predstavuje očakávanie, že bude rešpektovať názory začínajúceho učiteľa, že ocení a podporí jeho tvorivosť a iniciatívu. Ako veľmi dôležitú úlohu ju od uvádzajúceho učiteľa očakáva polovica respondentov z radov ZU (51,51%) a 46,97% opýtaných ZU ju očakáva do istej miery. Úlohu poradenstva pri riešení nedorozumení so žiakmi a v komunikácii s ich rodičmi očakáva vo väčšej či menšej miere zhodne po 45% respondentov, 12 ZU (9,9%) tieto očakávania nedeclarovalo.

Z pohľadu začínajúceho profesionála je veľmi dôležité ocenenie jeho práce, snahy a kreativity. Silnú mieru očakávania pozitívneho prístupu uvádzajúceho učiteľa pri hodnotení použitých inovatívnych metód a foriem práce začínajúceho učiteľa vyjadriло 42,42% respondentov a vyše polovica (53,79) ju očakáva do istej miery. Zvyšok (3,79%) takéto očakávania nemá.

Najmenšie očakávania vyjadřili začínajúci učitelia vo vzťahu k ochote uvádzajúceho učiteľa podeliť sa s nimi o vlastné doplnkové materiály ako inšpiráciu pre prípravu na vyučovanie. Ich poskytovanie neočakáva 12, 88% respondentov. Zatiaľ čo tretina túto úlohu považuje za prirodzenú, až 53,79% ju od uvádzajúceho učiteľa očakáva len do istej miery.

Proces adaptácie v škole je teda charakteristický zvýšeným úsilím naplňania úloh a povinností, ktoré musí začínajúci učiteľ v spolupráci so svojím uvádzajúcim učiteľom zvládnuť, pričom dôležitým faktorom je aj pravidelnosť a systematickosť ich naplňania. Väčšina úloh je v kompetencii uvádzajúceho učiteľa, niektoré úlohy však môžu od svojho uvádzajúceho učiteľa vyžadovať samotní začínajúci učitelia, napr. prejavenie záujmu uvádzajúceho učiteľa o nové a inovatívne didakticko-metodické postupy, ktoré na hodinách použil začínajúci učiteľ.

Je potešiteľné, že najdôležitejšia úloha z pohľadu oboch aktérov procesu, poskytovanie profesionálnej podpory, sa vykonávala pravidelne a systematicky. Takto ju vníma 66,66% začínajúcich učiteľov, štvrtine respondentov sa podpora dostávala sporadicky a na požiadanie a desiatí opýtaní (7,58%) uviedli, že sa im dostávala v dlhších intervaloch, náhodne. Aj druhá najdôležitejšia vo výskume identifikovateľná úloha, poskytovanie osobnej podpory, bola realizovaná pravidelne a systematicky. Tento názor vyslovilo 65,66% začínajúcich učiteľov, štvrtine respondentov bola poskytnutá sporadicky, resp. na požiadanie, v dlhších časových intervaloch ju dostávalo 10 ZU (7,58%). Jedna z dôležitých úloh uvádzajúceho učiteľa – hodnotenie kvality výkonu začínajúceho učiteľa, (či už ju UU poskytuje priebežne, etapovo, alebo len v závere uvádzania ZU do praxe) ako aj poskytovanie spätnej väzby, konštruktívnej kritiky zo strany uvádzajúceho učiteľa, je z pohľadu aktérov vnímaná odlišne. Zatiaľ čo uvádzajúci učitelia ju vnímajú ako veľmi dôležitú, resp. dôležitú až na siedmom a ôsmom mieste, začínajúci učitelia vnímajú túto úlohu uvádzajúceho učiteľa ako potrebnú oveľa

intenzívnejšie. Skúsenosti s pravidelným, systematickým poskytovaním spätnej väzby má 63% začínajúcich učiteľov, sporadicky sa s ňou stretla štvrtina respondentov a 7,58% ju dostalo v dlhších časových intervaloch a náhodne. Dôležitý faktor je aj frekvencia kontaktov začínajúceho učiteľa so svojim uvádzajúcim učiteľom. Systematicky a pravidelne sa s ním stretávala len vyše polovica respondentov (58,33%), sporadické stretnutia uviedla približne tretina a 9,9% (12) malo len niekoľko, skôr náhodných, stretnutí.

Medzi úlohy uvádzajúceho učiteľa, s ktorých naplňaním sa začínajúci učitelia stretli o čosi menej systematicky a často, patrí aj pomoc pri oboznámení sa s pedagogickou dokumentáciou. Je zaujímavé, že zatiaľ čo uvádzajúci učitelia túto svoju úlohu explicitne neformulovali (pripomíname, že úloha poradenstva skôr v zmysle návodov skvalitnenia edukačného procesu bola vnímaná uvádzajúcimi učiteľmi ako tretia najdôležitejšia), začínajúci učitelia ju považujú za veľmi dôležitú a jej naplnenie od uvádzajúceho učiteľa očakávajú. Viacej ako polovica začínajúcich učiteľov (57,58%) sa s touto pomocou stretla pravidelne, vyše tretiny sporadicky a 7,58% len náhodne. Ako šieste naplnené očakávanie uviedli začínajúci učitelia motivačnú rolu uvádzajúceho učiteľa. Vyše polovica opýtaných (55,3%) uviedla, že ich uvádzajúci učiteľ pre prácu motivoval pravidelne, u štvrtiny respondentov bola motivácia realizovaná sporadicky a 18,94% tvrdí, že sa im dostávala skôr náhodne a nepravidelne.

Reálny obraz o profesijnom napredovaní a zlepšovaní edukačných zručností začínajúceho učiteľa si môže uvádzajúci učiteľ vytvoriť len na základe systematickej a na konkrétne javy zameranej hospitačnej činnosti. Práve pravidelnosť a množstvo hospitácií sa z pohľadu začínajúcich učiteľov ukazuje ako možný problém a menej naplnené očakávanie. Len polovica z nich sa počas svojho prvého roku v škole stretla s pravidelnými a systematicky vykonávanými hospitáciami zo strany uvádzajúceho učiteľa. Necelá štvrtina (23,48%) ich mala sporadicky a až pätina respondentov (20,45%) v dlhších časových intervaloch.

Mozaiku očakávaných úloh zo strany uvádzajúceho učiteľa a reálne úlohy, s ktorými sa začínajúci učitelia počas adaptačného obdobia stretli a dokázali ich identifikovať, na záver dopĺňa fakt, ktorý možno považovať za prirodzený, kolegiálny a vzájomne profesionálne obohacujúci. Začínajúci učitelia totiž nielen prejavili záujem o metódy a postupy svojho uvádzajúceho učiteľa, ale očakávali od neho aj prejavy záujmu o inovatívne didakticko-metodické postupy, ktoré na svojich hodinách použili. Aj začínajúci učiteľ totiž môže inšpirovať v práci skúseného kolegu. Táto úloha sa realizovala ako systematická a pravidelná u vyše tretiny začínajúcich učiteľov (37,88%) a to isté množstvo respondentov uviedlo, že uvádzajúci učitelia sa o ich inovatívne postupy zaujímali sporadicky, štvrtina začínajúcich učiteľov uviedla takýto záujem zo strany svojich uvádzajúcich učiteľov ako náhodný.

Čo si teda začínajúci učitelia najviac cenia na spolupráci s uvádzajúcimi učiteľmi? Aké sú pozitívne aspekty tejto spolupráce? Odpoveď na túto otázku tiež dotvára rámec kľúčových úloh a kompetencií, na ktoré by uvádzajúci učiteľ mal byť pripravený. Výskumná vzorka 132 začínajúcich učiteľov najviac oceňuje (65%) schopnosť uvádzajúcich učiteľov poskytnúť im konštruktívnu kritiku, 63% respondentov sa pochvalne vyjadruje k poskytovaniu návodov na hodnotenie učebných výkonov žiakov a poradenstvo pri príprave na vyučovanie kladne hodnotí 62,12% začínajúcich učiteľov. Identifikáciu svojich silných a slabých profesijných stránok oceňuje polovica opýtaných (50,75%), podobne polovica sa vyjadruje uznalivo k priebežnému, systematickému hodnoteniu svojich výkonov. Menej začínajúcich učiteľov (44,7%) oceňuje návody na zhotovenie didaktických pomôcok a iba 40,15% respondentov si cení poskytnuté možnosti rozvoja a sebareflexie.

Väčšina začínajúcich učiteľov považuje svoje adaptačné obdobie prvého roku v škole pod vedením uvádzajúceho učiteľa za pozitívnu skúsenosť, hoci ich vyjadrenia v polo štruktúrovanom interview, ktoré bolo ďalším výskumným inštrumentárium nášho výskumu, sa pri hodnotení tohto obdobia pohybujú v rozmedzí od „vyčerpávajúce, stresujúce“ („*Veľmi*

stresujúce a vyčerpávajúce, spávala som iba 5 – 6 hodín denne. Ostatný čas som bola v práci alebo som sa venovala prípravám.“), cez „zmiešané pocity radosti, očakávania a prirodzenej trémy“ („*Som vcelku spokojná. Podarilo sa mi nadviazať dobrý kontakt so žiakmi – hoci to spočiatku nebolo jednoduché. Bola som milo prekvapená, ako ma prijali kolegovia. Možno spočiatku som cítila určitú rezervovanosť, ale boli to len moje pocity – konkrétnym slovom, alebo skutkom mi to nikto nedal najavo.*“), až po „úspešný prvý štart“ („*Bola som nadšená z učiteľskej práce, ale veľmi sklamaná zo stavu našich škôl*“). V interview respondenti považovali za problémové nasledujúce skutočnosti: časovú náročnosť prípravy na vyučovanie, rozsiahlu písomnú dokumentáciu, komunikáciu s rodičmi a vedenie ZRPŠ, prijatie a integráciu do nového kolektívu, prácu s rómskymi žiakmi, stav učební a iných školských priestorov a zariadení.

Údaje z dotazníka týkajúce sa pomoci a poradenstva dopĺňajú aj výpovede začínajúcich učiteľov v interview. Oceňovali nielen pravidelnosť a množstvo stretnutí s uvádzajúcim učiteľom („*Pravidelne sme sa stretávali, UU bol na mojich hodinách, spolu sme hodiny konzultovali, rozoberali.*“), „*S uvádzajúcim učiteľom si veľmi dobre rozumieme ľudsky aj profesijne. Som rada, že mal pochopenie aj pre moje – podľa vedenia nereálne predstavy - podporil ma a nadchol sa pre moje myšlienky. Nebrali sme sa ako UU a ZU, ale boli sme jednoducho tím, ktorý spoločne bojuje za dobrú vec. Veľmi to pozdvihlo aj moje nie príliš veľké sebavedomie a som mu zato ozaj vďačná.*“), ale aj kontakty v čase voľna („*Môj UU sa mi venoval celou dušou a srdcom, bol mi celý čas k dispozícii, za čo si ho veľmi vážim.*“), alebo aj prostredníctvom internetovej korešpondencie a telefonátov. Našli sa však aj takí uvádzajúci učители, ktorí urobili len to, čo bolo nevyhnutné, a skutočný záujem o uvádzanie začínajúceho učiteľa neprejavili („*Moja uvádzajúca učiteľka to brala skôr tak formálne ako naozaj.*“), „*Myslím, že sa nedá hovoriť o nejakej odborno-metodickej príprave. Ak som sa niečo opýtala, tak mi síce odpovedala, ale mala som pocit, že ju zdržujem a že to robí neochotne.*“). Uvádzajúci učители poskytovali začínajúcim učiteľom relevantnú pomoc najmä pri problémoch s disciplínou, ústnym skúšaním žiakov, školskou dokumentáciou a riešením incidentov v triede.

POVINNOSTI A KOMPETENCIE UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

Ako sme už uviedli v úvode, pozícia uvádzajúceho učiteľa je definovaná zákonom č. 317/2009 Z. z. SR a jeho povinnosti sú tiež pomerne podrobne špecifikované v rôznych pedagogických dokumentoch. Jedna z bežne dostupných špecifikácií je napríklad na stránke www.skolskyportal.sk, kde uvádzajúci zamestnanec nájde zoznam svojich povinností, t.j. za čo všetko je zodpovedný, čo všetko v priebehu adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa koordinuje, monitoruje a realizuje a ako túto činnosť ukončuje. Sú tam uvedené aj jeho špecifické úlohy – na čom má participovať, čo má sprostredkovať, viesť, robiť a vyhodnocovať, ale nikde nenájde návod, ako to má robiť. Ide teda skôr o zoznam administratívnych aktivít a činností učiteľa, ktoré musí počas uvádzania začínajúceho učiteľa realizovať a viesť si o nich záznam.

Pokladá sa za samozrejmosť, že pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou už má potrebné poznatky a kompetencie a že ich vie aj odovzdať. Ako ukázali výsledky nášho výskumu, nie je to vždy až také samozrejmé, lebo na otázku (č. 16 v dotazníku) či sa môže dobrý učiteľ automaticky stať aj dobrým uvádzajúcim učiteľom, len 42% respondentov uviedlo „áno“. Dôvodov, prečo to tak nie je, resp. nemusí byť, uviedli celé množstvo – od osobnostných predpokladov („*Uvádzajúci učiteľ by mal mať aj niektoré osobnostné vlastnosti pre výkon takej funkcie, napr. ochota, empatia, ale aj niektoré psychologické vedomosti pri hodnotení učiteľa, monitorovaní jeho pokroku, postupu atď.*“), „*Ak niekto vyniká vo svojom odbore, ešte neznamená, že vie citlivo usmerňovať svojho nového kolegu.*“), cez profesijné zručnosti („*Nemusí vedieť v dostatočnej miere pretransformovať svoje poznatky a skúsenosti*

d'alšiemu učiteľovi.“, „Pretože nie každý dobrý učiteľ, ktorý výborne pracuje so žiakmi, dokáže dobre pracovať aj s dospelými žiakmi, ktorými začínajúci učitelia do istej miery sú. Treba ich správne viesť, byť im vzorom nielen v pedagogickej práci – učení, ale aj v plnení ďalších povinností.“) až po ekonomické príčiny („Nemusí to byť vždy tak a hlavne v súčasnej dobe krízy spoločnosti, keď sa na pedagógov stále vyvíjajú tlaky a nereálne požiadavky. Ak nemáte z čoho vyžiť, budete naháňať peniaze a ostatné veci pôjdu bokom, čo mňa osobne veľmi mrzí, ale nemám na výber. Nie sú na to vhodné podmienky.“).

Kompetencie, ktoré by mali byť vlastné uvádzajúcemu učiteľovi, teda nie sú učiteľovi dané len na základe dĺžky praxe a dobrých pedagogických výsledkov so žiakmi, nevznikajú automaticky. Kompetencie teda nepatria do kategórie administratívnych činností, aj keď ich kvalitu do značnej miery ovplyvňujú. Ide o celý komplex osobnostných predpokladov, schopností a zručností, ktoré je potrebné najprv identifikovať a definovať, vypracovať stratégie a indikátory ich dosiahnutia a na základe týchto poznatkov ich aj u uvádzajúcich učiteľov rozvíjať a formovať. Proces osvojovania si kľúčových kompetencií je dlhodobý, ale aj výsledok je, dá sa povedať, celoživotný.

To, že uvádzajúci učitelia v mnohom tápu a necítia sa sebaisto, vyplynulo tiež z údajov realizovaného z dotazníka. Otázka č. 10, ktorá bola zameraná na zistenie toho, do akej miery sa cítia sebaisto pri výkone svojich povinností vyplývajúcich z úlohy uvádzajúceho učiteľa, môžeme konštatovať, že najsebaistejšie sa cítia pri poskytovaní poradenstva, t.j. pri poskytovaní návodov a informácií, pri plánovaní hodín, pri použití pomôcok, pri hodnotení žiakov a pod. Rovnako dobre sa cítia aj vtedy, keď začínajúcemu učiteľovi poskytujú profesionálnu alebo osobnú podporu. O dosť horšie je to vtedy, ak majú začínajúceho učiteľa hodnotiť – či už priebežne, etapovo alebo na záver adaptačného obdobia. Určité problémy majú aj s monitorovaním pokroku začínajúceho učiteľa a s identifikáciou jeho silných a slabých stránok ako aj pri vystupovaní v úlohe vzoru. Najmenej sebaisto sa cítia pri poskytovaní konštruktívnej spätnej väzby pre začínajúceho učiteľa a pri rozvoji jeho sebareflexie. S identifikáciou svojich silných a slabých stránok uvádzajúceho učiteľa úzko súvisí aj uvedenie si toho, v čom by sa mali, resp. chceli zlepšiť, ktoré zručnosti by si potrebovali rozvinúť, resp. sformovať. Z údajov dotazníka vyplynulo, že najviac túto potrebu pociťujú v oblasti poskytovania konštruktívnej spätnej väzby pre začínajúcich učiteľov a identifikácie ich silných a slabých stránok a s tým súvisiacej podpory a rozvoja ich sebareflexie a hodnotenia dosiahnutého pokroku.

Vidieť tu teda dosť priesračne, že v „opozícii“ stojí to, čo uvádzajúci učiteľ na jednej strane vie sám poskytnúť, a na druhej strane to, čo musí pri práci so začínajúcim učiteľom odpozorovať a odkomunikovať. Chýbajú mu teda hlavne psychologické a interpersonálne zručnosti. Nemôžeme však povedať, že by ich uvádzajúci učiteľ nechcel nadobudnúť. Ako z dotazníkov, tak aj z interview jednoznačne vyplynulo že uvádzajúci učitelia by privítali ďalšie vzdelávanie či už kontaktnou (43%), e-learningovou (21%) alebo kombinovanou (36%) formou. Pritom je zaujímavé, že učebné materiály by v rovnakom pomere privítali v tlačenej, kombinovanej, či e-forme.

IDENTIFIKÁCIA KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

Kľúčové kompetencie, ako uvádza vo všeobecnosti Blaško (2009), je zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie. Pre uvádzajúceho učiteľa je však tento súbor vedomostí, schopností a postojov oveľa špecifickejší a pragmatickejší.

Ak hovoríme o kompetencii uvádzajúceho učiteľa poskytnúť začínajúcemu učiteľovi relevantnú profesionálnu podporu, bude sa týkať predovšetkým jeho schopností v oblasti

analýzy obsahu učiva, plánovania hodín, práce s informáciami, použitia učebných pomôcok, moderných interaktívnych metód vyučovania a spôsobov dosahovania cieľov a zámerov vyučovania.

Ďalšou kľúčovou kompetenciou uvádzajúceho učiteľa je jeho schopnosť vedieť vystupovať v úlohe vzoru pre začínajúceho učiteľa a s tým súvisiaca schopnosť rozvíjať u začínajúceho učiteľa jeho organizačné, komunikačné a interpersonálne zručnosti.

Poradenská kompetencia uvádzajúceho učiteľa úzko súvisí jednak s jeho schopnosťou vystupovať v úlohe „kritizujúceho priateľa“ a schopnosťou monitorovať pokrok začínajúceho učiteľa (vedieť poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu a identifikovať jeho silné a slabé stránky, vyzdvihnúť jeho klady a citlivo poukázať aj na jeho nedostatky v práci a správaní), ale súčasne ho viesť aj k samostatnej kritickej sebareflexii a na druhej strane so schopnosťou vedieť poskytnúť začínajúcemu učiteľovi pomoc v oblasti administratívnych dokumentov a činností, ako napr. návody a informácie pri tvorbe školských vzdelávacích programov a učebných plánov, pri hodnotení žiakov, sprostredkovať mu poznatky o režime školy, o pedagogickej dokumentácii apod.

K osobnostným predpokladom učiteľa stať sa uvádzajúcim učiteľom je možné zaradiť viacero kompetencií, a to schopnosť citlivo a empaticky pristupovať k ľuďom, schopnosť vytvárať si vzťahy s ľuďmi založené na vzájomnom rešpekte, schopnosť byť ústretový a ochotný, správne podávať informácie, usmerňovať, motivovať a pochváliť. Tento výpočet, samozrejme, nie je úplný, lebo súbor osobnostných predpokladov a kompetencií je zložitý komplex, ktorý sa v prelome s ďalšími osobnostnými charakteristikami ako uvádzajúceho, tak aj začínajúceho učiteľa, s ktorým sa uvádzajúci učiteľ dostáva do súčinnosti vždy prejaví inak.

Administratívne kompetencie sú tiež súčasťou základnej výbavy kompetencií uvádzajúceho učiteľa, nakoľko sú jedným z dokladov úspešného vedenia začínajúceho učiteľa. Jednou zo základných kompetencií v tejto oblasti je schopnosť uvádzajúceho učiteľa realizovať s použitím hospitačných záznamov alebo hárkov štruktúrované pedagogické pozorovanie vyučovacích hodín začínajúceho učiteľa a robiť ich analytický rozbor. Nevyhnutnou súčasťou tejto kompetencie je tiež schopnosť uvádzajúceho učiteľa hodnotiť a vyhodnocovať priebeh adaptačného vzdelávania, konzultovať ho so začínajúcim učiteľom a viesť o tejto činnosti záznam.

Ako sme už uviedli, pozícia uvádzajúceho učiteľa má svoje opodstatnenie a dôležité miesto pri zaškolení začínajúceho učiteľa: „*Myslím, že na uvádzajúcu učiteľku som mala šťastie. Získala som od nej veľa praktických rád a metodických „grífov“, ktoré by som nenašla v žiadnej odbornej knihe.*“ Na druhej strane však vidieť, že táto pozícia ešte stále nemá také uznanie, aké by si zaslúžila, ani morálne, ani finančné, nehovoriac o príprave na túto pozíciu v rámci ďalšieho vzdelávania učiteľov. Stále je to viacej záležitosť osobnej zodpovednosti a svedomia učiteľa, jeho ochoty či neochoty túto funkciu vykonávať aj bez predchádzajúcej prípravy a často aj bez podpory zo strany vedenia školy: „*Keď má začínajúci učiteľ záujem a schopnosti, je to radosť robiť; keď nemá záujem, dá sa to bez povšimnutia kompetentných „odfláknúť“; s takým suverénom, ktorý by tvrdil, že nepotrebuje poradiť, som sa však zatiaľ nestretol.*“

Použitá literatúra:

BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha : Portál, 2001. 376 p. ISBN: 80-7178-479-6.

BLAŠKO, M. 2010. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby).* 2. vyd. Košice : KIP TU, 2010. 322 p. ISBN 978-80-553-0462-5.

ČERNOTOVÁ, M. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov pre získanie kompetencií vo funkcii cvičného učiteľa*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Cernotova1/subor/1.pdf>.

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2010. *Cviční učitelia*. Prešov : FHPV PU, 2010. 112 p. ISBN 978-80-555-0154-3.

ČERNOTOVÁ, M. 2009. Cviční učitelia – objekty výskumu. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Prešov : FHPV PU a MPC Prešov, 2009. pp. 338- 343. ISBN 978-80-555-0064-5.

HARŤANSKÁ, J. 2007. Vplyv pedagogickej praxe na rozvoj pedagogických zručností učiteľa cudzích jazykov. In *Pedagogická prax. Súčasnosť a perspektívy*. Nitra : UKF, 2007. pp. 107 -116. ISBN: 978-80-8094-145-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1993. Fázy utvárania učiteľskej profesie. In *Pedagogická revue*. Roč. 45, č. 9-10/1993. pp. 483-493. ISSN 1335-1982.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2002. 151 p. ISBN 80-8055-702-0.

KYRIACOU, CH. 1996. *Kľúčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál, 1996. 155 pp. ISBN 80-7178-022-7.

POLOK, K. 2009. *When Teaching Matters...* Bloomington : AuthorHouse, 2009. 240p. ISBN 978-1-4389-3519-5.

SLIMÁK, V. 1996. K niektorým aspektom hodnotenia pedagogickej praxe. In *Úloha pedagogickej praxe pri príprave učiteľov cudzieho jazyka*. Lipovce : UPJŠ, 1996. pp. 30-36. ISBN 80-88697-36-0.

SPIPKOVÁ, V. 1996. Východiska vzdelávania učiteľů primárních škol. In *Pedagogika*. Roč. 46, 2/1996, pp. 135-146. ISSN 3330-3815.

SPOUSTA, V. a kol. 1994. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno : PdF MU, 1994. 184 p. ISBN 80- 210-1007-X.

ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť a uspieť. In *Pedagogická revue*. Roč. 54, č. 1/2002. pp. 9–32. ISSN 1335-1982.

ŠVEC, V. – TRNA, J. 1999. Osvojování klíčových kompetencí učitele. In *Medacta '99. Učiteľ pre tretie tisícročie*. Nitra : Slovidiac, 1999. pp. 168 – 171. ISBN 80-967746-3-8.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. 596 p. ISBN 978-80-8078-198-9.

Učiteľský zpravodaj. 2007. *Co jsou to ty klíčové kompetence. Historie a genealogie pojmu*. [online]. 12.3.2007, č. 4, p. 8 [cit. 2008-01-20]. Dostupné na internete: <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/archiv/tabid/336/Default.aspx>.

VAŠUTOVÁ, J. 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : PdF UK, 2001. pp. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.

Kontaktná adresa

Prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc.

Doc. PhDr. Jana Hartánská, PhD.

KAaA FF UKF

Štefánikova 67

Nitra 949 74

Slovakia

zgadusova@ukf.sk

jhartanska@ukf.sk

LANGUAGE AND LITERATURE – SEPARATED CURRICULUMS IN MACEDONIAN HIGH SCHOOLS (PROPOSED CHANGE IN THE CURRICULUMS AND ALLOCATION OF PHILOLOGISTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS)

JAZYK A LITERATÚRA: ODDELENÉ KURIKULÁ NA MACEDÓNSKYCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH (NÁVRH ZMENY V KURIKULÁCH A ALOKÁCII FILOLÓGOV VO VZDELÁVACOM PROCESE)

Gadžova Slavica, Macedonia

Abstract

This text is focused upon a debate which is very current in Macedonian education – should mother language and literature be separate curriculums in high schools. In the current curriculum called *Macedonian Language and Literature*, world literature (foreign literatures) takes the biggest part. So, the current debate in Macedonia is about dividing roles and responsibilities between the linguists and professors of literature. There are three departments at the Faculty of Philology in Skopje: Department of Macedonian Language, Department of Macedonian Literature and Department of General and Comparative Literature, and combinations of two studies are also possible. This fact makes troubles and unresolved problems in the employment of graduated students. This text focuses upon analyzing the advantages and disadvantages of having separate curriculums.

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme problematikou vzdelávania v Macedónsku – konkrétne tým, či by mal mať materinský jazyk a literatúra oddelené kurikulá na stredných školách. V aktuálnom kurikulu, ktoré má názov Macedónsky jazyk a literatúra, je obsiahnutá predovšetkým svetová literatúra. Z toho čerpá pretrvávajúca polemika týkajúca sa oddelenia pozícií a zodpovedností medzi lingvistami a profesormi literatúry. Na Filologickej fakulte v Skopje sú tri katedry: Katedra macedónskeho jazyka, Katedra macedónskej literatúry a Katedra všeobecnej a komparatívnej literatúry, kde je možná kombinácia študijných programov. Tieto vyššie uvedené fakty spôsobujú stále nevyriešené problémy týkajúce sa nezamestnanosti absolventov daných odborov. Článok sa zameriava na analýzu výhod a nevýhod zavedenia oddelených kurikul do praxe.

Key words

education, language, literature

Kľúčové slová

vzdelanie, jazyk, literatúra

INTRODUCTION

Education is the basis of the socialization process of the individual, his preparation for social life, in terms of several aspects and on several levels:

- basic orientation of the individual in the society and its discourses;
- adaptation of the individual in the society and its discourses;
- participation of the individual in the society and its discourses;

- active participation accompanied by processes of constructive changing of the existing social discourses and creating new ones.

Of course, the fourth aspect that was mentioned is the higher education's issue (Bachelor, Master and PhD degrees) in education of professionals who will directly participate in the processes of creating social changes throughout their research and teaching activities.

The first, second and third aspect are issues connected to the primary, and above all, secondary education.

Thus, the basis of all bases and the starting point of all processes is the mother tongue curriculum. At the same time, according to the student's age and educational-upbringing process, literature (national and foreign) is incorporated in the curriculum.

In this study, I will explain the arguments for separating the curriculums of language and literature in high schools, with special emphasis on the gymnasiums: why is this change useful and where we can find advantages and disadvantages of such a separation.

My interdisciplinary insight will move through the areas of linguistics, linguo-didactics and literature teaching, seen from a perspective of a comparatist, theoretician of literature and culturologist. I will start from a broader framework, to get gradually to the theses *for* and *against* such a change in the educational process.

THE SITUATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA – LINGUISTS, LITERATURE PROFESSORS, COMPARATIVE LITERATURE PROFESSIONALS, LITERATURE AND LANGUAGE TEACHERS

At the Faculty of Philology "Blaže Koneski" – Skopje (UKIM) there are departments of

- Macedonian Language;
- Macedonian Literature;
- General and Comparative Literature.

There are possibilities of A, B and C studies, where study A is the main one (four academic years); study B can be studied at the same time, three years and it is not obligatory, but offered as a possibility (any study offered by the faculty could be chosen and all combinations are possible). Study C is the obligatory foreign language curriculum, two academic years (four semesters), from which the third and the fourth semester are often taught by a foreign lecturer (native speaker). Study C is obligatory for all students at the Faculty of Philology, regardless whether the student has chosen just A, or combined A-B study module.

Future professors of the subject *Macedonian Language and Literature* in primary and secondary education may be graduates of any department of those mentioned above, but in the process of employment the philologists from the *Department of General and Comparative Literature* are often discriminated. Until recently they were institutionally discriminated, regardless of the fact that the department has existed since 1980. Recently, at the Pedagogical Faculty in Bitola (UKLO) a new department was introduced, *Department of Macedonian Language and Literature*, that is specialized in educating language and literature teachers for primary education. At the Faculty of Philology, at the newly established University "Goce Delchev", there is a *Department of Macedonian Language and Literature*, with the possibility of studying applied or teaching direction. The fact of the existence of a diverse staff, leads to many unresolved problems in employment of the graduates.

On this occasion I would like to bring out my position on the study of language and literature in elementary and secondary schools, according to the situation in the Macedonian educational system. This subject is crucial in further study and in the process of studying foreign languages, literatures and cultures, which is the main theme of this international conference.

PROPOSED CHANGES IN THE CURRICULUMS OF LANGUAGE AND LITERATURE IN ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

The situation of the philologists in Macedonia is complex and I will suggest a solution which will be described from several aspects. I suggest, in the selection process for subject teachers in Macedonian language and literature in elementary schools, to be given the preference of the graduates who have completed Macedonian language as the first major subject at the Faculty of Philology "Blaze Koneski" in Skopje, as well as those in whose combined study Macedonian language is the main subject (A); graduates from the Pedagogical Faculty in Bitola, Department of Macedonian Language and Literature, and graduates from the Department of Macedonian Language and Literature at the Faculty of Philology at the University of Stip. For secondary education, I propose the following measure: in vocational secondary schools the subject Macedonian language and literature to remain as one subject and give preference to the candidates with Macedonian Literature or Comparative Literature or as the first major subject (A). For gymnasiums I suggest separating of the subjects: Macedonian Language and Literature and in this case employment priority will be given to graduates from the Department of General and Comparative literature. My suggestions arise primarily from the nature, sensitivity and significance of the study of language and literature in elementary and secondary education, and on the other hand, the perception of the current curriculums in primary and secondary education.

INTERDISCIPLINARY EXPLANATION OF THE PROPOSED CHANGES IN THE TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

FIRST LANGUAGE, NATIVE LANGUAGE, L1 IMPORTANCE

First language (native language, mother tongue, or L1) is the language which the individual learns from birth, or during the critical period, or language that individual speaks the best, and makes the foundation of his sociolinguistic identity. In this occasion, in accordance with the purpose of the text, I would exclude the possibility of existence of two first languages (children of mixed marriages) and bilingual opportunities arising from situations of minorities speaking their own language and official language of the state. In any case, the first two languages are adopted in parallel, whether this process will result in balanced or unbalanced bilingualism. However, both languages have the same function to form sociolinguistic identity and their learning differs from learning second or n - language. Serbian linguist Ranko Bugarski, discussing the issue of mother tongue, says that the acquisition of the first language is part of the single process of discovering the world and himself in that world, and learning other languages is a process based on the foundation of these acquired skills, which is primarily a linguistic operation. Hence the strong tie between the first language learned and the personality, which is often manifested through warm attitude towards the language " (Бугарски, 2007, 130). However, Bugarski emphasizes that regardless of the fact from whom the mother tongue is inherited or taken, it is not necessarily a unique and forever given category, but a variable and dynamic value, a subject to replication. The phenomenon of bilingualism will be no more commented. Throughout a theoretical compromise both languages of bilinguals will be considered as first languages and special emphasis will be put on the language that is chosen as the main language of the education. The choice of the education language of the bilingual is a combination of personal,

family, and, above all, social, cultural and political factors.² This especially refers to the process of primary education, while the choice of education language in higher education is more individually motivated.³ It must be emphasized that the learning of the two first languages in the socialization and acculturation process of the bilingual, is a process that is different from adoption, learning and studying the languages that are conceived as foreign. In any case, the child's first language is part of his personal, social and cultural identity. One of the most important influences of the first language is contributing to reflection and learning of successful social patterns of acting and speaking. It is mainly responsible for the differentiation of linguistic competence in action. First language is not only a part of the children's school schedule. It is a necessary instrument for the development of the intellectual, moral and physical aspect of education. It is a medium through which other subjects may be considered, understood and transmitted. Clarity of thought and expression is only possible if one has certain command over the mother tongue. Insufficient proficiency in the first language can inhibit and paralyze thought and power of expression. Deep insights, fresh discoveries and expansion of ideas are only possible when the individual understands the subject through the ability to assimilate the subject and be inspired by its ideas. The internal and external identification with language play perhaps the biggest role in the process of socio-cultural formation. In this sense, the mother language subject in schools should follow the following objectives:

- general understanding of the nature and function of language, as well as development of language skills;
- language knowledge which will enable uninterrupted communication and motion through the language on different levels;
- understanding and appreciation of language as an expression of a separate culture with its own continuity and tradition.

Language carries the spirit, culture, history and philosophy of the people; reveals how people think and how they see the world. On the other hand, language is the medium through which the cultural patterns from one generation to another are being transmitted; therefore, the educational process must emphasize the importance of building strong personal values and positive attitudes towards language teaching in general, through the development and implementation of solid educational programs concerning language. Apart from this crucial cultural significance of the first language as the primary medium for the unfolding processes of individuation, socialization and acculturation of the formation of socio-cultural identity, thesis for emphasizing language teaching in primary schools will be supported by other linguo-didactical arguments.

Gradual learning of the first language, in terms of literacy and oracy; systematic study of language on phonological, morphological, syntactic and stylistic level, has a great importance in learning other foreign languages. Gradual learning of language as a system is connected with gradual extrapolation of grammatical structures and patterns, whose assimilation makes mastering of every other language easier. In language classes, students spend their time in speaking, listening and interaction, much more than in other classes. They take part in role-plays, conversations, dealing with questions and answers, recitation, performance to the audience and respond to a wide range of auditory stimuli. This emphasis on communication and “education to the ear“ forms the children's abilities in oracy, which is crucial for effective

² For example, the Albanian minority in Macedonia has all the rights and opportunities for education in the mother tongue at all educational levels. However, the Albanian minority can get education in Macedonian language, if they decide.

³ This process is increasingly highlighted in the era of academic mobility and cooperation between universities.

communication, as well as a key foundation for literacy. Language skills (listening, speaking and writing) acquired throughout a systematic process of education create the basis for communication skills, without which the orientation and activities of the individual in the society and its discourses are impossible. Systematically acquired knowledge in the field of language from the earliest age helps students to use the language from simpler to more complex contexts, and then allows them to use the language more freely, in more creative ways. It also allows students to recognize the power of language and the impossibility of human existence without language. Structures learned by acquiring the first language are being used in learning every other language.⁴ Systematic learning of the first language contributes to the development of techniques for language learning, which can be used further in learning foreign languages. Clear expression and the grammar included allows children the best foundation and strategies in the study of each next language in the process of formal and informal education.

From the explanations mentioned above that connect many social, cultural, educational and didactic-methodical factors, I emphasize the importance of highlighting the module mother tongue in primary schools in the Republic of Macedonia; hence my suggestion for favoring graduate linguists (Macedonists) in the employment at primary schools.

LITERATURE, WORLD LITERATURE: CREATING SENSIBILITY OF OTHERNESS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Studying literature (the native language one and world literature) goes gradually, in accordance with the age (development of the psycho-cognitive capabilities and psychosocial development of the students) and in accordance with the level of language proficiency. Thus, literary texts incorporated into the teaching process are ranging from simple in primary to complex in secondary education. My opinion is that high school student's psycho-cognitive and psychosocial abilities are developed enough to separate the curriculums of language and literature.⁵ I will try to explain this proposal from several aspects.

Literature, in general, is the *memory of the world*. It absorbs, stores human experience throughout history and packs it in books. Literature is an aesthetically sublime form of human experience, critical corrective of the reality and discourses of power, enrichment of the reality, aesthetics, enjoyment. As a total code (Bakhtin), inclusive for all existing codes of culture, which incorporates the history and development of humanity in general, deserves a special place in the educational process. "Literary text is an act of culture par excellence. The aesthetic act is a historical and cultural act (cultural event, cultural artifact). Literary text is open towards cultural codes and performs multiple functions in society, as in the act of creation represents a reaction/interplay of multiple socio-cultural motivations more" (Кулавова, 2007, p. 38). Making literature a separate subject in high schools, will deepen and sharpen the student's critical ability, given that literature enters in number of historical, social and anthropological issues. What is most important, in the context of our conference, is that through the separation of the literature curriculum, the represented content area of world

⁴ Modern curriculums introduce foreign language instruction since early age (first or second grade at elementary school), but according to the level of the child's psychological and physical development and education, it is just auditive learning and employing memory techniques. Systematic study of foreign language/ languages, starts later, when the student already acquired basic knowledge in first/ native language. In this sense, learning the first language as a system, with its grammatical structures, is always one step ahead of learning a foreign language as a system.

⁵ The name of the curriculum can be *Macedonian and World Literature*, of course, other variations are possible. World literature, according to the submitted proposal and concept must figure in title, regarding the percentage of world literature into existing curriculum.

literature⁶ develops the awareness of foreign languages and their cultures, the diversity of cultural contexts and linguistic and cultural diversity in the world. This is particularly important in the 21st century, and especially important in our European cultural frames, in historical conditions of increased mobility and especially epitomized cultural movement and cooperation. At this point, I would especially like to highlight the importance of comparative literature as a discipline that can be an undoubted contribution to the field. In this sense, the famous French comparatist and literary theorist Jean Bessiere, defines the main functions of comparative literature:

- cultural, literary identities and transfers;
- synchronous readings of various literary periods, different language zones and different cultures;
- literary and cultural histories of different regions
(Бесиер, 2007).

Bessiere also stresses the role of comparative literature in overcoming the strict national divisions of literatures and regions, as well as the importance of creating new transversal cultural and metacritical models of literature, which take into account the diversity of cultures and literatures, and allow us to move from one matter to another (Бесиер, 2007). Thus, the introduction of comparatists in teaching literature, to whom, in my opinion, should be given preference in the newly created curriculum *Macedonian and World Literature*, emphasizes the importance of the principle of inclusiveness and cultural mobility, unlike classical epitomizing of the national literature principle of exclusivity. It does not mean ignoring the values of national literature as national cultural values but, on the contrary, the placement of values in the wider context further reinforces their importance.

Separation of the curriculum dedicated to literature is particularly suggested and proposed for gymnasiums (additional analyses for secondary vocational education can be developed further) where students are mostly getting prepared for entry in the humanities and social sciences. This separation can be done as an option of choice among students who plan to continue their education in the field of humanities because, I will repeat, in the 21st century the awareness and sensibility in terms of foreign cultures and languages is particularly important. And their absolving, of course.

CONCLUSION

Of course, this proposal has flaws that can be further analyzed, as we analyzed its advantages and strengths. What is most important in the educational process is the following: Education in general has to follow the development of science and should be particularly sensitive to the changes in the social context; highly adjusted according to the changes that time brings. Developing a special attitude towards foreign languages and cultures is the dominant feature of our social life, so teaching programs and plans must also be changed according to the needs of this cultural dominance.

Bibliography

БЕСИЕР, Жан. „Неколку белешки за компаративната книжевност. Компаративната книжевност во рамки на книжевните проучувања и општествените науки“ во: *Книжевен контекст 5*. Скопје: Институт за македонска литература, 2007.

⁶ Во наставните програми за средно образование, содржините од светската книжевност се процентуално доминантни во однос на содржините од националната книжевност.

БУГАРСКИ, Ранко. *Јазици*. Скопје: Еин-Соф, 2001.

ЌУЛАВКОВА, Ката. „Идентитетот на книжевната наука меѓу култот на методолошката иманентност и фактот на методолошка конверзија“ во: *Книжевен контекст 5*. Скопје: Институт за македонска литература, 2007.

Contact

Mgr. Slavica Gadžova
Krstе Trajčevski 99
Resen 7310
Republic of Macedonia

glorijagage@yahoo.com

JAZYKOVÝ TRANSFER MEZI ČEŠTINOU A RUŠTINOU VE VÝUCE RUŠTINY U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

LANGUAGE TRANSFER BETWEEN CZECH AND RUSSIAN LANGUAGE IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO PUPILS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AT LOWER-SECONDARY SCHOOLS IN CZECH REPUBLIC

Grenarová Renée, Česká republika

Abstrakt

Studie se zabývá výzkumným šetřením, jež bylo uskutečněno v rámci výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání MSM 0021622443. Výzkumná sonda realizovaná v akademickém roce 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 a 2012/13 analyzovala specifika pozitivního a negativního jazykového transferu ve výuce ruštině jako druhého cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. Zkoumáme problematiku vlivu mateřštiny na osvojování a užívání cizího jazyka a klademe si otázku, jakou měrou ovlivňuje osvojování ruského jazyka jako cizího jazyka. Účastníky výzkumu byli žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol v Jihomoravském kraji České republiky.

Abstract

The study focuses on experimental research that took place within the research project Special Needs of Pupils in the Context of the Framework Education Programme for Basic Education MSM 0021622443. The research carried out in academic year 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 and 2012/13 analysed particularities of positive and negative transfer between the Czech and Russian language in Russian language teaching as second foreign language to learners with specific learning difficulties at lower-secondary schools in Czech Republic. We focus on the influence of mother language on learning and using of a foreign language, we ask the question in what degree it influences the teaching of Russian language as a foreign language. The participants of the research were pupils with specific learning difficulties at lower-secondary schools in the region of South Moravia of Czech Republic.

Klíčové slová

výzkumné šetření, výuka ruského jazyka, jazykový transfer, ruský jazyk, český jazyk, žák se specifickými poruchami učení

Key words

experimental research, Russian language teaching, language transfer, Russian language, Czech language, pupil with specific learning difficulties

ÚVOD

Významnou roli při výuce cizího jazyka sehrává kromě jiných faktorů i jazykový kontakt v rámci jazyků, tj. vzájemné ovlivňování jazyků, ať už máme na mysli vliv mezi jazykem mateřským a cizím, popř. mezi dvěma cizími jazyky – prvním cizím jazykem a dalším cizím jazykem (mezijazykový transfer) či působení v rámci jednoho jazyka (vnitrojazykový transfer). Didaktika cizích jazyků je dnes rozšířena o didaktiku dalšího (druhého) cizího jazyka. Odborníci na proces osvojování si cizího jazyka svou pozornost dnes

soustředují na skutečnost, jakým způsobem a do jaké míry osvojený první cizí jazyk ovlivňuje proces osvojování dalšího (druhého) cizího jazyka. V didaktice výuky ruského jazyka má navíc své místo i tradiční zřetel k mateřskému jazyku, poněvadž ruština a čeština zároveň představují blízce příbuzné jazyky.

K významným trendům dnešního školství patří úsilí o systémovou změnu v samotném pojetí, realizaci a organizaci vzdělávacího procesu, konkrétně o realizaci integrace a inkluzivního vzdělávání. Pro naši současnost je charakteristická snaha o školu otevřenou všem bez rozdílu, žákům intaktním i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. dětem se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, k nimž řadíme také žáky se specifickými poruchami učení.

Žáci se specifickými poruchami učení (dále SPU) tvoří jednotnou monolitickou skupinu dětí se shodnými potřebami a identickými požadavky. Je nezbytné vytvářet těmto jedincům ve školní praxi v rámci organizačních forem vyučování, použitím vhodných vyučovacích metod, klasických i alternativních strategií, stylů učení a přístupů i při realizaci mimoškolních aktivit speciální podmínky dle jejich potřeb, jež jsou často velmi subjektivizované a jedinečné. Dnešní učitel proto musí umět zvolit správný, adekvátní, individuální a diferencovaný přístup k žákovi s SPU. Kromě požadavků na vybavenost školy moderními technickými a multimediálními pomůckami (dataprojektor, interaktivní tabule, e-learning, on-line internetové připojení, tablety, software aj.) jsou kladeny zvýšené nároky i na odbornou připravenost pedagogických i nepedagogických pracovníků školy, kteří se vedle vlastního zohlednění žáka rozhodnou měrou podílejí na utváření podnětného a vstřícného edukačního prostředí, na naplnění diferencovaných a individuálních speciálních vzdělávacích potřeb a na úspěšnou realizaci vzdělávacího procesu. V každodenní edukaci učitel systematicky a programově usiluje o harmonický rozvoj žáka, dbá na osobnostní vývoj každého jedince se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich, podporuje jeho autonomii, spoluodpovědnost, aktivní přístup i sebereflexi. Prostřednictvím inkluzivního vyučování vede učitel žáka k potřebě celoživotního učení a sebevzdělávání.

Námi realizované výzkumné šetření se věnuje vlivu jazykového transferu, konkrétně výzkumu především mezijazykové a vnitrojazykové interference v počáteční fázi vyučování ruštiny jako blízce příbuzného jazyka v porovnání s češtinou. Cílem šetření bylo zjištění, s jakými obtížemi způsobenými mezijazykovou a vnitrojazykovou interferencí se potýkají žáci se specifickými poruchami učení v počáteční fázi studia ruštiny ve spontánním ústním projevu. Výzkum tvoří nedílnou součást naší vědecké činnosti ve výzkumném záměru PdF MU *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (id. č. VZ MSM0021622443). Výzkum jazykového transferu jsme realizovali ve školních letech 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 a 2012/13. Provedli jsme analýzu dat v námi provedených experimentálních šetřeních a na základě získaných výsledků jsme se pokusili zformulovat i některá konkrétní doporučení pro využívání kladného jazykového přenosu, a především pak pro překonávání mezijazykové a vnitrojazykové interference v pedagogické praxi u žáků intaktních i se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol (popř. v odpovídajících nižších ročnících víceletých gymnázií).

VÝZKUM KORELACE MATEŘSKÉHO A RUSKÉHO JAZYKA A JAZYKOVÉHO TRANSFERU V POČÁTEČNÍ FÁZI VÝUKY RUSKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Pod termínem *specifické poruchy učení* (SPU) pro naše potřeby rozumíme zastřešující pojmenování konkrétních dysfunkcí mozkové činnosti, tj. označení pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzií a dyspinxií. Jednotlivé základní typy SPU stručně vymežíme takto: dyslexie – specifická porucha čtení, dysortografie – specifická porucha pravopisu, dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, porucha

počítání, dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností, dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností, dyspraxie – specifická porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Ve výuce cizího jazyka se setkáváme nejčastěji s obtížemi spojenými s dyslexií, dysgrafií a dosortografií. Obecně lze konstatovat, že v pedagogické praxi se SPU u těchto žáků projevují v různé míře a četnosti, popř. v kombinované podobě navzájem, nebo společně s jinými (specifickými i nespecifickými) poruchami.

Cícha v monografii *Metodika ruského jazyka* (1982) upozorňuje, že při výuce ruského jazyka u českých žáků má velký význam, že při osvojování ruštiny u žáků dochází k neustálému kontaktu dvou jazykových soustav v povědomí žáků, což musí metodika mít trvale na zřeteli ve všech etapách vyučovací hodiny (při výkladu nového učiva, při procvičování, opakování i zkoušení). Cícha hovoří v tomto případě o výuce ruského jazyka jako prvního cizího jazyka, poněvadž až do konce 80. let měla ruština u nás tento status garantovaný státní vzdělávací politikou. V současnosti je třeba brát v úvahu při osvojování ruštiny změnu v jejím postavení v rámci cizích jazyků vyučovaných ve školách.

Učitel by měl uvědoměle rozvíjet Komenského princip pro osvojování nového učiva – postup učení od známého k neznámému, tj. při výuce cizího jazyka je vhodné využívat dosavadních jazykových zkušeností, znalostí a dovedností žáků. V našem konkrétním případě se jedná také o respektování znalosti mateřštiny a využití možnosti porovnávání mateřštiny a cizího jazyka. Pokud budeme tuto tezi modifikovat, dojdeme k závěru, že významnou roli při učení se jakémukoliv cizímu jazyku sehrává vzájemné ovlivňování jazyka či jazyků, a to včetně jazyka mateřského a cizího, popř. dvou cizích jazyků navzájem.

Ve výuce ruského jazyka se setkáváme s vlivem mateřštiny a (viz výše) v posledních dvaceti letech z logických důvodů také s vlivem dříve osvojovaného cizího jazyka v předmětu „první cizí jazyk“, poněvadž po sametové revoluci se ruština učí na 2. stupni základní školy jako předmět „další cizí jazyk“. Mezijazykovým transferem rozumíme vliv mateřského jazyka na jazyk cizí a také vliv osvojovaného prvního cizího jazyka na další cizí jazyk.

POZITIVNÍ JAZYKOVÝ TRANSFER, NEGATIVNÍ JAZYKOVÝ TRANSFER

Mezijazykový transfer rozlišujeme dvojího druhu. Jedná se o pozitivní mezijazykový transfer a negativní mezijazykový transfer, často označovaný také termínem jazyková interference. V rusistické metodice byla v 80. letech uváděna ještě třetí možnost ovlivňování jazyků, a to vliv nulový, jenž nenapomáhá ale ani nestěžuje učení se cizímu jazyku (Cícha, 1982, s. 93), toto pojetí je v současnosti překonáno a metodika vyučování ruského jazyka operuje s pozitivním či negativním jazykovým transferem.

U jazyků příbuzných nalézáme kladných vlivů samozřejmě více (Hendrich, 1988, s. 43–45). Např. českému žákovi nečiní v ruštině potíže skloňování podstatných jmen ženského rodu končících na samohlásku (v jednotném čísle je téměř totožné s českým ekvivalentem). Pozitivní jazykový transfer mezi češtinou a ruštinou se projevuje i při osvojování nové slovní zásoby, např. v učebnici *Raduga po novomu 1* (Jelínek a kol., 2007) v prvních lekcích představují nová slova s pozitivním jazykovým přenosem jednu pětinu výrazů z osvojované nové slovní zásoby.

Při výuce ruského jazyka jako "dalšího cizího jazyka" dnes v pedagogické praxi zaznamenáváme v drtivé většině případů vliv angličtiny jako „prvního cizího jazyka“ na proces osvojování si dalšího cizího jazyka.

Příklady pozitivního transferu můžeme hledat především v lexikální jazykové rovině, tj. v oblasti přejímání jazykových jednotek z angličtiny do ruštiny coby výsledek prohlubujících se kulturních, ekonomických i politických kontaktů mezi nositeli obou jazyků i jako důsledek potřeby pojmenovat cizí „realie“, sepětí s jinou kulturou, podmínkami a odlišnou jazykovou skutečností. Přejímání slov z angličtiny není v ruštině nic nového, děje se tak po staletí, kdy mezi ruštinou a angličtinou dochází ke kontaktům v oblasti vědy a techniky, v kulturní,

politické, sportovní oblasti i v dalších sférách lidské činnosti. Konkrétním projevem jazykového kontaktu jsou tzv. jazykové výpůjčky z příslušného cizího jazyka. Jestliže v období středověku byly cizí jazyky nejvíce ovlivňovány latinou a jejím prostřednictvím řečtinou, dnes je situace jiná. Například cizími jazyky můžeme registrovat silný vliv angličtiny, v menší míře pak francouzštiny, v rámci evropských jazyků pak v ještě menší míře registrujeme vliv němčiny a italštiny a zcela ojediněle vliv dalších cizích jazyků evropské provenience. Například některé jazykové výpůjčky dnes v ruštině vnímáme jako „starší“ a plně funkční v ruské slovní zásobě, takže při prvním zkoumání je Rus nepovažuje ani za slova cizího původu – jedná se o výrazy typu *гараж, проблема, ангел* apod. Jiné jazykové výpůjčky označované jako neologismy nemusejí být vždy plně ustálené – například z hlediska pravopisu, takže existují souběžně jejich varianty, například *онлайн, он-лайн, онлайн; диск-джекей, диджей* aj. Případně u nich dochází k různým aktualizacím jako například u slova *кофе*, jež přešlo ze substantiv rodu mužského v ruštině k rodu střednímu – *черный кофе, черное кофе*. Anebo je původně přejaté slovo nahrazeno novým módním přejatým výrazem z cizího jazyka (a v tomto případě se ve většině případů jedná o náhradu výrazem z angličtiny) – například *бутерброд* za *сэндвич/сендвич, макияж* za *мейкап* apod.

Příkladem mezijazykového pozitivního transferu mezi dvěma cizími jazyky, tj. v našem případě vlivu angličtiny jako prvního cizího jazyka na ruštinu osvojovanou jako druhý cizí jazyk jsou výrazy z angličtiny – například *митинг, вокзал, локаут* (Žaža, 1999, s. 30), nebo neologismy, tj. novější termíny – například *сайт, репринт, сервер, дайджест, дилер, флорист, роллеры, брифинг, офис* aj., jež se jako jazykové výpůjčky plně a v krátkém čase v posledních letech uplatnily v ruštině.

Zná-li žák rozdíl v užití v němčině mezi německým *dort – hin*, lze jej upozornit na obdobu u ruského *там – туда* a zároveň mu napomoci překonat jinak nepříjemnou interferenci s češtinou. Obdobně je možné upozornit na strukturální shodu ve větě typu: *Мы надеемся увидеть вас вновь.* – *We hope to see you againe* (Hendrich, 1988, s. 46). Například cizími jazyky v lexikální rovině ruštiny lze najít často shodné výrazy jako příklady pozitivního transferu jazykových výpůjček, například *коридор – le corridor, der Koridor; марш – la marce; балет – le ballet; курорт – der Kurort, артист – der Artist, машина – die Maschine; скульптура – sculpture; старт – start; фамилия – familia*. Z českého jazyka pak nelze nezmínit jako příklad neologismu Čapkův výraz *робот*, dále pak například slova *полька* či *прапор*.

Samozřejmě v každodenním cizojazyčném vyučování dochází k situacím, kdy vliv prvního cizího jazyka na druhý cizí jazyk je i negativního charakteru. Žáci u lexika osvojeného ve výuce angličtiny automaticky předpokládají, že se budou tato slova například stejně vyslovovat i v ruštině. Přírodním důsledkem tohoto chybného předpokladu pak může být skutečnost, v jejímž rámci dochází na základě záporného jazykového přenosu k řadě konkrétních interferenčních projevů a chyb – například výslovnost podstatných jmen přejatých z angličtiny (například *director, computer, airport, radio – директор, компьютер, аэропорт, радио*), aplikace pravidla o pevném slovosledu, tj. o stanoveném pořádku slov v oznamovací větě, z anglické na ruskou větu a stejně tak i na větnou intonaci (například *You can study English at the language school.* – *Вы можете обучаться английскому языку в языковой школе. Обучаться английскому языку вы можете в языковой школе. В языковой школе вы можете обучаться английскому языку.*), výslovnost slabik *dě, tě ně* ve slovech slovanského původu bez měkčení, tj. [de, te, ne] místo [dě, tě ně] – například *девять, вы знаете, он не читает* aj.).

NEGATIVNÍ JAZYKOVÝ TRANSFER NEBOLI JAZYKOVÁ INTERFERENCE, JEJÍ KLASIFIKACE, TYPOLOGIE A PROJEVY V RUSKO-ČESKÉM JAZYKOVÉM PLÁNU

Nový *Akademický slovník cizích slov* (Kraus, 2001, s. 339) definuje v pedagogickém smyslu slova *interferenci* jako „záporný vliv již získaných vlastností při učení se něčemu novému (op. transfer): i. mateřského jazyka při učení se cizím“. Veselý (1981, s. 28) vymezuje termín *interference* takto: „V teorii cizojazyčného vyučování rozumíme *interferenci* narušování normy při užívání cizího jazyka, a to buď vlivem jevů mateřského jazyka, nebo vlivem jiných jevů daného cizího jazyka“. Stejného názoru jako Veselý je i Liškář (1970, s. 10). Oproti Veselému dnešní odborníci chápou jazykový transfer vesměs v širším kontextu, tj. jako faktor negativní i pozitivní.

Interference je významná interferující proměnná v procesu osvojování cizího jazyka. Např. Choděra uvádí v publikaci *Didaktika cizích jazyků* (2006, s. 50) její různé podoby a komentuje rozdílné názory na progresi interference. Zároveň konstatuje, že „*interference je konstantní faktor osvojování i užívání cizího jazyka. Její poznání patří k základním podmínkám úspěšného řízení cizojazyčného učení*“ (2006, 51).

Mezijazyková interference vzniká nesprávným přenosem určitého pravidla z jedné oblasti do oblasti druhé, v níž však toto pravidlo neplatí. Kromě mezijazykové interference, k níž může docházet jak přímo v mateřském jazyce, tak i v cizím jazyce, připomíná Andrášová (2011, s. 141) Jamesovo stanovisko formulované v 70. letech 20. století k existenci ještě tzv. *backlash* interference, kdy „*cizí jazyk ovlivňuje mateřský jazyk a výsledkem je přejímání nových slov*“ (viz výše traktovaná problematika jazykových přejímek).

Čeština a ruština jsou podle genealogického hlediska jazyky blízké příbuznými, v rámci indoevropské jazykové rodiny je řadíme do slovanské jazykové větve. Jazyky v obdobném vztahu považujeme za jazyky blízké příbuzné. Kromě slovanských jazyků se jedná např. v románské jazykové větvi o koexistenci a korelaci francouzštiny a španělštiny či v germánské jazykové větvi – angličtiny a němčiny aj. Vzájemná korelace blízké příbuzných jazyků (Bronec, 1982) je předmětem lingvistického bádání již od éry mladogramatiků, analýze bývá podroben pozitivní i negativní transfer. Zatovkaňuk (1979) v rámci popisu vzájemného ovlivňování češtiny a ruštiny při vyučování vyslovuje tezi, že blízká příbuznost dvou jazyků působí kladně při výuce cizího jazyka či dalších cizích jazyků, tj. usnadňuje a zrychluje proces osvojování.

Při osvojování ruštiny jako blízké příbuzného jazyka využíváme kladného přenosu, konkrétně:

- transfer teoretických znalostí o jazyce jako takovém, tj. základních lingvistických vědomostí;
- transfer již dříve osvojených dovedností a zautomatizovaných návyků a postupů z mateřského jazyka do jazyka cizího;
- transfer užívání mateřštiny především v oblasti gramatiky a lexika při výuce ruského jazyka.

Vzhledem k stanovenému cíli výzkumného šetření, tj. analýze projevů a obtíží vyplývajících z mezijazykové a vnitrojazykové interference v počáteční fázi osvojování ruštiny jako blízké příbuzného jazyka v spontánním ústním projevu žáků s SPU na 2. stupni základních škol byla naše pozornost zaměřena na studium negativního transferu, tj. jazykové interference, tudíž i nyní kladný přenos ponecháme stranou našeho zájmu. Dále jsme se ve výzkumném šetření zabírali pouze negativním transferem, tj. mezijazykovou a vnitrojazykovou interferencí.

V naší studii vycházíme z klasifikace jazykové interference J. Veselého, tudíž konkrétně rozlišujeme interferenci:

- Mezijazykovou a vnitrojazykovou:

- Mezijazyková, např.: *Летом он побывал на Словакии.* místo *Летом он побывал в Словакии.*
- Vnitrojazyková, např.: konjugace sloves v přítomném tvaru *танцевать, беседовать* – chybně *я танцеваю, я беседоваю* místo správně *я танцую, я беседую*;
- Zjevnou a skrytou:
 - Zjevnou, např.: chybně užitý obrat vyjadřující, že „někdo něco rád dělá, něčemu se rád věnuje, něco jej baví“ – *Я рад читаю книги.* na místě v ruštině správném obratu *Я люблю читать книги.*
 - Skrytou, např.: chybně *Меня болит рука.* místo správného vyjádření frází *У меня болит рука.*;
- Podle jazykových plánů:
 - Zvuková – např.: výslovnost měkkého «л»: *мальчик, деталь, больница*;
 - Grafická – např.: záměna grafému, tj. upsilonu z latinky do azbuky: *руба* místo *рыба, муло* místo *мыло, круша* místo *крыша*;
 - Pravopisná – např.: přenesení pravopisného pravidla pro psaní „i – y“ po souhláskách „g, k, ch“ z češtiny do ruštiny: chybně *книгы, лодкы, мухы* místo správného *книги, лодки, мухи*;
 - Morfologická – např.: chybně *они показали отцови, Петрови, дядю/у/ови* místo správně *они показали отцу, Петру, дяде*;
 - Lexikální – např. překlad slova *čerstvý* v slovním spojení *čerstvý vzduch* jako chybně *черствый воздух* místo *свежий воздух*; české sousloví *krásný život* do ruštiny špatně jako *красный живот* místo *красивая жизнь*; český výraz *školník* do ruštiny nesprávně *школьник* místo správného překladu jako slovního spojení *школьный сторож* (přičemž ruský výraz *школьник* pak v češtině znamená *žák*);
 - Syntaktická – např. při vykání, tj. v češtině fráze *Buďte tak hodná* chybně do ruštiny *Будьте так добра* místo *Будьте так добры*.

Ve výzkumné sondě se konkrétně věnujeme roli, působení mezijazykové a vnitrojazykové interference, tj. mezijazykovému a vnitrojazykovému negativnímu přenosu, v spontánním ústním projevu v počáteční fázi vyučování ruštině jako blízkému příbuznému jazyku se zvláštním zřetelem k žákům se specifickými poruchami učení.

CÍLE A METODY VÝZKUMU, ZKOUMANÝ VZOREK A REALIZACE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ K PROJEVŮM SPU VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA

Cílem experimentálního ověřování v akademických letech 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 a 2012/13 bylo zkoumání vlivu mezijazykové a vnitrojazykové interference v počátečním vyučování ruštině jako blízkému příbuznému jazyku se zvláštním zřetelem k žákům s SPU, analýza získaných dat a na tomto základě formulace konkrétních doporučení pro překonávání interference mateřského a ruského jazyka ve výuce ruštiny.

Výzkumné šetření bylo prováděno v průběhu pěti školních let formou kvalitativního výzkumu se zaměřením na zkoumání spontánního ústního jazykového projevu žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení v cizojazyčném vyučování, tj. při výuce ruského jazyka. Jako metoda šetření byla zvolena porovnávací lingvistická analýza a rozbor žákovských chyb na základě pozorování žáků, tj. sledování ústního projevu žáků se specifickými poruchami učení při vyučování, následný porovnávací jazykový rozbor interferenčních obtíží a provedení analýzy interferenčních chyb v spontánním ústním projevu žáků s SPU zařazených do běžných tříd 2. stupně základních škol (popř. v odpovídajících nižších ročnících víceletých gymnázií) v Jihomoravském kraji.

Sledováno bylo po dobu pěti let čtrnáct žáků s diagnostikovanými SPU (dyslexií, dysgrafií, dysortografií, popř. kombinací specifických poruch učení) v běžných třídách 2. stupně základních škol a v odpovídajících nižších ročnících víceletých gymnázií v Brně a v Jihomoravském kraji. Pozorování bylo provedeno vždy ve dvou etapách – na konci prvního pololetí příslušného školního roku a na konci druhého pololetí téhož školního roku. Přepis získaného ruskojazyčného zvukového záznamu ústního projevu žáků s SPU z MP3 přehrávače, porovnávací lingvistická analýza spontánního ústního projevu a rozbor žákovských chyb v ústním projevu byl proveden autorkou v průběhu měsíců února a června (s výjimkou šetření ve 2. pololetí školního roku 2012/2013, kdy tyto červnové výsledky budou teprve zpracovány) příslušného školního roku. Výsledky experimentálního ověřování mapují spontánní cizojazyčný ústní projev žáků s SPU v ruském jazyce.

VÝSLEDKY EXPERIMENTÁLNÍHO OVĚŘOVÁNÍ Z HLEDISKA JAZYKOVÉ SPRÁVNOSTI NA ZÁKLADĚ PROVEDENÍ POROVNÁVACÍ LINGVISTICKÉ ANALÝZY A ROZBORU ŽÁKOVSKÝCH CHYB U ŽÁKŮ S SPU A JEJICH INTERPRETACE

Experimentální ověřování jazykové správnosti spontánního cizojazyčného ústního projevu žáků formou lingvistické analýzy a rozboru žákovských interferenčních chyb metodou pozorování bylo uplatněno:

- Formální hledisko;
- Sémantické hledisko;
- Valenční hledisko;
- Funkčně-stylové a stylistické hledisko.

Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference ve foneticko-fonologické produkční oblasti v mluveném projevu žáků s SPU: Na základě experimentálního šetření mluveného projevu žáků s SPU byla zkoumána foneticko-fonologická produkční oblast zvukové stránky jazyka – výslovnost segmentálních a suprasegmentálních prvků. Byly zjištěny tyto nejčastější typy obtíží (viz Tabulka 1):

Interferenční rozdíly ve výslovnosti českých a ruských segmentálních prvků, tj. konsonantů a vokálů	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nerozlišování výslovnosti ruského měkkého a tvrdého „l“, např.: <i>большой, волна, плыть, голубой, болеть.</i> 2. Špatná výslovnost (nedostatečná tvrdost) v ruštině vždy tvrdých konsonantů „ž, š, c“, např.: <i>ждать, жизнь, крыша, тише, цирк, цыпленок.</i> 3. Špatná výslovnost (nedostatečná měkkost) v ruštině vždy měkkých konsonantů „č, šč, j“, např.: <i>число, читать, борщ, еще, сейчас, балалайка.</i> 4. Špatná výslovnost (nedostatečná tvrdost) tvrdých souhlásek „d, t, n, m“, např.: <i>другой, туда, ныне, мыло.</i> 5. Nedostatečné či chybějící měkčení ve slabikách „de, te, ne“, popř. jeho úplná absence, např.: <i>дети, вы читаете, вы идете, я не знаю.</i> 6. Nedostatečná či absentující realizace korelace měkkosti a tvrdosti u konsonantů „r, p“, např.: <i>резать, ребята, рыба, пять, пельмени, пить.</i> 7. Nedostatečná nebo žádná redukce vokálů v předpřízvučné a popřízvučné slabičné pozici, např.: <i>город, молоко, бабушка.</i> 8. Nerozlišování výslovnosti v ruštině měkkého a tvrdého „i/y“, např.: <i>сыр, быть, бить, сын, рисование, рыба.</i> 9. Špatná výslovnost tzv. jotovaných hlásek (výslovnost jako „j“),
---	---

	<p>např.: <i>мясо, еще, меня.</i></p> <p>10. Nedostatečné nebo žádné vázání předložkové vazby, např.: <i>в этом случае, они говорили обо мне, в августе.</i></p>
Interferenční rozdíly u slovního přízvuku	<p>1. Nedostatečná silovost/raženost/ostrost a intenzita ruského slovního přízvuku, např.: <i>он <u>работает</u>, <u>говорит</u>, <u>карандаш</u>, <u>язык</u>.</i></p> <p>2. Nedostatečné, nesprávné osvojení a nedostatečná fixace pohyblivého přízvuku, např. <i>рука – р<u>у</u>ки, город – гор<u>о</u>да, дом – до<u>м</u>а, слеза – слез<u>ы</u>.</i></p>
Interferenční rozdíly v realizaci větného přízvuku a intonace	<p>1. Nedostatečná realizace klesavé melodie v intonační konstrukci ИК-1, např.: <i>Вч<u>е</u>ра/ра/ мы были дома. /М<u>ы</u>/ смотрели телевизор. Потом мы /сл<u>у</u>/шали музыку.</i></p> <p>2. Nedostatečná realizace intonační konstrukce ИК-2, oznamovací věty se zdůrazněním, otázky s tázacím slovem s klesavou intonační melodií, např.: <i>Вч<u>е</u>ра/ра/ мы были дома. Вч<u>е</u>ра /м<u>ы</u>/ были дома. /К<u>а</u>к/ тебя зовут? Ку/<u>д</u>а/ ты идешь?</i></p> <p>3. Nedostatečná realizace prudkého zvýšení tónu v intonační konstrukci ИК-3, např.: <i>Это сказал /я/, а не Павел. Книга мо/<u>я</u>/, а не твоя.</i></p> <p>4. Nedostatečná realizace dvou intonačních větných center a klenutého intonačního melodického oblouku výpovědi v intonační konstrukci ИК-5, např.: <i>Ка/<u>к</u>ой/ красивый /с<u>в</u>и/тер! Ка/<u>к</u>а/я хорошая /д<u>е</u>/вушка!</i></p>

Tabulka 1. Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference ve foneticko-fonologické produkční oblasti v mluveném projevu žáků s SPU

Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v morfologii v mluveném projevu žáků s SPU: Při experimentálním ověřování mluveného projevu žáků s SPU byla zkoumána morfologická interference. U žáků s SPU byly zaznamenány ve zvýšené míře tento typ obtíží (viz Tabulka 2):

Podstatná jména	1. Nesprávná záměna ruské koncovky za českou, např.: <i>отцови, для школы, дедушкови, с жизнью</i> atd.
Zájmena	2. Záměna tvarů zájmen pro 2. a 4. pád s tvary pro 3. a 6. pád osobních zájmen, např.: <i>к меня, ты ее показал, без тебе я туда не пойду</i> atd.
Slovesa	3. Nedostatečná fixace správných slovesných tvarů pro časování ruských sloves, dosazení české koncovky či slovesného tvaru podle jiného vzorce, např.: <i>мама преподавает, я рисоваю, вы хотите сказать, я ушла, я могу, ты обедашь и знаешь, бабушка умрел, бабушка умрела</i> atd.
Předložky	4. Nežádoucí přenos předložkové vazby z češtiny do ruštiny, např.: <i>Я живу на Моравии. Я жду твой ответ. Это для твоих интересов.</i> atd.

Tabulka 2. Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v morfologii v mluveném projevu žáků s SPU

Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v lexiku, tj. ve slovní zásobě, v mluveném projevu žáků s SPU: V experimentálním šetření mluveného projevu žáků s SPU byla zkoumána oblast lexika – slovní zásoby. K nejčastějším chybám v jejich spontánním ústním projevu řadíme (viz Tabulka 3):

Slovní zásoba	Chybné užívání lexikálních jednotek, popř. jejich sémantická záměna, např.: <i>рост – возраст, век – возраст, час – урок, час – время, рано – утром</i> atd.
Homonyma	Záměna homonym, tj. slov souzvučných (stejně znějících), avšak odlišného původu a významu, např.: <i>neděle – неделя</i> (<i>neděle</i> – ruský <i>воскресенье</i> , <i>неделя</i> – česky <i>týden</i>), <i>život – живот</i> (<i>život</i> – ruský <i>жизнь</i> , <i>живот</i> – česky <i>břicho</i>), <i>magazín</i> (ve významu <i>časopis</i>) – <i>магазин</i> (<i>магазин</i> – ruský <i>журнал</i> , <i>магазин</i> – česky <i>obchod</i>) atd.
Paronyma	Nesprávné užití paronym, tj. slov vnější podobou formálně velice podobných či shodných, ale odlišného původu a významu, např.: <i>рýсовать – рисовать, рýсовать</i> a ruský <i>кreslit</i> ve významu <i>malovat</i> atd.

Tabulka 3. Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v lexiku v mluveném projevu žáků s SPU

Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v syntaxi v mluveném projevu žáků s SPU: V průběhu experimentálního ověřování mluveného projevu u žáků s SPU byl zkoumán jazykový syntaktický plán ruského jazyka. Jako vysoce frekventovaný hodnotíme výskyt chyb a obtíží (viz Tabulka 4):

Hlavní větné členy	1. Shoda podmětu s přísudkem, např. v konstrukcích pro vykání v ruštině snaha „přenést“ český větný vzorec do ruštiny: <i>Что вы читал? Вы имела правду.</i> atd.
Větné konstrukce	2. Nesprávné užití větných modelů typu, např.: <i>Болит мне голова. – Меня болит голова. Вчера ти украдли учебници. – Вчера мне украли учебник. Kolik je hodin? – Сколько часов?</i> atd.
Vyjádření záporu	3. Absence užití genitivu záporového v ruštině, místo něj je uplatněn nominativ, např.: <i>У меня нет время. У вас нет дети? Сестра нет дома.</i> atd.
Věty s nevyjádřeným podmětem	4. Ve shodě s češtinou žáci podmět ve větě nevyjadřují, opomíjejí tak nutnost a (často sémantickou) závaznost jeho užití v ruštině, např.: <i>Вчера смотрел новый фильм. Узнал, что приедет после обеда. Работали хорошо.</i> atd.
Věty se jmenným přísudkem bez spony	5. Chybně užitý model věty ve výpovědi se jmenným přísudkem se sponou místo ruského modelu jmenného přísudku beze spony pro vyjádření v přítomném čase, např.: <i>Моя мама есть хорошая учительница. У нас есть новая машина. У меня есть старшая сестра. У нас есть новый дом.</i> atd.

Tabulka 4. Projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference v syntaxi v mluveném projevu žáků s SPU

Celkově z naší analýzy a rozboru žákovských chyb v ústním spontánním jazykovém projevu v ruštině lze v rámci dílčích závěrů konstatovat, že jazyková správnost promluvy u žáků s SPU je v počáteční etapě vyučování ruštině kromě všeobecných pravidel ovlivněna ve zvýšené míře subjektivním přístupem žáka s SPU ke komunikaci v obecné rovině i komunikaci v cizím jazyce (jeho „ochotou“ komunikovat a jeho zájmem o cizí jazyk, popř. i motivací k učení se konkrétnímu cizímu jazyku spolu s řadou dalších faktorů), jeho osobnostní individualitou (introvert, extrovert), dosahovanými studijními výsledky (v prvním cizím a v mateřském jazyce) a s tím související budoucí profesní orientací, dále zájmy a koníčky žáka. V neposlední řadě však dle našich zjištění významně ovlivňuje proces učení se cizímu jazyku pedagog.

Překonávání interference napomůže jen důsledná práce žáka pod vedením učitele, dále zvýšené úsilí o správnou fixaci daného jazykového jevu žákem s SPU. Pro automatizaci

učiva potrebuje žák se specifickými poruchami učení větší časový prostor, řízenou snahu o potlačení tzv. vnitřního překladu. Úspěšné reedukaci napomáhají i různé varianty lexikálně-gramatických cvičení založených na drilu, nácvik látky v nejrůznějších komunikačních situacích, využití hry „v rolích“ aj., dále aplikace vhodných dramatizačních prvků, multisenzorického a diferencovaného přístupu systematickosti aj.

Pokud učitel cizího jazyka při výuce ruštiny u žáka s SPU s chybou promyšleně pracuje, může se chyba z oblasti mezijazykové a vnitrojazykové interference stát i zdrojem poznání a následného poučení, nebo i výchozím bodem pro motivaci žáků k další činnosti ve vyučování, námětem pro samostatnou práci či tématem pro domácí přípravu. Jen plná automatizace jazykových prostředků a osvojení komplexních řečových dovedností umožní žákovi s SPU realizaci cizojazyčné komunikace s porozuměním.

Při výuce ruštiny jako blízkce příbuzného jazyka musíme mít neustále na zřeteli nejrůznější úskalí, jež blízká příbuznost obou jazyků přináší, např. zvládnout roli tzv. „faux amis neboli falešných a zrádných přátel“ v česko-ruském jazykovém plánu, osvojovat si celé větné konstrukce a vzorce, tzv. fráze. Tyto činnosti jsou pro žáky s SPU náročnější než pro jejich intaktní spolužáky v běžné třídě. Učitel musí též citlivě uplatňovat zřetel k žákovi (nejen s SPU), měl by volit vhodné principy, pracovní postupy a zásady (viz níže) a vést žáky k aplikaci pro ně vhodných stylů učení, při zohlednění dbát na rozvoj sebereflexe, sebehodnocení a hodnocení, umožnit žákovi s SPU zažít dílčí úspěch, podporovat žákovskou autonomii a vlastní spoluodpovědnost za výsledek učení se cizímu jazyku.

DOPORUČENÍ PRO PŘEKONÁVÁNÍ MEZIJAZYKOVÝCH A VNITROJAZYKOVÝCH INTERFERENCEČNÍCH OBTÍŽÍ V POČÁTEČNÍ FÁZI VÝUKY RUŠTINY JAKO BLÍZKE PŘÍBUZNÉHO JAZYKA V POROVNÁNÍ S ČEŠTINOU

S ohledem na současné požadavky praxe a na realizaci cizojazyčného vzdělávání je vhodné i dnes v každodenním vyučování prvního i dalšího cizího jazyka uplatnit zásady pro tvorbu, organizaci a realizaci jazykových cvičení k překonání interference, jež již před lety nastínil Veselý (1979, s. 160–166), nicméně které zůstávají stále platné:

- Diferenciace jednodušších a obtížnějších jazykových jevů;
- Gradace obtížnosti osvojovaného jazykového materiálu a jazykových jevů;
- Uplatnění a využití kontrastivního přístupu a porovnání jazykových jevů;
- Uplatnění a využití delší časové perspektivy spolu se stimulací dlouhodobé paměti žáka a za pomoci opakování a zautomatizování jazykových jevů v kontextu do kontextu a v jazykových souvislostech.

Tento výčet zásad pro tvorbu, organizaci a realizaci ruských a českých cvičení k odstraňování interference ještě rozšíříme o potřebné zásady pro práci s žákem se specifickými poruchami učení:

- Individuální péče a snaha o žákovu integraci;
- Empatie, trpělivost, zaujetí, důslednost a spravedlivost ze strany pedagoga;
- Ocenění a adresná pochvala dítěte za každé zlepšení a pokrok, za úspěšnou činnost;
- Nepřetržité učení se sebereflexí, autonomii i sebehodnocení;
- Minimalizace rušivých elementů ve výuce i při nácviku, snaha o klidné prostředí, soustředěnost a uvolněnou atmosféru ve třídě;
- Tvořivý a pozitivní přístup všech zúčastněných;
- Důležitost motivace, získání zaujetí a udržení pozornosti dítěte;
- Každodenní společná i samostatná „práce“ po malých dávkách;

- Stanovení etapových cílů na začátku reedukace, jejich jasná formulace;
- Neustálá kontrola fixace učiva, cyklické opakování získaných dovedností a jazykových kompetencí;
- Pravidelná vzájemná komunikace všech účastníků vzdělávacího procesu, tj. učitel – žák – rodiče;
- Znalost jazykového domácího prostředí a rodinné situace žáka s SPU;
- Spolupráce asistenta učitele, sociálního a speciálního pedagoga a školního psychologa;
- Volba vhodného přístupu, pracovních postupů a strategií, metodických pomůcek, speciálně upravených výukových materiálů, diferenciac učiva, střídání činností aj.

V rámci procesu jazykové automatizace rozlišujeme tato stádia:

- Stadium nulové automatizace – typické pro počáteční etapu výuky;
- Stadium poloautomatizace – někdy je třeba pro správné praktické používání jazykových prostředků připomenout platná teoretická pravidla;
- Stadium plné automatizace – žák komplexně ovládá cizí jazyk, vědomě a adekvátně užívá cizí jazykové prostředky, je plně kompetentní.

ZÁVĚR

V počátečním vyučování ruštině jako blízce příbuzného jazyka je třeba projevy mezijazykové a vnitrojazykové interference zohledňovat a průběžně s nimi aktivně dále pracovat. Aby byl vyučovací proces úspěšný, musí učitel vést žáky s SPU kromě jiného i k promyšlené práci s chybou, jejíž součástí je i překonávání interferenčních obtíží při výuce ruštiny ve většině případů jako „dalšího cizího jazyka“.

Ideální by bylo interferenčním chybám zcela předcházet, nicméně v jazykové školní praxi je to veskrze předpoklad nereálný. Proto je nanejvýš žádoucí, aby na základě analýzy chyb a konkrétních obtíží učitel ruského jazyka uměl cíleně vést žáky s SPU spolu s žáky intaktními k systematickému překonávání a k průběžnému odstraňování interferenčních obtíží. Učitel by měl uplatňovat princip řazení učiva od jednoduššího k obtížnějšímu, tj. od překonávání zjevné interference by měli žáci postoupit k překonávání interference skryté, tj. učitel by měl systematicky žáky vést k osvojování a následné fixaci idiomatického způsobu vyjadřování.

Za tímto účelem je vhodné metodicky ošetřit a vypracovat pro potřeby žáků s SPU sady pravopisných, gramatických, lexikálně-gramatických a lexikálních cvičení s využitím didaktických jazykových her v klasické i multimediální podobě, jež mohou být využity při práci a výuce ve škole i v mimoškolní samostatné přípravě.

V edukaci žáků s SPU doporučujeme vždy provádět citlivě diferenciac učiva a zohlednění žáka, používat vhodné názorné pomůcky, umožnit žákovi multisenzorický přístup k učivu a v neposlední řadě se k již probranému jevu cyklicky vracet v nejrůznějších „přirozených“ komunikačních situacích a při vhodných příležitostech. U žáků se specifickými poruchami učení při vyučování prvního a dalšího cizího jazyka musíme mít jako pedagogové neustále na zřeteli i funkční využití mateřského jazyka, v našem případě při výuce ruštiny jako blízce příbuzného jazyka to platí dvojnásob. Jen tak je možné dosáhnout v osvojování jakéhokoli cizího jazyka pozitivního výsledku a docílit, aby získané dovednosti a jazykové kompetence byly u jedince smysluplně uplatňovány jako kompetence pro život.

Použitá literatura

ANDRÁŠOVÁ, H. 2011. *Němčina jako další cizí jazyk po angličtině*. In *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada Publishing, 2011, pp. 133-159. ISBN 978-80-247-3512-2.

BRONEC, J. 1982. *K lingvodidaktické typologii cizojazyčného lexika*. Brno : UJEP v Brně, 1982, 202p. 55-988-82.

CÍCHA, V. a kol. 1982. *Metodika ruského jazyka. Sv. I*. Praha : SPN, 1982, 241p.

HENDRICH, J. a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, 500p.

CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006, 209p. ISBN 80-200-1213-3.

JELÍNEK, S. a kol. 2007. *Радыга по новому I*. Plzeň : Fraus, 2007, 128p. ISBN 978-80-7238-659-8.

KRAUS, J. 2001. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2001, 834p. ISBN 80-200-0607-9.

LIŠKÁŘ, Č. 1970. *Transfer a interference vy vyučování cizím jazykům*. Brno : Krajský pedagogický ústav v Brně, 1970, 25p.

VESELÝ, J. 1981. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha : SPN, 1981, 202p. 14-459-85.

ZATOVKAŇUK, M. a kol. 1979. *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. Praha : SPN, 1979, 275p. 17-067-79.

ŽAŽA, S. 1999. *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno : Masarykova univerzita, 1999, 122p. ISBN 80-210-2058-X.

Kontaktná adresa

PaedDr. Renée Grenarová, Ph.D.
KRJaL a KSpP, Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 7
Brno 603 00
Česká republika

grenarova@ped.muni.cz

ROZVOJ JAZYKOVEJ EDUKÁCIE ŽIAKA AUTISTU

DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCES IN AUTISTIC LEARNER

Homolová Eva, Slovenská republika

Abstrakt

Cieľom článku je predstaviť možnosti a spôsoby, ako pracovať na hodine anglického jazyka so žiakom s vysokofunkčným autizmom. Stručne charakterizujeme diagnózu autizmu s dôrazom na silné stránky žiaka-autistu, pretože práve tieto je možné využiť pri prípravnej a realizačnej fáze hodiny anglického jazyka. Bez poznania silných stránok a limitov, ktorými diagnóza obmedzuje ich fungovanie v spoločnosti, nie je možné úspešne integrovať autistov do bežnej triedy a vzdelávať spolu so zdravou populáciou. V článku zdôrazňujeme význam informačných technológií ako prostriedku, pomocou ktorého je možné rozvíjať jazykovú kompetenciu žiaka.

Abstract

The aim of the article is to point out some specific aspects of teaching English to a learner with high-functioning autism. We provide basic characteristics of the diagnosis stressing strong features of an autistic learner. Knowing what we can base our teaching on, creates a useful “spring board“ for choosing suitable methods, approaches and learning tasks. By respecting their individual traits, abilities and pace of work the teacher can develop some English language competences.

Kľúčové slová

pervazívna vývinová porucha, autizmus, metódy a prístupy výučby angličtiny, individuálne potreby, informačná a komunikačná technika

Key words

pervasive developmental disorder, autism, teaching and learning English, individual needs, information technology

ÚVOD

Expanzia angličtiny je v súčasnosti viditeľná vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti a odborníci sa zhodujú v tom, že spoločný medzinárodný jazyk, akým sa angličtina stala, je logickou požiadavkou našej doby, pre ktorú je charakteristická výmena informácií, rozvoj obchodu a ekonomiky. Aj to je dôvod, prečo sa angličtina stala povinným jazykom na základných školách. Hoci vítame takéto rozhodnutie, kvalitnú výučbu môžu zabezpečiť len kvalifikovaní učitelia, ochotní sa stále vzdelávať a výučbu stavať na princípoch humanistického prístupu k žiakom.

V súčasnosti sme svedkami toho, že v našich školách narastá počet žiakov so špecifickými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí vo väčšej miere potrebujú individuálny prístup, čo samozrejme kladie zvýšené nároky na učiteľa angličtiny. Kým odborná literatúra na výučbu žiakov s dys-poruchami je pomerne dostupná, neexistuje mnoho zdrojov, ktoré by sa venovali integrovaniu žiaka-autistu do bežnej triedy.

Koncom minulého storočia sa autizmus považoval za diagnózu (poruchu jedinca), ktorá bola obyčajne kombinovaná s rôznou mierou kognitívneho postihnutia, často spolu s mentálnou retardáciou s hodnotou IQ menšou ako 70. V ostatnom období sa však prehĺbili

poznatky o tejto diagnóze a lepším diagnostikovaním sa zistilo, že mnohí jedinci vykazujú vyššie kognitívne schopnosti a jedna diagnóza „autizmus“ sa rozčlenila na nízkofunkčný autismus, vysokofunkčný autismus a Aspergerov syndróm.

Nakoľko cieľom nášho článku nie je skúmať „lekárske“ hľadisko, budeme termín „autizmus“ používať na označenie jedincov – žiakov, ktorí aj napriek diagnóze vykazujú schopnosť „byť vzdelávaní“ a s väčšou či menšou mierou individuálneho prístupu môžu byť integrovaní do bežnej triedy.

CHARAKTERISTIKA AUTISTICKÉHO ŽIAKA

Aj napriek individuálnym odlišnostiam, žiaci s touto diagnózou preukazujú znaky triády autistického spektra. Pre učiteľa je nevyhnutné mať o nich vedomosti, pretože sú podstatné pri plánovaní a realizácii edukačného procesu týchto žiakov.

Autistická triáda:

- Narušená spoločenská komunikácia

Autista myslí primárne vizuálne, prostredníctvom obrazov v mysli a nevníma krásu jazyka – verbálnej a neverbálnej komunikácie s inými ľuďmi. Slová sú pre neho málo konkrétne (na rozdiel od obrazov), má problém si ich zapamätať a nedokáže porozumieť preneseným významom slov, ktoré v nových situáciách môžu znamenať niečo úplne iné. Táto nejednoznačnosť slov a neverbálnych prostriedkov (očný kontakt, mimika, gestá) spôsobuje u autistu zmätok a neistotu. Aj preto na otázku odpovedajú opakovaním tej istej otázky. V komunikácii autista nereaguje spontánne, nedáva najavo radosť z prítomnosti iných ľudí, pôsobí ľahostajne, a teda úplne opačne ako zdravé deti (Boyd 2011).

Mnohí autisti majú bohatú slovnú zásobu z tej oblasti, o ktorú sa primárne zaujímajú, používajú neobvyklé slová, ale praktická každodenná komunikácia im spôsobuje problémy. Niekedy tvrdohlavo nástoja na „svojej“ téme a ostatných ľudí okolo potrebujú len ako publikum.

Pre autistov je problematické pochopiť žarty, metafory, obrazné pomenovania a mnohokrát ich berú doslovne (napr. *trhni si nohou; neviem, kde mi hlava stojí* a pod.).

Často neodhadnú intenzitu hlasu a ich ústny prejav je neprirodzený (Vosmik-Bělohávková, 2010). Úspešnej komunikácii s inými bráni aj absencia abstrakcie. Za slovami vidia len slovo a nie myšlienky či emócie. Bez nadsázky môžeme tvrdiť, že sú hyperrealistickí, čo niekedy pôsobí provokačne, pretože sa nedokážu pretvarovať a vždy povedia 100 % pravdu. Rajecová (2006) uvádza príklad slzy na tvári, ktorá je pre autistu vždy len kvapka vody a nikdy nie vyjadrenie radosti, smútku, bolesti či dôsledku krájania cibule.

- Narušená sociálna interakcia

Druhou oblasťou autistickej triády je neschopnosť primeranej reakcie v spoločnosti iných ľudí. Niektoré znaky, týkajúce sa neschopnosti orientovať sa v pravidlách slušného správania, sme už spomenuli. Jedným z dôvodov, prečo nezvládajú pravidlá slušnosti je to, že sú niekedy v rozpore s úprimnosťou a pravdou. Bežne používame v interakcii s inými „polopravdy“, ktoré nikomu neuškodia. Toto však autista nedokáže, často je nadmieru úprimný a pravdovravý, čo pôsobí drzo.

Autista dáva sám seba do centra diania, vníma hlavne svoje potreby a neberie ohľad na iných. Tým sa dostáva do kruhu, z ktorého sa nedokáže vymaniť – nerozumie ľuďom, nestojí o kontakt s nimi a pochopiteľne ho ostatní vytesňujú mimo kolektívu, považujú ho za neslušného a egocentrického a často sa mu vysmieávajú či šikanujú. Autista sa zriedka zapája do spontánnych triednych aktivít, nemá rád, keď ho niekto vyrušuje a celkove dáva prednosť

samote. Úzkosť, stres a príliš veľa podnetov, ktoré v priebehu sociálnej interakcie zažíva, vedú často k vysokému stupňu vyčerpania, a preto sa cielene vyhýba akýmkoľvek stretom s inými ľuďmi a jeho osamelosť nadobúda ešte väčší rozmer (Vosmik-Bělohlávková, 2010). V triede si žiak potrebuje upraviť svoje prostredie tak, aby mal nad ním kontrolu, čo často robí bez ohľadu na ostatných spolužiakov.

- Narušená predstavivosť a rigidné opakovanie činnosti

Jedným zo znakov, ktoré sú dobre pozorovateľné, je prejav opakujúcich sa činností, ktoré často nemajú súvislosť so situáciou, v ktorej sa vyskytujú. Autista vytrvalo nájde na niečom, čo ostatní nepovažujú za dôležité ani podstatné, skôr naopak – zdá sa im to zbytočné a nelogické. Môže to hraničiť s posadnutosťou vecami, činnosťami a témami.

Vo všeobecnosti autisti nemajú radi zmeny, nedokážu plánovať a predvídať, a preto uprednostňujú rutinu. Táto nepružnosť a túžba po nemennosti býva zdrojom nepochopiteľného až otravného správania pre okolie. Autistom však pravdepodobne dáva istotu v chaose okolitého sveta, ktorý vnímajú ako niečo neorganizované a nepredvídateľné (Boyd, 2011). Autisti preto uprednostňujú repetitívne aktivity pred spontánnymi.

Pri celkovej charakteristike autistického žiaka musíme ešte spomenúť aj fakt, že autizmus sa často vyskytuje súčasne s poruchami učenia, reči, spánku alebo aj prijímania potravy. Práve pre vyššie spomenuté charakteristiky sú autisti „osamelí bežci“ uzatvorení vo vlastnom, nám nepochopiteľnom, svete. Je náročné vstúpiť doň a pochopiť ho. Pomocou vzdelávania je však možné malými krokmi prekonávať prekážky.

VŠEOBECNÉ ZÁSADY VZDELÁVANIA AUTISTOV

Medzi hlavné ciele vzdelávania autistickej populácie môžeme zaradiť: nahradiť a rozvíjať chýbajúce či poškodené funkcie, učiť žiakov to, čo budú pravdepodobne potrebovať v živote, zvoliť také metódy, ktoré budú v zhode s možnosťami ich rozvoja. Medzi základné princípy patrí:

- vizualizácia;
- štrukturalizácia;
- individuálny prístup.

Niektoré predmety svojím obsahom a rozsahom tvoria vhodnejší rámec pre rozvoj určitých oblastí. To, na čom učiteľ môže budovať svoj edukačný proces sú tie schopnosti, ktoré vykazujú vo väčšej či menšej miere všetci autisti, ktorí sú vzdelateľní.

Patrí sem schopnosť učiť sa rýchlo, pretože zvládajú množstvo informácií, majú výbornú pamäť na čísla, dátumy, fakty, slovné reťazce, operujú rozsiahlou odbornou slovnou zásobou z oblasti ich záujmu, a majú dlhodobú koncentráciu a vytrvalosť, ale len v oblasti, ktorá ich zaujíma. Naopak, vykazujú nulovú sústredenosť a vytrvalosť v tých oblastiach, o ktoré sa nezaujímajú.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame silné stránky ľudí s autizmom a bez autizmu a práve z tohto porovnania môžeme vychádzať aj pri výučbe cudzieho jazyka – angličtiny.

Silné stránky ľudí s autizmom	Silné stránky ľudí bez autizmu
Doslovná interpretácia	Interpretácia na základe kontextu
Analytické myslenie	Integrované myslenie
Cít pre detail	Cít pre celok
Postupné spracovanie informácií	Paralelné spracovanie informácií
Konkrétnosť	Abstraktnosť
Presné, logické pravidlá	Nelogické pravidlá
Život bez inštrukcií	Život medzi riadkami

Fakty	Myšlienky
Pravidlá	Výnimky z pravidiel
Zobrazenie	Predstavivosť
Kalkulácia	Intuícia
Podobnosti	Analógia
Absolútne	Relatívne
Objektivita	Subjektivita
Perfekcionalizmus	Flexibilita
Dedukcia	Indukcia
Realizmus	Surrealizmus

(Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 59)

Uvedená tabuľka ukazuje, že každá silná stránka zdravého žiaka môže byť kompenzovaná inou, ale tiež silnou stránkou autistu.

- Jazykové vzdelávanie autistov

Na prvý pohľad sa môže zdať, že učiť komunikovať v cudzom jazyku niekoho, kto má problém komunikovať a „byť“ s inými ľuďmi, je nemožné. Pochopiteľne, autista nenadobudne takú úroveň komunikačnej kompetencie ako zdravá populácia, ale aj napriek jeho obmedzeniam môže rozvíjať svoje jazykové vedomosti a zručnosti. Učiteľ však musí dodržiavať princípy, ktoré sme už spomenuli (vizualizácia, štrukturalizácia a individuálny prístup) a stanoviť si reálne ciele.

Obsah jazykovej výučby umožňuje, ba priam vyžaduje, vizualizáciu informácií. Slovnú zásobu, gramatiku a výslovnosť je možné prezentovať a precvičovať pomocou vizuálnych podnetov. Pre autistu je dôležité, aby aj pokyny k úlohám boli v najväčšej možnej miere vizualizované, pretože v takejto podobe ich môže dlhšie vnímať a nie je odkázaný výlučne na „prchavý“ verbálny podnet. Autista si bez problémov zapamätá tabuľky, schémy ale aj zoznamy nepravidelných tvarov slovies, frázových slovies a pod. Vhodné sú aj drilové cvičenia, viacnásobné opakovanie krátkych dialógov či fráz. Je dôležité, aby to, že niečo vie, mohol dokázať jednoduchým úkonom napr. zakrúžkovaním z viacerých možností, priradením, spojením obrázkov so slovom a pod.

Ďalej uvádzame vhodné učebné úlohy na hodine anglického jazyka:

- spájanie pomenovania a obrázku (žiak má k dispozícii kartičky s viacerými slovami);
- označovanie častí obrázku slovom (napr. zariadená izba a žiak dá kartičku so slovom na príslušný nábytok);
- priradovanie krátkeho textu (opisu, definície) k obrázku;
- vyhľadávanie a vymenovanie spoločných/odlišných javov na obrázkoch;
- spájanie slov, ktoré patria spolu (napr. synonymá, opozitá);
- hľadanie rozdielov na obrázkoch a ich vymenovanie alebo označenie;
- zoradovanie obrázkov na základe prečítaného textu (napr. postup nejakej činnosti);
- označenie obrázku, ktorý zobrazuje daný jav (napr. *he is happy, she is surprised, she is tall*);
- kategorizovanie činností podľa obľúbenosti *I like/ I dislike*, alebo podľa frekvencie vykonávania (*always, often, seldom...*);

- dopĺňanie slov do pojmových máp napr. *weather* a žiak doplní *rainy, windy, pleasant, cold, hot* atď.;
- dopĺňanie slov do viet z viacerých možností alebo bez danej možnosti;
- rekonštrukcia dialógu (výber správnej odpovede z viacerých možností);
- dopĺňanie viet do dialógu podľa vlastného uváženia;
- opis obrázku;
- odpovede na zatvorené otázky (*yes/no questions, alternative questions a niektoré WH questions*);
- označovanie výrokov, s ktorými žiak súhlasí/nesúhlasí;
- klasifikovanie predmetov (*food, drinks, school subjects, seasons of the year, colours...*) podľa obľúbenosti /neobľúbenosti;
- vytváranie nových slov z písmen daného slova (*teacher: tea, the, teach, her, cheat a pod.*)
- tvorenie slov z písmen na kartičkách;
- skladanie viet zo slov na kartičkách;
- hľadanie informácií v texte a ich dopĺňanie do tabuľky, schémy;
- pamäťové hry, krížovky a hlavolamy.

Všetky úlohy, ktoré uvádzame, je možné robiť na hodine alebo pri príprave doma na počítači a žiak si môže správnosť hneď overiť.

Ako sme už uviedli, autistovi robí problém vyrovnat' sa so situáciami, ktoré sú náhodilé, neplánované a vybočujúce zo štruktúry. Preto aj hodina angličtiny musí mať svoju „nemennú“ štruktúru. Rovnako potrebuje vedieť, koľko času bude trvať aktivita, učiteľ musí dodržiavať stereotypné dávanie inštrukcií, pretože akákoľvek variabilita prináša autistovi stres.

Kreatívne a zážitkové vyučovanie nemá miesto vo vyučovacích postupoch a metódach pri autistoch. To isté platí o otvorených otázkach, riešení problémových úloh a tvorivých úlohách. Ak je takýto žiak integrovaný medzi zdravú populáciu, ktorá si takýto prístup vyžaduje, učiteľ musí postupovať voči autistovi individuálne a vyvarovať sa tvorivým podnetom a úlohám.

Podľa Wire (2005) aj autisti dokážu zvládnuť cudzí jazyk a komunikovať na základnej úrovni, používať zdvorilostné frázy v jednoduchej komunikácii, môžu získať veľmi bohatú slovnú zásobu a aplikovať gramatické pravidlá.

Pri rozvíjaní komunikatívnej kompetencie majú pre autistov význam komunikačné technológie. Ako uvádza Ivančíková (2011), počítače sú ideálnym „spoločníkom“, pretože sú logické, presné, bez emócií a nálad. Obyčajne nerobia nepredvídateľné „kroky“, komunikácia s nimi je jednoznačná a môže ju iniciovať, viesť a ukončiť žiak. Žiak má nad počítačom kontrolu, môže robiť chyby bez akéhokoľvek rizika, dostane spätnú väzbu a úlohu môže opakovať koľkokrát chce. Pri práci s počítačom je „pracovné prostredie“ ohraničené monitorom a rušivé podnety z okolia je ľahšie eliminovať. Počítačové výučbové programy ponúkajú informácie v maximálne vizualizovanej a štruktúrovanej podobe a kombinácia multisenzorických podnetov podporuje žiakovu schopnosť zapamätať a vybaviť si jazykové prostriedky.

Práca na počítači rozvíja aj žiakove sebavedomie, žiak vníma viditeľné zmeny na monitore, ktoré spôsobuje svojím konaním a zároveň rozvíja jemnú motoriku. Pochopiteľne, tak ako aj pri zdravej populácii, aj pri autistoch je mimoriadne dôležité určiť zdravú mieru času strávenom pri počítači, aby sa ním žiak nestal posadnutý.

ZÁVER

Integrované vzdelávanie autistu na základnej a strednej škole je ešte stále ojedinelým javom. Môžeme však predpokladať, že počet takto postihnutých jedincov medzi zdravou populáciou žiakov bude narastať. A to je dôvod, prečo by budúci učitelia ale aj učitelia v praxi mali mať aspoň základné poznatky o tejto diagnóze a možnostiach ich vzdelávania všeobecne a konkrétne o rozvoji ich jazykovej kompetencie v anglickom jazyku.

Použitá literatúra

BOYD, B. 2011. *Výchova dieťaťa s Aspergerovým syndromom*. Praha : Portál, 2011. 128s. ISBN 80-71-34208 3.

FÁBRYOVÁ, A. 2011. *Čisté duše*. In *Zdravie*. Roč. 67/4, 2011, s. 50-63.

HOMOLOVÁ, E. 2013. *Autizmus a výučba cudzích jazykov*. In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2013. s. 28-47, ISBN 978 80 557 0484 5.

IVANČÍKOVÁ, I. 2011. *Výučba anglického jazyka u žiaka s pervazívnou vývinovou poruchou – vysokofunkčným autizmom na strednej škole*. Rigorózna práca. Banská Bystrica : FHV UMB, 2011.

PAVLÍKOVÁ, O. 2005. *Ako postupovať pri integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. In *Metodika výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, 2005, s. 8-24.

RAJECOVÁ, O. 2006. *Svet v kvapke vody*. In *Anthropos*. Roč. 3/1, 2006, s. 39 – 41. ISSN 1336-5541.

ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *Autizmus. ABC autistickej triedy. Praktická príručka pre pracovníkov v autistických triedach*. Bratislava : Merkur, 1998. 85s. ISBN 80 967754 73.

VOSMI, M. – BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha : Portál, 2010. 200s. ISBN 978 807 3676872.

WIRE, W. 2005. *Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign Languages*. In *Support for learning. The British Journal of Learning Support*. Vol. 20/3, 2005.

ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2009. 321s. ISBN 978 807363 1.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.
 Katedra anglistiky a amerikanistiky FHV
 Univerzita Mateja Bela
 Tajovského 51
 Banská Bystrica 974 01
 Slovenská republika

Eva.Homolova@umb.sk

SKORÉ VYUČOVANIE CUDZIEHO JAZYKA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA AKO PRÍKLAD EFEKTÍVNEHO ZAVEDENIA METÓDY CLIL DO PEDAGOGICKEJ PRAXE

FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN IM ELEMENTARBEREICH ALS BEISPIEL EINER EFFEKTIVEN UMSETZUNG DER CLIL-METHODE IN DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Hromadová Katarína, Slovenská republika

Abstrakt

Hlavnou témou tohto článku je skorý začiatok cudzojazyčného vyučovania na predprimárnom stupni vzdelávania. Jeho charakteristika, metódy a prístupy sú výborným príkladom efektívneho zavedenia metódy CLIL do pedagogickej praxe, hoci v podmienkach našich slovenských škôl sa táto metóda spomína predovšetkým v kontexte základných škôl. Napriek viacerým pokusom o využitie tejto metódy v procese cudzojazyčného vzdelávania, nebol plný potenciál tejto metódy vo väčšine prípadov doteraz využitý.

Resümee

In der vorgelegten Arbeit beschäftigen wir uns mit den Parallelen zwischen der Anwendung der CLIL-Methode im Primarbereich und der Umsetzung des sogenannten Angebotsmodells in die fremdsprachliche pädagogische Praxis im Elementarbereich. Die Methoden- und Formenvielfalt des frühen Fremdsprachenlernens sind ein hervorragendes Beispiel davon, wie man die CLIL-Methode im Unterricht effektiv einsetzen kann, denn bis zu dieser Zeit wurde das volle Potenzial der CLIL-Methode auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens nicht vollständig ausgenutzt.

Kľúčové slová

cudzí jazyk, skorý začiatok cudzojazyčného vzdelávania, CLIL, vyučovacia metóda a forma

Schlüsselwörter

Fremdsprache, frühes Fremdsprachenlernen, CLIL, Unterrichtsmethode, Unterrichtsform

ÚVOD

Od Záhrebskej rezolúcie z roku 2001⁷ sa v Európskej únii čoraz viac dostáva do popredia otázka viacjazyčnosti budúcich generácií mladých Európanov. Nielen odborná, ale aj laická verejnosť si uvedomuje nutnosť ovládania viacerých cudzích jazykov pre potreby vzdelávacieho a pracovného trhu, ktorá korešponduje s požiadavkou Európskej únie na

⁷ Uvádžame krátky citát: „zur Identität des modernen Europäers gehört das Bewusstsein, auf einem kulturell und sprachlich vielfältigen Kontinent zu leben, auf dem die Kommunikation zwischen den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen immer intensiver wird. Die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Verständigung in Europa ist die Kenntnis möglichst vieler Fremdsprachen von möglichst vielen Europäern. Mehrsprachigkeit gehört zu den europäischen Grundwerten, da sie wesentlich dazu beiträgt, dass der kulturelle Pluralismus in Europa Bestand hat und als Teil eines gemeinsamen europäischen Bewusstseins bejaht und geschätzt wird. Mehrsprachigkeit ist daher ebenso wie andere europäische Grundwerte wie Toleranz, Pluralismus, Zivilgesellschaft und parlamentarische Demokratie zu fördern“. [<http://www.kdv.hr/zagreber.htm>]

ovládanie minimálne dvoch cudzích jazykov na úrovni materinského. Praktická realizácia tejto požiadavky nie je nereálna, ale žiaľ, slovenský školský systém sa v oblasti jazykového vzdelávania k tejto méte zatiaľ len približuje, aj keď prvé pozitívne výsledky sú už viditeľné. Jedným z týchto pozitívnych výsledkov je zavedenie povinného vyučovania cudzieho jazyka na primárnom stupni jazykového vzdelávania od tretieho ročníka základných škôl. V snahe o dosiahnutie čo najvyššej efektivity daného procesu, posúva veľa škôl cudzojazyčné vzdelávanie až do prvého ročníka a zavedenie metódy CLIL poskytuje výrazný priestor na ďalšie zlepšenie.

SKORÝ ZAČIATOK CUDZOJAZYČNÉHO VYUČOVANIA

V podmienkach štátneho vzdelávacieho systému na Slovensku je tento pojem totožný so začiatkom cudzojazyčného vyučovania na primárnom stupni vzdelávania. Ako sme už spomenuli vyššie, je tento krok výrazným posunom vpred v skvalitnení procesu vyučovania cudzích jazykov, ale neustále sa v štátnom vzdelávacom systéme zabúda na obdobie vývinu dieťaťa, ktoré je pre učenie sa cudzieho jazyka ešte vhodnejšie, a tým je obdobie predprimárneho vzdelávania.

Odborníci z oblasti didaktiky skorého učenia sa cudzích jazykov⁸, rodičia, ktorí dlhodobo učili svoje deti cudzí jazyk formou bilingválnej, prípadne multilingválnej výchovy⁹ aj najnovšie neurolingvistické výskumy¹⁰ poukazujú už od 60-tych rokov minulého storočia na veľký význam čo najskoršieho kontaktu detí s cudzím jazykom, ku ktorému radíme obdobie do približne 10. roku života dieťaťa, názory odborníkov sa však v tomto časovom údaji diametrálne rozchádzajú. V minulosti medzi vedcami a pedagógmi toľko presadzovaná teória „kritickej fázy“ vo vyučovaní cudzích jazykov, podľa ktorej si už dieťa po približne štvrtom roku nie je schopné osvojiť bezchybnú výslovnosť v cudzom jazyku, je už zastaraná. Naďalej však platí, že ak si dieťa neosvojí žiadny cudzí jazyk do obdobia puberty, výslovnostné a gramatické chyby sa len veľmi ťažko eliminujú, vplyv osobnej motivácie však zohráva významnú úlohu.

Z neurolingvistického hľadiska je vek, v ktorom sa dieťa začína učiť cudzí jazyk, absolútne signifikantným faktorom pre úspešnosť tohto procesu. Prvotným fyziologickým predpokladom je plasticita detského mozgu a jeho schopnosť učiť sa a zapamätávať si vytváraním synaptických štruktúr prepojením nervových buniek v mozgu. Všetky pre jedinca relevantné prepojenia ostávajú navzájom spojené v trvalých neurálnych sieťach, nepotrebné spojenia v priebehu zrenia osobnosti a učenia sa zanikajú. Základný problém vzniká hneď v rannom detstve a týka sa počtu nervových buniek, ktorým jedinec disponuje. Kým „embryo v 21. týždni tehotenstva disponuje 1.000.000/mm³ nervových buniek, u dospelého sa tento počet rapídne znižuje na 30.000/mm³, pričom proces znižovania tohto počtu začína už od šiesteho roku života dieťaťa¹¹, čím dochádza k sťaženiu celého procesu učenia sa, vzhľadom na neskorší nedostatok „stavebného materiálu“.

Za rovnakých podmienok ako pri akomkoľvek inom type učenia sa vytvára u dieťaťa aj jazykové centrum. Ak sa v tomto období dieťa dostane do kontaktu s viacerými jazykmi (minimálne dvoma) paralelne, prípadne sekvenčne, vytvorí sa jedno efektívne pracujúce jazykové centrum, do ktorého sa v prípade naučenia sa ďalšieho jazyka zaradi aj ďalší jazyk.

⁸ V tomto článku sa opierame predovšetkým o názory autorov Angelika Kubanek, Henning Wode, Patricia Nauwerck a Traute Taeschner.

⁹ Elke Montanari sa venuje vzdelávacím seminárom pre rodičov a deti žijúcim v bilingválnych a viacjazyčných rodinách, sama vychovávala svoje deti v dvojazyčnom prostredí.

¹⁰ OVERMANN, M.: Emotionales, transnationales, ... , 2005, s.17-57.

¹¹ OVERMANN, M.: Emotionales, transnationales, ... , 2005, s.31, preklad autorky.

V prípade, že sa dieťa v predškolskom, prípade skorom školskom veku stretne len s jedným jazykom a s ďalším až v staršom školskom veku, vytvoria sa dve jazykové centrá, ktoré nie sú prepojené a v porovnaní s predchádzajúcim prípadom neefektívne.¹²

Prax rodičov s deťmi žijúcimi v bilingválnych prípadne viacjazyčných rodinách¹³ ukazuje, že dvoj- a viacjazyčne vyrastajúce deti, ktoré boli v dospelosti porovnané s deťmi, ktoré sa začali cudzí jazyk učiť v neskoršom veku, dokázali dosiahnuť veľmi podobnú lexikálnu úroveň, v gramatickej a fonetickej oblasti však výrazne zaostávali¹⁴.

Túto fonetickú nedostatočnosť je možné vysvetliť neschopnosťou dieťaťa rozlišovať po prvom roku života iné hlásky ako tie prislúchajúce materinskému jazyku a stratou formovateľnosti rečových orgánov¹⁵

Súhrnne teda môžeme povedať, že medzi základné pozitíva skorého učenia sa cudzích jazykov patrí:

- využitie obrovského pamäťového potenciálu dieťaťa vzhľadom na počet neurónov pri narodení a v rannom detstve;
- vytvorenie efektívneho a s inými jazykmi spolupracujúceho jazykového centra v mozgu;
- získanie správnej výslovnosti;
- schopnosť porozumieť aj rýchlym cudzojazyčným vyjadreniam;
- eliminácia neskorších gramatických a lexikálnych chýb;
- skoré nadobudnutie komunikačných zručností v cudzom jazyku;
- prekonanie „strachu z neznámeho“ už v počiatkoch vzdelávania, ktorý tak negatívne ovplyvňuje dosahované výsledky pri neskoršom jazykovom vzdelávaní;
- otvorenie sa novým kultúram;
- skoré uvedomenie si štruktúrneho prepojenia medzi viacerými jazykmi;
- získanie motivácie pre učenie sa ďalších cudzích jazykov.

Ak však rodina dieťaťa nie je prirodzene bilingválna, nežije v cudzojazyčnom prostredí, či umelo nesimuluje pre dieťa bilingválnu výchovu napriek faktu, že nikto z rodiny nerozpráva cudzím jazykom ako svojim materinským jazykom¹⁶, mal by tento záväzok prevziať na seba školský vzdelávací systém, do ktorého väčšina detí vstupuje vo veku troch rokov.

Dôvody, prečo sa tieto poznatky netransformujú do pedagogickej praxe na Slovensku, sú viaceré.

1. Faktor veku

Nie všetky deti nastupujú na predprimárny stupeň vzdelávania v rovnakom veku, hoci tento fakt by bolo možné čiastočne vykompenzovať takmer neobmedzenou schopnosťou detí rýchlo sa učiť, takže aj tie deti, ktoré by nastúpili do materskej školy s dvoj- prípadne trojročným oneskorením by tento deficit určite rýchlo vyrovnali.

¹² OVERMANN, M.: *Emotionales, transnationales, ...*, 2005.

¹³ V prípadových štúdiách sa spomínajú deti, ktoré začali s druhým jazykom hneď od narodenia, aj deti, ktoré s rôznych dôvodov začali s oneskorením až troch rokov.

¹⁴ MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen ...*, 2010, s. 43.

¹⁵ OVERMANN, M.: *Emotionales, transnationales, ...*, 2005, s. 32.

¹⁶ Tento spôsob vyučovania cudzích jazykov prináša so sebou nevýhody vo forme veľkej psychickej záťaže a časovej náročnosti na sprostredkovateľa cudzieho jazyka ako aj nie vždy správneho metodického prístupu.

2. Personálne zabezpečenie

Nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre materské školy, ktorých „neprodukujú“ ani fakulty pedagogického zamerania na Slovensku, patrí k výrazným nedostatkom školského systému na Slovensku. Absolventi vysokých škôl promujú s kvalifikáciou pre druhý stupeň a stredné školy, t.j. nie sú metodicky ani jazykovo pripravení na pôsobenie v materských školách.

3. Materiálové zabezpečenie

Chýbajúce materiály, ktoré by tematicky súvisle pokryli obdobie minimálne troch rokov a na ktoré by kontinuálne nadväzovali materiály pre primárny stupeň vzdelávania dopĺňajú celkový nepriaznivý obraz vyučovania cudzích jazykov v tomto období.

4. Čas venovaný cudziemu jazyku

Nedostatočná časová dotácia venovaná výučbe cudzích jazykov v porovnaní s inými aktivitami v materských školách. Aby sa dieťa naučilo cudzí jazyk, musí byť s ním v kontakte každý deň¹⁷ minimálne po dobu 20 minút, samozrejme, čím je kontakt väčší, tým efektívnejšie výsledky sa u dieťaťa dosiahnu. Ak aj materská škola dokáže zabezpečiť vyučovanie cudzieho jazyka (vo väčšine prípadov formou doplnkových a rodičmi platených kurzov, takže znova nie navštevovanými všetkými deťmi), tak jedna, prípadne dve polhodiny týždenne, nemôžu prispieť k očakávanému výsledku.

Ak tieto vyššie spomenuté nedostatky môžeme sumarizovať, prideme k záveru, že väčšina z nich má spoločný základ, ktorým je nedostatočná metodicko-didaktická príprava učiteľov pre materské školy.

V ďalšej kapitole z tohto dôvodu stručne zhrnieme dva najefektívnejšie modely sprostredkovania cudzieho jazyka na predprimárnom stupni vzdelávania.

MODELÝ CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI

Odborná literatúra (Nauwerck, Appeltauer, Taeschner, Kubanek) uvádza viaceré metodologické postupy vhodné pre proces cudzojazyčného vzdelávania na predprimárnom stupni, ktoré je možné rozdeliť do dvoch základných skupín, modelov.

Prvým z nich je tzv. imerzný model (z nemeckého *Immersionsmodell*, *Sprachbad*), ktorý vychádza z podstaty doslovného „ponorenia sa“ do cudzieho jazyka. Vychádza z koncepcie bilingválneho vzdelávania a je dodržiavané (aj keď pri prirodzenom bilingvizme už nie vždy aktuálne) pravidlo „jeden človek – jeden jazyk“. Dieťaťu je ponúkané množstvo kvalitných jazykových podnetov po celú dobu pobytu v materskej škole a počas všetkých činností, ktoré sú s týmto pobytom spojené.

Kvalitné prevedenie tejto metódy v praxi predpokladá ako učiteľa rodeného hovorca cudzieho jazyka, prípadne učiteľa s výbornými jazykovými kompetenciami, keďže učiteľ musí s deťmi zvládať aj spontánne vzniknuté komunikatívne situácie na rozličné témy, nielen tie, na ktoré je možné sa vopred čiastočne pripraviť. Tento prvok spontánnosti je veľmi ťažké, alebo takmer nemožné dosiahnuť s učiteľom, ktorý cieľový jazyk neovláda minimálne na úrovni C1, keďže takýto pedagóg je zároveň aj vychovávateľom.

Pre pomery slovenského školského systému považujeme za vhodnejší druhý model, tzv. model ponuky jazykových aktivít (z nemeckého *Angebotsmodell*), ktorý je podobne možné charakterizovať ako zjednodušený bilingválny model, keďže učiteľ musí s deťmi – podobne ako pri imerznom modeli – zvládnuť rôzne jazykové situácie vychádzajúce

¹⁷ TAESCHNER, T.: A developmental psycholinguistic ..., 1991.

z autentických komunikačných situácií, avšak len v obmedzenom čase a počas vybraných aktivít v škôlke, ktoré táto ponúka pod spoločným názvom cudzojazyčné aktivity. Tieto aktivity sú viazané na určité pravidelne sa opakujúce časové úseky, je teda možné sa zo strany učiteľa na ne kvalitne jazykovo aj metodicky pripraviť.

Zavedenie prvého modelu do praxe slovenského vzdelávacieho systému sme mohli pozorovať len v súkromných predškolských zariadeniach, druhý model je úspešne používaný aj v štátnych materských školách, napríklad aj formou cezhraničnej spolupráce.

Tento druhý model môžeme v náväznosti na tému článku označiť za ekvivalent CLIL metódy, ktorá je používaná na primárnom stupni jazykového vzdelávania. Je všeobecne známe, že „CLIL classrooms are no typical language classrooms in the sense that language is neither the designated subject, nor the content of the interaction, but the medium, through which other content is transported“¹⁸. Táto definícia platná a vo všeobecnosti akceptovateľná pre prostredie základných škôl, je porovnateľná s modelom ponuky jazykových aktivít. Presne tak, ako sú pedagógovia v materskej škole prostredníctvom cudzieho jazyka sprostredkovateľmi obsahu určeného pre tento stupeň vzdelávania.

V nasledujúcej časti tejto práce uvádzame porovnanie aplikácie metódy CLIL na predprimárnom a primárnom stupni jazykového vzdelávania.

MODEL PONUKY JAZYKOVÝCH AKTIVÍT VS. CLIL

Cieľom tejto práce je poukázať na množstvo zhodných charakteristík, ktoré tieto dva koncepty vykazujú.

Túto kapitolu uvádzame zamyslením sa nad chápaním oboch pojmov v odbornej literatúre.

Jedným z prvých problémov, ktorý nachádzame pri charakteristike týchto konceptov, je terminologická nejednoznačnosť, ktorou sa vyznačujú viaceré odborné práce na túto tému. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že čo sa týka média, vzdelávanie na Slovensku môže prebiehať v materinskom, alebo cudzom jazyku (nebudeme sa na tomto mieste venovať skupine jazykových menšín). V prvom prípade sa dieťa dostáva do kontaktu s cudzím jazykom formou ponuky hodín cudzieho jazyka, v druhom prípade by s ním (teoreticky) malo byť v kontakte v školskom prostredí stále, t.j. mali by sme hovoriť o bilingválnom vzdelávaní.

Je teda metóda CLIL jednou z možností bilingválneho vzdelávania, alebo len rozšírenou formou tradičných hodín cudzieho jazyka?

Odborná literatúra často akékoľvek jazykové aktivity mimo v rozvrhu určených hodín označuje súhrnne ako bilingválne vzdelávanie, dokonca aj oba vyššie spomenuté modely cudzojazyčného vzdelávania na predprimárnom stupni spadajú do tejto oblasti. Či jazykové vzdelávanie prebieha formou celodenných, alebo len vyhradených aktivít, nehrá v tomto prípade úlohu. Odborná literatúra sa však v podobnom duchu nie vždy vyjadruje aj k téme, čo vlastne bilingválne vzdelávanie v školskom prostredí je, dokonca nachádzame nezrovnalosti aj v prípade rodinného, či kultúrne podmieneného bilingvizmu. Ak však za formu bilingvizmu považujeme to, že dieťa sa učí cudzí jazyk v prirodzenom, alebo umelo navodenom prostredí (tzv. intenzívny bilingvizmus), či už od útleho veku (primárny bilingvizmus), alebo s odstupom niekoľkých rokov (sekvenčný bilingvizmus) a výsledkom takéhoto snaženia je vlastná komunikácia dieťaťa v inom jazyku (aktívny bilingvizmus), alebo len schopnosť porozumieť (pasívny bilingvizmus), potom je metóda CLIL tiež jednoznačne jednou z foriem bilingválneho jazykového vzdelávania.

¹⁸ PUFFER, CH.,D.: Discourse in Content ..., 2007, str. 3.

Na základe pozorovania v predškolských zariadeniach, ktoré úspešne zaviedli model ponuky jazykových aktivít do praxe, môžeme konštatovať, že aj napriek vyššie spomenutej terminologickej nejednoznačnosti, sa oba koncepty v pedagogickej praxi prelínajú.

Uvádzame vybrané zistené rozdielne a podobné črty:

1. Cieľová skupina

Metóda CLIL nebola historicky (latinčina ako vyučovací jazyk už v období stredoveku) ani v modernom ponímaní určená pre deti predškolského veku, ale na druhej strane, jej využitie na sekundárnom stupni jazykového vzdelávania je v praxi tiež minimálne. Medzi formami a metódami, ktoré používajú učitelia v procese jazykového vzdelávania na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania však nie sú až také veľké rozdiely (len za niektoré uvádzame využitie hry, pohybu, naratívneho prístupu, názornosti, obraznosti, či výlučného používania cudzieho jazyka).

2. Časový faktor

Učiteľ má v prípade použitia tejto metódy k dispozícii nielen vopred určený časový úsek (v predškolských zariadeniach je to časť dňa, v škole vyučovacia hodina), ale prakticky celý čas, ktorý dieťa v školskom prostredí strávi. Napriek tomu využívajú učitelia v škôlkach na jazykové aktivity určité časové úseky, ktoré sa pravidelne opakujú. Tento prístup je jednoduchší z hľadiska prípravy učiteľa, ale aj efektivity jazykového vzdelávania. Pri takomto prístupe si dieťa rýchlejšie zvykne na jazykové aktivity, očakáva ich, teší sa na ne a nie je stresované náhodným cudzojazyčným prostredím. Podobne aj učitelia na základných školách zavádzajú metódu CLIL na určitých vopred zvolených hodinách (napr. na hodinách matematiky, či prírodovedy), alebo na pravidelných častiach – fázach týchto hodín (ako úvodnú časť, alebo fázu opakovania).

3. Zásada výlučného používania cieľového jazyka

Učitelia v materských školách používajú cudzí jazyk ako médium pri všetkých činnostiach týkajúcich sa cudzojazyčných aktivít, musia však citlivo rozlišovať medzi pochvalami, inštrukciami, usmerneniami, ktoré tiež prebiehajú v cudzom jazyku a výchovne špecifickými situáciami (ak dieťa plače, lebo si veľmi ublížilo pri páde), či dokonca problémami (hádže sa o zem od zlosti), ktoré si už vyžadujú prechod do materinského jazyka. Učiteľ musí dokázať určiť, ktoré aktivity aj v mimojazykovej oblasti sú pre deti prínosné a ktoré naopak nanútené a z tohto dôvodu neprinášajúce želaný efekt.

Aj keď učitelia na primárnom stupni vzdelávania nemusia riešiť toľko výchovných aktivít a viac sa môžu sústrediť na tie vzdelávacie, často dochádza k situáciám, že učiteľ požiada žiaka v cudzom jazyku, aby vypočítal príklad na tabuli, ale požiadavku, aby zdvihol spadnutú kriedu, predostrie po slovensky. Na tomto mieste musíme skonštatovať, že náhodné použitie cudzojazyčných výrazov, alebo viet vsunutých do bežnej, po slovensky prebiehajúcej hodiny, nie je správnu metódou CLIL.

4. Rôznorodosť jazykových impulzov a foriem

Táto charakteristika úzko súvisí s názormi prezentovanými v predchádzajúcom odseku tejto práce. Správne použitie tejto metódy zabezpečí dostatok rôznorodých podnetov pre rozvoj cudzojazyčných kompetencií v autentických jazykových situáciách. Keď zbežne prelistujeme učebnice cudzieho jazyka, často sme nútení skonštatovať, že veľa prezentovaných komunikatívnych situácií je navodených umelo a použité jazykové prostriedky nereflektujú reálne použitie jazyka v autentických situáciách, a to aj napriek tomu, že zdanlivo zodpovedajú videniu sveta dieťaťa. Ako často sme v dospelosti mohli využiť to, že vieme vymenovať zvieratká, či školské potreby, alebo opísať výzor osoby?

Učiteľka v materskej škole musí odpovedať na reálne otázky dieťaťa tu a teraz, v jeho reálnom ponímaní a videní, rovnako to umožňuje táto metóda aj na základných školách.

Napriek tomu, že otázky sú zo strany detí či žiakov často kladené po slovensky, prípadne s chybami, sú reálne. V tom vidíme ďalšiu z paralel medzi metódou CLIL.

Použitá literatúra

APPELTAUER, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin : Langenscheidt, 1997. ISBN: 3-468-49658-3.

CANTHOMAS, R. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit*. Münster : Waxmann Verlag, 2005. ISBN 3-8309-157-6.

KUBANEK, A. 2003. *Kindergemäßer Fremdsprachenunterricht*. Münster : Waxmann Verlag, 2003. ISBN: 3-8309-1023-1.

MONTANARI, E. 2010. *Mit zwei Sprachen groß werden*. München : Kösel Verlag, 2010. 75 s. ISBN 978-3-466-30596-4.

NAUWERCK, P. 2011. *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Freiburg : Filibach Verlag, 2011. 82 s. ISBN 978-3-931240-35-6.

OVERMANN, M. 2005. *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2005. s. 17-57.

PUFFER, Ch., D. 2007. *Discourse in Content and Language Intergrated Learning*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co. 2007. ISBN 978-90-272-1979-4.

TAESCHNER, T. 1991. *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation, 1991. 167 s. ISBN 0-89391-678-1.

WIDLÖK, B. 2010. *Norimberské odporúčania pre včasnú výučbu cudzích jazykov*. Mnichov : Goethe-Institut e.V., 2010. 39 s. ISBN 978-3-939670-38-4.

Kontaktná adresa

Katarína, Hromadová, Mgr., PhD.
Inštitút filologických štúdií, Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta UK
Račianska 59
Bratislava 831 02
Slovenská republika

katarina.hromadova@gmail.com

ÚROVEŇ CIZOJAZYČNÝCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ V POČÁTEČNÍ VÝUCE

THE LEVEL OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS IN TEACHING PUPILS OF AN EARLY AGE

Hrušková Lenka, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek se zabývá úrovní cizojazyčných řečových dovedností u žáků čtvrtých a pátých tříd; u těch, kteří začali s ranou cizojazyčnou výukou od 1. třídy a žáků, kteří si začali osvojovat anglický jazyk až od 3. třídy základní školy. Hodnocení úrovně cizojazyčné výuky je založeno na standardizovaných jazykových testech anglického jazyka *Cambridge Young Learners* na úrovni deskriptoru A1 Společného evropského referenčního rámce. Tento test byl zaměřen na všechny čtyři cizojazyčné řečové dovednosti: na práci s cizojazyčným textem (na gramatickou a lexikální stránku), na psaní, mluvení a na porozumění slyšenému slovu. Test *Cambridge Young Learners*, který byl použit pro získávání hodnot, byl formulován pro žáky od 7 do 12 let. Testování jednotlivých řečových dovedností probíhalo ve třinácti vybraných školách v České republice ve čtvrtých a pátých ročnících; původní vzorek měl čítat kolem 800 respondentů.

Abstract

This paper deals with the level of foreign language speaking skills in the fourth and fifth grade pupils who started to learn a foreign language at an early age, i.e. in the kindergarten or the first grade, and in pupils who began to learn English in the third grade. The evaluation of the foreign language teaching level is based on standardized English tests *Cambridge Young Learners* that refer to A1 of the Common European Reference Framework level descriptors. This testing focused at all four foreign language skills: ability to work with a foreign language text (grammar and vocabulary), writing, speaking and listening comprehension. The *Cambridge Young Learners Tests*, that were used for data acquisition, has been specially formulated for children from seven to twelve years of age. The testing of particular language skills took place at thirteen selected schools in the Czech Republic and the sample of respondents consisted of about 800 fifth graders.

Klíčové slová

řečové dovednosti, standardizovaný test, deskriptor A1 Společného evropského referenčního rámce, Rámcový vzdělávací program

Key words

language skills, standardized test, descriptor A1 of the Common European Reference Framework, General Educational Programme

ÚVOD

„Všeobecné vzdělání, o které usiluje každý myslící člověk, musí být světové. Ale to neznamená těkat po světě, nýbrž pochopit svět z našeho českého hlediska. Světovosti nedosáhneme cizí pomocí, ale musíme si ji dobýt vlastní prací.“ T. G. Masaryk.

Z celého spektra témat, která se v současnosti nabízejí a jsou spojena s transformací pojetí primárního vzdělávání, jsme svou pozornost zaměřili na pojetí cizojazyčného vzdělávání v primární škole, při současné snaze o zdůraznění vazby mezi obecnou didaktikou

– vědou o vyučování a vzdělávání a oborovou didaktikou – lingvodidaktikou. Primární škola a didaktika CJ (cizích jazyků) mají ideální vybavení k tomu, aby fungovaly jako úspěšný katalyzátor reformy na poli cizojazyčného vzdělávání. K hlavním úkolům didaktiky CJ na prvním stupni vzdělávání patří vytváření strategií a postupů na podporu jazykové rozmanitosti a vícejazyčnosti. Didaktika CJ rovněž pracuje s nástroji této politiky, zejména se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a Evropským jazykovým portfoliem.

Teoretickým východiskem oborové didaktického charakteru jsou řečové dovednosti (language skills, communicative skills, the four skills) poslech, mluvení, čtení a psaní, které se podílejí na procesu a efektivitě komunikace. Jak uvádí Widdowson (2000), učení se cizímu jazyku probíhá recepcí a produkcí řeči v mluvené nebo psané formě, proto je jazykový projev často vymezen v rámci čtyř dovedností. Osvojování a rozvíjení čtyř řečových dovedností je jednak cílem, jednak prostředkem k realizaci komunikačního cíle. Osvojování cizího jazyka probíhá jednak na úrovni osvojování jazykového systému, jednak na úrovni jeho užívání v komunikaci. Ve výuce se řečové dovednosti projevují činností v aktivitách, které mohou být nahlíženy na různých úrovních (srov. Vlčková, 2010, 2007). Sjednocení představ o vyučování, hodnocení a vytvoření společné referenční stupnice ovládnutí jazyků je základním prvkem Společného evropského referenčního rámce (SERR). Jestliže Rámcový vzdělávací program stanovuje na konci deváté třídy zvládnutí deskriptoru A2, je závazné pro žáky končící páté třídy ovládnutí cizího jazyka na úrovni A1.

Dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 97, kterou vytvořilo UNESCO za účelem srovnatelnosti údajů v oblasti vzdělávání, se první stupeň základního vzdělávání nazývá primární a bývá označován číslicí jedna. Žáci se obvykle učí ve třídách s jedním učitelem, který je primárně odpovědný za jejich vzdělání a prospěch v daném roce. Tomuto učitelé asistují ve čtvrtých a především v pátých třídách specializovaní učitelé určitých předmětů, např. jazykově vzdělaní pedagogové. Konstituování modelu školy pro 21. století jako školy otevřené, dynamické a autonomní s sebou přineslo vytvoření nového paradigmatu vzdělávání a proměnu v pojetí školního vzdělávání. Všechny inovační změny však musejí mít základ v legislativě; v praxi to znamenalo nahrazení Standardu základního vzdělávání Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Od roku 2005 až do současnosti (Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013) prochází základní školství revizí rámcových vzdělávacích programů, které jsou pro školy vodítkem, jak sestavit vlastní školní vzdělávací program, tak, aby se v rámcových vzdělávacích programech odrazily změny, ke kterým za posledních sedm let v primárním, potažmo v celém základním českém vzdělávání došlo. Základním principem a určujícím motivem v současnosti aktuálního Dlouhodobého záměru (MŠMT 2011) pro následující období je „zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání, ... a zaměřit se na zlepšení kvality učitelů a zaměstnanců škol, zajišťování kvalitního vzdělávání“ (s. 4). Dle ministra školství profesora Petra Fialy je „důležité nastavit standardy požadavků na to, co mají žáci umět a znát. Tyto standardy pak můžeme ověřovat formou testování.“ (Fiala 2012, s. 12). Ve svém tvrzení se opírá o zahraniční studie, které poukazují na „problém“ se snižující kvality vzdělávacího procesu v České republice (tamtéž, 12).

MATERIÁL A METODIKA

V našem výzkumném šetření zjišťujeme, jakou úroveň cizojazyčných dovedností vykazují žáci čtvrtých a pátých tříd různých typů základních škol (ZŠ). Úroveň řečových dovedností u žáků náhodně vybraných tříd srovnáváme. Zjišťujeme, jak se liší nebo shoduje úroveň tří cizojazyčných dovedností (bez mluvení) u jednotlivých žáků v závislosti na počátečním osvojování anglického jazyka. Výzkum je založen na kvantitativním a kvalitativním metodologickém přístupu k výzkumu problematiky počáteční výuky cizích jazyků. Edukační prostředí různých základních škol je vyhodnocováno na základě

standardizovaného jazykového testu z anglického jazyka na úrovni deskriptoru A1 Společného evropského referenčního rámce a besedy s jednotlivými vyučujícími.

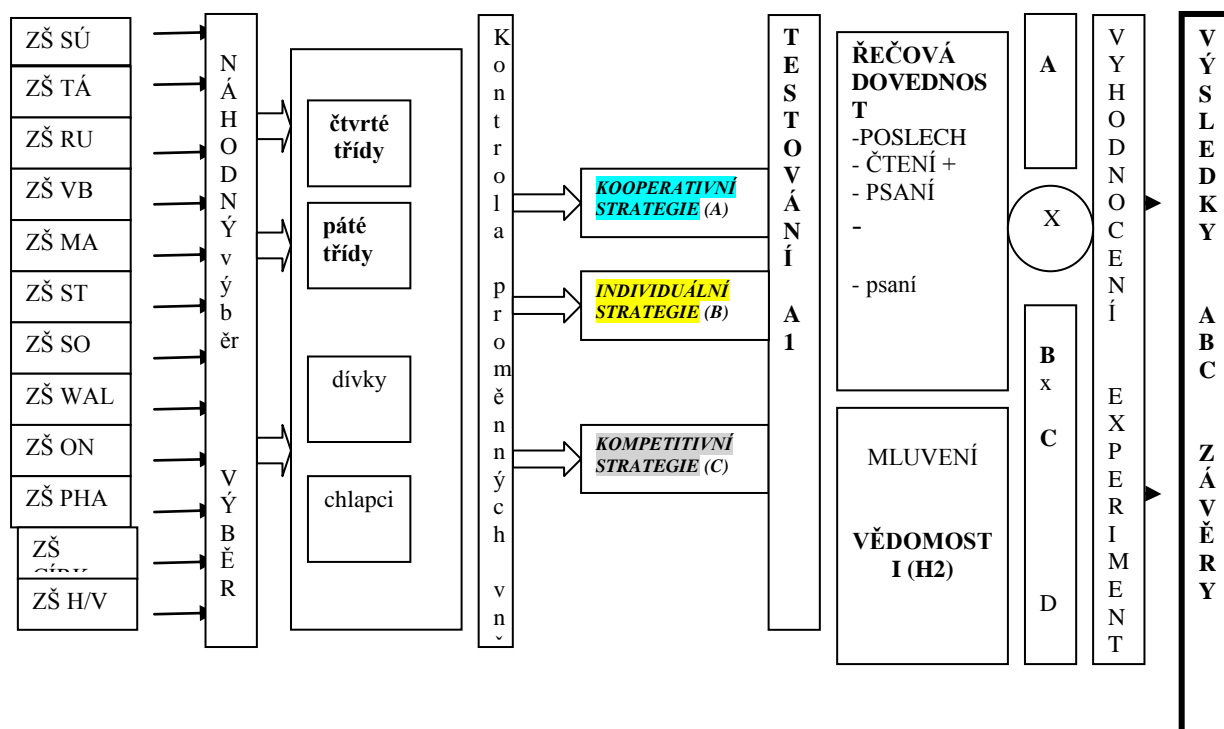
H1: Žáci pátých ročníků vykazují lepší výsledky než žáci čtvrtých ročníků.

H2: Rozdíl úrovně řečových dovedností u žáků pátých tříd, kteří začali s ranou povinnou cizojazyčnou výukou od 1. třídy, s úrovně řečových dovedností u stejně starých žáků, kteří si začali povinně osvojovat anglický jazyk až od 3. třídy, je minimální nebo dokonce není žádný.

ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ VZOREK

Ve výzkumném šetření, které sloužilo k ověření platnosti obou hypotéz, byl komplex podmínek dán vymezením populace žáků věkové kategorie 9-11 let (první stupeň základní školy), žáků 4. a 5. tříd základních škol. Základní výzkumný soubor tvořili žáci ze sedmi základních škol (400 žáků) v krajích České republiky. Původně, na začátku výzkumu, bylo osloveno 13 základních škol a vzorek měl čítat kolem 800 respondentů.

Byla prováděna dvě výzkumná šetření paralelně ve 4. a 5. třídách. V prvním kole byly všechny testy osobně rozvezeny do škol 5. a 6. října 2010 (sběr testů probíhal v období: 29. 10. – 20. 12. 2010; odevzdalo sedm škol). Druhá sada testů byla rozeslána poštou dne 18. 3. 2011 (odevzdalo pouze 5 základních škol v červnu 2011).



Obrázek 1. Grafické znázornění výzkumného šetření: povinná výuka CJ/ Zdroj: autorka

DIDAKTICKÉ TESTY, JEJICH ADMINISTRACE (KVANTITATIVNÍ METODA)

V šetření byl použit standardizovaný test anglického jazyka Cambridge Young Learners na úrovni deskriptoru A1 Společného evropského referenčního rámce. Tento test byl zaměřen na všechny čtyři cizojazyčné dovednosti: na práci s cizojazyčným textem (na gramatickou a lexikální stránku), na psaní, mluvení a na porozumění slyšenému slovu. Test Cambridge Young Learners, který byl použit pro získávání hodnot, byl formulován pro žáky od 7 do 12 let (test odpovídá úrovni A1 Společného evropského referenčního rámce). Testování

jednotlivých jazykových dovedností probíhalo ve vybraných školách ve 4. a 5. třídách. V každé škole testování probíhalo v libovolný den, tak aby nenarušovalo výuku a vyhovovalo učitelům a jejich koncepci výuky. Standardizované didaktické testy na úrovni A1 SERR zadávali při hodinách anglického jazyka učitelé jednotlivých základních škol – co do pohlaví se jednalo vyjma jednoho muže o samé ženy. Ve většině případů byli učitelé aprobovaní „elementaristé“, někteří s dodatečnou aprobací anglického jazyka. V některých základních školách ale již ve čtvrtých a pátých třídách vyučují učitelé z druhého stupně, kteří mají primárně aprobaci anglický jazyk. Testování probíhalo dvakrát; vyučující se neměnili.

Instrukce k vyplňování testu získali žáci od vyučujících anglického jazyka. Základní bodová základna byla 45 bodů a k tomu se přičítaly body, které měli přiřazovat učitelé žákům za část Mluvení. Testování žáků v této cizojazyčné dovednosti se nekonalo na žádné základní škole z důvodu velké časové náročnosti.

Test obsahoval 15 x A4 stránku. Vyhodnocování testů prováděla autorka sama s kolektivem zkušených nezávislých učitelů anglického jazyka. Kompletní test trvá asi 45 minut a má 3 části:

	Délka cvičení	Počet částí	Počet bodů
Poslech	cca. 20 min	4	20
Čtení a psaní	cca. 20 min	5	25
Mluvení	cca. 5 min	5	dle uvážení učitele

Tabulka 1. Komplexní test/Zdroj: standardizovaný test Cambridge Young Learners (deskriptor A1)

Mluvení: tuto část testu žádná škola nedělala z důvodu nedostatku času na komunikaci s jednotlivými žáky (5 úseků, které jsou individuálně hodnocené).

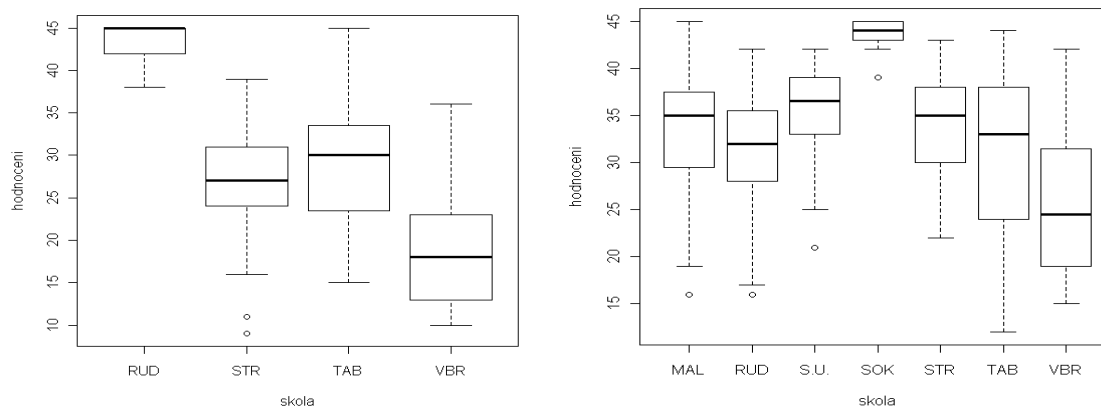
BESEDA S VYUČUJÍCÍMI CJ (KVALITATIVNÍ METODA)

Na konci měření, v průběhu podzimu 2011, byla provedena s vyučujícími CJ extenzivní kvalitativně výzkumná metoda – беседа. Beseda jako varianta rozhovoru měla pro nás výhodu, že jsme získali více stanovisek a názorů. Šlo o přímý interpersonální kontakt se všemi učiteli, kteří se podíleli na testování žáků v rámci výuky anglického jazyka ve čtvrtých a pátých třídách. Při besedě na jednotlivých školách dostaly přednost otevřené a polootevřené otázky. Beseda vedla ke zjištění edukační reality, kdy učitelé sami pomohli pohovořit o metodách a strategiích, které upřednostňují při výuce cizího jazyka, hovořili o velikosti skupin, o specifikách této výuky. Velice přínosné bylo i zpřesnění pohledu na testování: na formu testu, časovou zátěž, jazyková synonyma odlišující oxfordskou angličtinu od cambrigské, atd. Výpovědi učitelů byly nahrávány a zpracovány kvalitativně jako popis, který by měl dokreslit kvantitativní měření.

VÝSLEDKY: ANALÝZA BODOVÉHO HODNOCENÍ TESTŮ

Data pochází od 395 žáků ze sedmi, potažmo pěti škol, pohlaví F (feminum - dívky) a M (maskulinum - chlapani) bylo zastoupeno na všech školách, oba testy psaly jen školy MAL (základní škola Malonty), RUD (základní škola Rudolfovo), S. U. (základní škola v Sezimově Ústí II), SOK (základní škola Sokolovo), TAB (základní škola v Táboře): soubor dat testy oba; jen test 1 psaly na školách STR (základní škola ve Strakonici), VBR (základní škola Vyšší Brod). Testy u žáků čtvrtých i pátých tříd psaly jen školy STR, TAB, VBR, RUD (soubor dat testycp12).

H1: Žáci pátých ročníků vykazují lepší výsledky než žáci čtvrtých ročníků.



Graf 1 Rozdělení hodnocení testu žáků - 4. třídy podle školy/ Zdroj: autorka

Graf 2 Rozdělení hodnocení testu žáků - 5. třídy podle školy/ Zdroj: autorka

Průměrný počet dosažených bodů je 33,21 (medián = 34), směrodatná odchylka je 8,60. Statistická data ukazují, že hodnocení významně ovlivňují faktory škola i třída, ale i jejich interakce. Všechny odhadnuté regresní koeficienty u umělých proměnných (mají význam efektů faktorů) byly statisticky významné a modelem bylo vysvětleno 53,7% variability hodnocení. Velice překvapivé zjištění bylo, že žáci čtvrté třídy v základní škole v Rudolfově dosáhli naprosto nejlepších výsledků v testech (srovnatelné výsledky měla jen speciální třída v Sokolově, kde jsou vybíráni nadaní jedinci dle IQ nad 135 a pracují v malých skupinkách dle individuálních plánů). Tyto statistické údaje byly doplněny údaji z besedy s paní učitelkou, která je zároveň i třídní učitelka této třídy. Jako „nadšená“ angličtinářka, která byla i na stáži v anglicky mluvící zemi, v rámci kompetitivních strategií uplatňovala velice důsledně mezipředmětové vztahy („dětí při kreslení si opakují anglicky barvy, předměty, které kreslíme či malujeme; při hudební výchově zpíváme i anglické písničky, abychom procvičili fonetiku a výslovnost; ve svých hodinách důsledně uplatňuji princip názornosti“).

Počet základní škola		Hodnoceni				Celkový součet
Škola	Třída	5-14	15-24	25-34	35-45	
MAL	P		5	8	14	27
Celkem z MAL			5	8	14	27
RUD	C P		8	37	19	64
Celkem z RUD			8	37	81	126
S.U.	P		1	19	34	54
Celkem z S.U.			1	19	34	54
SOK	P				14	14
Celkem z SOK					14	14
STR	C P	2	9	25	5	41
			3	16	22	41

Celkem z STR		2	12	41	27	82
TAB	C P	1 1	8 8	13 8	7 12	28 29
Celkem z TAB		1	16	21	19	57
VBR	C P	6 6	9 8	3 5	1 3	19 16
Celkem z VBR		6	17	8	4	35
Celkový součet		9	59	134	193	395

Tabulka 2. Rozdělení počtu žáků v závislosti na hodnocení, škole a třídě/Zdroj: autorka

Legenda: C = 4. třída/P = 5. třída

Jak z kontingenční tabulky, tak i z následujícího grafu 3 je patrné, že kromě jednoho případu, žáci pátých tříd vykazují lepší výsledky, než žáci tříd čtvrtých.

Statistická data potvrdila, že nejslabší výsledky vykazovali žáci ze základní školy z Vyššího Brodu jak ze čtvrtých, tak i pátých tříd; i tam je však mezi čtvrtou a pátou třídou vidět progres. Jediný případ, který se vymyká této hypotéze, je třída „čtvrťáků“ ze základní školy v Rudolfově, která vykazovala naprosto nadstandardní výkony v písemných testech. Překonala tak bodově nejen všechny své vrstevníky, nýbrž i žáky o jeden rok starší. Jejich výkony v jazykové výuce byly dokonce srovnatelné s nadanými, staršími žáky ze Sokolova (viz. následující tabulka). Tato výjimka potvrdila pravidlo; hypotéza však byla statisticky potvrzena.

Škola	4. třída (Ø)	5. třída (Ø)
RUD	43.48387	31.40625
STR	27.07317	34.07317
TAB	29.32143	31.13793
VBR	19.15789	25.87500
MAL		32.55556
S. Ú.		35.42593
SOK		43.64286

Tabulka 3. Průměrné body v jednotlivých třídách/Zdroj: autorka

H2: Rozdíl úrovně řečových dovedností u žáků pátých tříd, kteří začali s ranou povinnou cizojazyčnou výukou od 1. třídy, s úrovní řečových dovedností u stejně starých žáků, kteří si začali povinně osvojovat anglický jazyk až od 3. třídy, je minimální nebo dokonce není žádný.

Tato hypotéza byla potvrzena. Raná výuka neměla signifikantně pozitivní vliv na znalost cizího jazyka, který byl testován standardizovanými testy. Žáci ze základní školy v Rudolfově se povinně učili jazyk až od třetí třídy a vykazovali jedny z nejlepších výsledků (hned za třídou nadaných žáků ze Sokolova, kteří si osvojují jazyk na bázi dobrovolnosti od první třídy v rámci kroužků (povinně od třetí třídy na základě vlastního plánu). Jejich výsledky byly i celkově lepší v komparaci s žáky ze Sezimova Ústí, kde jazyková výuka anglického jazyka je povinná od 1. třídy, či s žáky z Církevní základní školy Orbis Pictus (skončili vždy na posledních dvou místech), kde mezi nadstandardní služby patří rozšířená výuka anglického jazyka od 1. třídy v počtu dvou hodin týdně a v druhém ročníku se zvyšuje na dvě hodiny týdně. Stejně či o něco málo lepší výsledky vykazovali žáci z příhraničních škol v Malontech

a Vyšším Brodu, kde s výukou jazyků začínají od třetí třídy. S výsledky v jazykovém standardizovaném testu žáků ze Sezimova Ústí jsou srovnatelní (i když o několik bodů horší) i žáci ze Základní školy Poděbradova Strakonice, kteří se učí angličtinu (až) od třetí třídy (viz. následující tabulka).

Body	Četnost	Rel.četnost %
(0,5]	0	0,0
(5,10]	2	0,5
(10,15]	11	2,8
(15,20]	22	5,6
(20,25]	42	10,6
(25,30]	60	15,2
(30,35]	84	21,3
(35,40]	83	21,0
(40,45]	91	23,0
Součet	395	100

Tabulka 4. Rozdělení četnosti počtu dosažených bodů ve všech testech./Zdroj: autorka

Průměr z hodnocení			trída		
	pohlaví	škola	c	p	Celkový průměr
	F	SOK		43,75	43,75
	F				
	Celkem			43,75	43,75
	M	SOK		43,60	43,60
	M Celkem		43,60	43,60	
Celkem				43,64	43,64
	F	S.U. TAB		34,54	34,54
	F		29,64	34,50	32,07
	Celkem		29,64	34,52	33,30
	M	S.U. TAB		36,38	36,38
	M Celkem		29,00	28,00	28,48
Celkem			29,32	33,93	32,77
	F	MAL RUD STR VBR		37,00	37,00
	F		43,69	30,40	37,91
	F		26,95	34,58	31,21
	F		19,88	25,25	23,10
	Celkem		34,09	32,13	32,99
	M	MAL RUD STR VBR		29,00	29,00
	M		43,33	31,86	37,03
	M		27,18	33,35	29,87
	M		18,64	27,75	21,07
	M Celkem		34,25	31,44	32,74
Celkem			34,18	31,76	32,85
Celkový průměr			33,27	33,17	33,21

Tabulka 5. Závislost hodnocení na škole, pohlaví, třídě /Zdroj: autorka

Legenda: M: maskulinum; F: feminum/podmalování: povinná výuka CJ od 3. Třídy/podmalování: povinná výuka CJ od 1. Třídy

Neukázalo se (z rozhovoru s vyučujícími), že by žáky, kteří začali s ranou cizojazyčnou výukou v první třídě či dokonce v MŠ, jazyk více nebo méně bavil ve srovnání s žáky, kteří si cizí jazyk začali osvojovat později. Zajímavé zjištění přineslo i srovnání známek z anglického jazyka a výsledků v testech. Většina testovaných žáků čtvrtých i pátých tříd měla z anglického jazyka jedničku, občas dvojku. Vyučující „pěkné“ známky obhajovali tím, že hodnocení slouží k motivaci žáků v další cizojazyčné výuce; někteří i tím, že se žáci s jazyky teprve seznamují. Shrňeme-li všechna fakta, musíme v případě této hypotézy konstatovat, že byla potvrzena.

Pod'akovanie

Děkuji všem kolegům za cenné odborné rady při statistickém zpracování dat. Za formální připomínky a korektury děkuji E. Duškové, A. Štěpánkové. Obrovský dík patří zúčastněným školám - vedení, učitelům a žákům, bez nichž by nebyly výsledky výzkumu k dispozici a M. Bukovanové a J. Grigové, které se podílely na sběru dat, též vyučujícím anglického jazyka, kteří pomáhali s vyhodnocováním standardizovaných testů.

Použitá literatura

FIALA, P. 2012. *Reformy ve školství vyžadují komplexní pohled*. In *Komora společník ve světě podnikání a průmyslu*. C. O. T. media, s r.o., 7-8/2012. s. 12-13.

HRUŠKOVÁ, L. 2012. *Effectiveness of Teaching Strategies in Primary Education*. In *Journal of International Scientific Publications*. Educational Alternatives, Burgas : Info Invest, vol. 10, č. 2, s. 201-215. ISSN 1313-2571.

HRUŠKOVÁ, L. 2012. *Vlivanije gendernych osobennostej na izučeniye inostrannyh jazykov. Učenyje zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta : Obščestvennyje i gumanitarnyje nauki*. Petrozavodsk : Petrozavodskij gosudarst. universitet, č. 7, s. 43-45. ISSN 1998-5053.

CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-8593-68-0.

PERCLOVÁ, R. 2001. *Evropské jazykové portfolio*. Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-796-0.

VLČKOVÁ, K. 2010. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)*. Habilitační práce. Brno : PdF MU, 2010.

VLČKOVÁ, K., 2007. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno : Paido, 2007. 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

WIDDOWSON, H. G. 2000. *Skills and Knowledge in Language Learning*. In BYRAM, M. (Ed.)

Kontaktná adresa

Mgr. Lenka Hrušková, Ph.D.

KCJ VŠTE

Okružní 10

České Budějovice 370 01

Česká republika

hruskova@mail.vstecb.cz

UČITEĽ CLIL V MODERNOM VZDELÁVACOM PROSTREDÍ

TEACHER CLIL IN MODERN LEARNING ENVIRONMENT

Hurajová Ludmila, Slovenská republika

Abstrakt

Obsahovo a jazykovo integrované vzdelávanie (CLIL) nie je neznámym pojmom v oblasti vzdelávania ani na základných, či stredných školách na Slovensku. Téma CLIL je diskutovanou témou na vedeckých seminároch či konferenciách. Začiatky pilotných programov postupne strieda snaha o systematizáciu v procese aplikácie metodiky CLIL, v nastavovaní CLIL vzdelávacieho prostredia. Jedným z hlavných aktérov CLIL vzdelávacieho prostredia je učiteľ, ktorý je zodpovedný za efektívne nastavenie CLIL vzdelávacieho prostredia. Ktoré kompetencie považujú CLIL učitelia na základných školách na Slovensku za potrebné posilňovať a rozvíjať, aké pozitíva a negatíva vnímajú v CLIL vzdelávacom prostredí, som skúmala vo svojej dizertačnej práci.

Abstract

CLIL – content and language integrated learning is not a new term in the field of education in primary schools in Slovakia. CLIL is a topic that is often discussed at conferences and workshops. It seems that the era of pilot CLIL application is being replaced by aspiration to systemize the process of establishing CLIL learning environment at schools. Teachers are the main stakeholders in establishing of CLIL learning environment into education. They are responsible for effective way of CLIL learning environment establishment. Which teacher competences are perceived to be forced and enhanced by CLIL teachers at Slovak primary schools mainly at the first grade and what positives and negatives the CLIL teachers see in CLIL learning environment – these questions were studied in my thesis.

Kľúčové slová

CLIL, CLIL učiteľ a jeho kompetencie, CLIL vzdelávacie prostredie, autonómia študenta, učiteľ –vzdelávací vodca a sprievodca, jazykové vzdelávanie

Key words

CLIL, CLIL teacher and his competences, CLIL education environment, learner's autonomy, teacher – education leader and guide, foreign language learning

CLIL – METODIKA NA VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV?

Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie nie je neznámym pojmom vo vzdelávaní na školách rôzneho typu v Slovenskej republike. Metodika CLIL je už niekoľko rokov odporúčanou inovatívnou metódou, formou učenia sa cudzieho jazyka. Ministerstvo školstva SR aj pre budúci školský rok 2013/2014 zaradilo metodiku CLIL v najaktuálnejších pedagogicko-organizačných pokynoch (POP) medzi odporúčané formy vyučovania v oblasti cudzích jazykov. Súčasnú vyučovanie cudzích jazykov na slovenských školách má rôzne podoby a čelí niekoľkým výzvam a to najmä v oblasti personálneho obsadenia učiteľských postov kvalifikovanými profesionálmi. Najviac poddimenzované v tejto oblasti je základné školstvo, ktoré dlhodobo zápasí s nedostatkom kvalifikovaných učiteľov pre vyučovanie cudzích jazykov. Zmeny v spoločensko-politickej oblasti, najnovšie zistenia vedecko-výskumných projektov ovplyvnili pohľad na vyučovanie cudzích jazykov. Hlavný cieľ štúdia cudzieho jazyka sa postupne presúva od vedomosti o jazyku na zručnosti v jazyku. Vychádza

najmä z komunikatívneho štýlu vyučovania.

V zmenenom kontexte globalizovaného sveta sa vynárajú nové požiadavky na prípravu súčasnej generácie pre život. Ukazuje sa dôležitosť multikultúrneho a multijazyčného vzdelania, aby bol jedinec pripravený na trh práce s možnosťou dlhodobo udržateľného statusu zamestnania. V nových podmienkach sa menia kritéria na rolu učiteľa a študenta v rámci vzdelávacieho procesu. Kládne sa dôraz na autonómiu študenta, na rozvoj jeho učebných schopností, na kooperačné schopnosti študenta, upúšťa sa z autoritatívnej úlohy učiteľa. V oblasti cudzích jazykov sa nepreferuje žiadna z metód a voľba metódy ako aj učebného materiálu je ponechaná na škole alebo na samotnom učiteľovi. Zárubová (2010) konštatuje, že vyučovanie cudzieho jazyka je umenie, a preto nie je možné ho limitovať používaním len jednej metódy. Dodáva ďalej, že neexistuje žiadna univerzálna metóda na vyučovanie cudzích jazykov ako ani zlá či dobrá metóda. Súhlasí s ňou aj Bálintová (2003) v tvrdení, že neexistuje žiadna univerzálna metóda, ktorá by bola najefektívnejšia.

Aj v slovenských podmienkach sa v súvislosti s vyučovaním cudzích jazykov zvýšilo percento používania moderných technológií v rámci procesu učenia sa cudzieho jazyka, čo sa odráža aj v príspevkoch na vedeckých konferenciách a v článkoch v zborníkoch. Ako už bolo spomínané, vyučovanie cudzích jazykov v súčasnosti vychádza najmä z komunikatívneho prístupu, ktorý harmonizuje tréning praktických zručností jazyka s učením sa pravidiel o štruktúrach a systéme jazyka samotného. V praxi je možné nájsť učiteľov, ktorí sú schopní harmonizovať tieto dva hlavné ciele komunikatívneho prístupu, niektorí sa viac sústreďujú na pragmatickú stránku jazyka, iní na lingvistickú. Do vyučovania cudzích jazykov sa implementuje aj interkultúrny rozmer jazyka. Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie vychádza z komunikatívneho prístupu vyučovania cudzieho jazyka, čo umožňuje študentom využívať cudzí jazyk v konkrétnych a praktických situáciách, a tým sa učiť daný cudzí jazyk, ale aj mimovoľne získavať nové poznatky, zručnosti, v nejazykovom predmete a rozvíjať svoje učebné zručnosti.

CLIL, čo je skratka pre obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie, sa v literatúre definuje ako metóda, metodika, duálny prístup, všeobecne zastrešujúci pojem atď. Ja osobne považujem CLIL za vyučovacie prostredie, ktoré učiteľ vytvára pre svojich študentov, žiakov, aby im umožnil rozvoj obsahových vedomostí daného nejazykového predmetu paralelne s rozvojom kompetencií cudzieho jazyka, v ktorom vyučovanie alebo aktivity prebiehajú. V CLIL vzdelávacom prostredí nejde len o progres v cudzom jazyku, ale je to forma vzdelávania, ktorá prostredníctvom cudzieho jazyka napomáha študentom, žiakom zapájať a rozvíjať svoje učebné stratégie, vyššie kognitívne funkcie a zároveň rozvíjať akademickú slovnú zásobu daného nejazykového predmetu v cudzom jazyku simultánne s podporou rozvoja komunikačnej kompetencie študentov, žiakov v cudzom jazyku. Na dosiahnutie rozvoja študentových kompetencií v menovaných oblastiach je potrebné "know-how", ako nastaviť CLIL vzdelávacie prostredie efektívne. Táto úloha leží na pleciah učiteľa.

CLIL UČITEĽ A JEHO KOMPETENCIE

Vytváranie CLIL vzdelávacieho prostredia si vyžaduje pripraveného učiteľa. Aké sú požadované kompetencie CLIL učiteľa? Ktoré kompetencie učiteľa sú potrebné, aby bol učiteľ schopný vytvoriť efektívne CLIL vzdelávacie prostredie?

Pistorio (2009) rozlišuje nasledovné kompetencie učiteľa týkajúce sa CLIL vzdelávacieho prostredia: jazykové kompetencie, teoretické kompetencie, metodologické kompetencie, vyučovacie stratégie, učebné stratégie, učebné štýly. Novotná, Hadj-Moussová a Hoffmanová tvrdia, že odporúčané kompetencie novo kvalifikovaných CLIL učiteľov by mali pozostávať z nasledujúcich metodologických kritérií: a) podpora: verbálna, vizuálna, metakognitívna, b) jednanie so študentmi ako s rovesníkmi. Novotná, Hajd-Moussová a Hoffmanová si myslia, že CLIL učitelia by mali preukázať pochopenie množstva a formy

jazyka obsahu, ktorý budú používať počas hodiny, mali by byť schopní prezentovať jazyk obsahu v zrozumiteľnom kontexte používajúc kombináciu sluchových a vizuálnych stimulov alebo reálie. CLIL učiteľ by mal mať na pamäti, že inštrukcie sú zadávané v prídavnom jazyku, mal by hovoriť jasne, zjednodušovať zadávané úlohy na sériu jednoduchších podúloh, myšlienkových zručnosti a učebných stratégií študentov. Pavessi a kol. (2001) sumarizuje kompetencie potrebné pre CLIL učiteľa nasledovným spôsobom: jazykové vedomosti z jazyka L1, aby chápal obtiažnosti študentov, dobrá znalosť vyučovaného nejazykového predmetu, príprava plánov na hodiny, organizácia a plánovanie CLIL hodín. Marsh (2002) udáva zoznam teoretických a metodologických kompetencií pre CLIL učiteľa, ktorý nie je ani prirodzený používateľ CLIL jazyka a ani úrovňou svojich jazykových kompetencií sa nepribližuje k prirodzenému používateľovi CLIL jazyka. Z teoretickej stránky CLIL učiteľ musí, ako ďalej konštatuje Marsh (2002), rozumieť rozdielu medzi jazykovým učením sa a jazykovou akvizíciou.

Z metodického hľadiska by CLIL učiteľ mal byť schopný prekonávať vzájomné pôsobenie prvého a druhého jazyka, aby bol schopný predstaviť aktivity, ktoré spájajú jazyk a predmet. Štúdia (de Graaf a kol., 2007) uvádza, že existuje 5 hlavných indikátorov efektívneho vyučovacieho výkonu: 1) používanie autentických materiálov na podnetnej úrovni, 2) využívanie jazykového a obsahového lešenia pre lepšie pochopenie učiva, 3) poskytnutie opravnej spätnej väzby, 4) sústredenie sa na spracovanie formy jazyka študentmi, 5) sústredenie sa na spracovanie významu jazyka /obsahu študentmi. Pokrivčáková (2008) načrtáva tri hlavné oblasti, v ktorých by sa mali CLIL učitelia trénovať, rozvíjať: 1) jazyková kompetencia, 2) metodologická kompetencia, 3) manažérska kompetencia. Bertaux a kol. (2010) mapuje kompetencie CLIL učiteľa aj s podrobným popisom indikátorov jednotlivých kompetencií v dokumente nazvanom *CLIL Teacher's competence grid*. Kompetencie v danom dokumente sú rozdelené do dvoch hlavných sekcií: a) základy CLILu, b) nastavenie CLILu.

Niekoľko vedeckých štúdií bolo realizovaných sústreďujúc sa na učiteľov aplikujúcich metodiku CLIL vo vyučovaní. Väčšina týchto vedecko-výskumných projektov je zameraná na postoje učiteľov k problematike CLIL a mapovanie problémov, ktorým čelia počas nastavovania CLIL vzdelávacieho prostredia. Najčastejšie zistené problémy, ktorým CLIL učitelia čelia: a) nedostatok učebných zdrojov, materiálov pre rôzne nejazykové predmety, b) chýbajúce metodologické zručnosti k tvorbe CLIL vzdelávacieho prostredia, c) nedostatok CLIL tréningov. Hoci CLIL učitelia sa len nedávno stali predmetom záujmu výskumníkov (Curtis, 2012 ; Banegas, 2012; Corzo Zambrano&Robles Noriega, 2011; Pistorio, 2010; Wolf, 2012; Vázquez&Rubio, 2010; Luprichová, 2011; Novotná, Hadj-Mousová, Hofmanová; Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, Mehisto, 2010; Desar, van der Molen, van der Vinne, 2012; Hillyard, 2011) dvíhajú sa hlasy volajúce po tréningoch pre CLIL učiteľov. Prvé experimentálne overovanie efektívnosti metodiky CLIL uskutočnené na základných školách na Slovensku v rámci projektu ŠPÚ *Didaktická efektívnosť metodiky CLIL na prvom stupni primárneho vzdelávania v cudzojazyčnom vzdelávaní* zmapovalo okrajovo aj postoje učiteľov k metodike CLIL a jej hodnotenie v súvislosti s výkonom žiakov učiacich sa v CLIL vzdelávacom prostredí. Učitelia vnímajú pozitívny vplyv metodiky CLIL na rozvoj logického myslenia žiakov, ich motivácie. Ako negatívnu stránku metodiky CLIL učitelia uviedli nedostatok učebných materiálov.

CLIL UČITELIA NA SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Vo výskumnej časti mojej dizertačnej práci som sa zamerala na analýzu profesijných kompetencií CLIL učiteľa na základných školách v SR, najmä na prvom stupni primárneho vzdelávania, ktorí aktívne vytvárajú alebo vytvárali CLIL vzdelávacie prostredie vo svojej praxi. Pre naplnenie hlavného cieľa výskumu som si zvolila tri výskumné metódy, ktoré boli

realizované na troch rôznych výskumných vzorkách. V závere práce boli zistenia podrobené triangulácii s cieľom dopracovať sa k odporúčaniam výskumu pre prax. Dotazník, obsahová analýza metodických listov a prípadová štúdia boli tri hlavné výskumné metódy vybrané pre zber údajov na ďalšiu analýzu a spracovanie. V rámci prípadovej štúdie boli použité ďalšie techniky na získanie výskumných dát: obsahová analýza pedagogických diárov, príprav na hodinu, rozhovory, pozorovania. Popri analýze profesijných kompetencií som si okrem iného vytýčila aj ďalšie ciele – zistiť a) aké negatíva a pozitíva metodiky CLIL učitelia vnímajú vo svojej praxi, b) akým problémom môžu čeliť v rámci CLIL vzdelávacieho prostredia.

Dáta boli získané z dotazníku, ktorý bol zodpovedaný CLIL učiteľmi, ako aj z rozhovoru s CLIL učiteľkou v prípadovej štúdií. 21 učiteľov odpovedajúcich na otázky dotazníka, malo reálnu skúsenosť s nastavovaním CLIL vzdelávacieho prostredia v rámci edukácie. Väčšina CLIL učiteľov (44%) oceňuje metodiku CLIL kvôli väčšej motivácii ich študentov učiť sa cudzí jazyk, keďže vidia praktické využitie cudzieho jazyka v CLIL vzdelávacom prostredí. 40% CLIL učiteľov v dotazníku považuje CLIL vzdelávacie prostredie za podporné prostredie pre študenta, v ktorom sa ľahšie učí cudzí jazyk, zároveň má lepšie výsledky v komunikácii v cudzom jazyku. 16% CLIL učiteľov považuje aplikáciu CLIL metodiky do vyučovania za aktívne a zaujímavé vzdelávacie prostredie pre študenta. Na druhej strane až 60% CLIL učiteľov pociťovalo príliš veľké pracovné zaťaženie prípravou na CLIL hodiny/aktivity. 12% CLIL učiteľov pociťuje nedostatok učebných materiálov, kníh a 8% CLIL učiteľov je neistých vo vytváraní CLIL vzdelávacieho prostredia. CLIL učitelia menovali aj ďalšie negatíva CLIL metodiky: a) zaťaženie študentov s CLIL jazykom, b) žiadna možnosť porovnávania výsledkov z CLIL vzdelávacieho prostredia, c) nejednotné CLIL kurikulum, d) nedostatok času pokryť obsah predmetov vyučovaných metodikou CLIL. CLIL učiteľka v prípadovej štúdií považuje za negatívum metodiky CLIL: a) časovo náročná príprava CLIL hodín, b) komunikácia v CLIL jazyku, c) nedostatok času na prejednanie všetkých naplánovaných úloh, d) slabší študenti potrebujú vysvetlenie tém nejazykového predmetu vyučovaného metodikou CLIL v slovenskom jazyku. Ako pozitívum metodiky CLIL považuje CLIL učiteľka v prípadovej štúdií rozvoj slovnej zásoby (CALP, BICS) tak u študentov, ako aj jej samotnej.

CLIL UČITEĽ A PROBLÉMY, KTORÝM MÔŽE ČELIŤ V CLIL VZDELÁVACOM PROSTREDÍ

Zistenia z mojej výskumnej práce poukazujú na potenciálne problémy, ktorým môže CLIL učiteľ čeliť počas, ale aj pred implementáciu metodiky CLIL do vyučovania. Väčšina CLIL učiteľov odpovedajúcich na otázky v dotazníku uviedla, že neboli trénovaní pred samotným zavedením CLIL metodiky do vyučovania na ich škole, čo sa ukázalo aj v ich označovaniach kompetencií, ktoré by mali byť posilňované a rozvíjané. Medzi najčastejšie označované kompetencie patria aj teoretické vedomosti o metodike CLIL. Učiteľka v prípadovej štúdií, aplikujúca metodiku CLIL, tiež potvrdila neistotu v teoretických vedomostiach o metodike CLIL aj napriek tomu, že absolvovala tréning pred zavedením metodiky CLIL do vyučovania. Ako uviedla, veľmi by jej pomohlo praktické prevedenie implementácie princípov metodiky CLIL.

Kvalitný prípravný tréning učiteľov z praxe, ale aj budúcich učiteľov, môže „zjemniť“ problémy, ktorým CLIL učitelia čelia v rámci nastavovania CLIL vzdelávacieho prostredia. CLIL učitelia vnímajú komunikačné kompetencie v CLIL jazyku ako nedostatočné. Podľa pozorovaní CLIL hodín učiteľky v prípadovej štúdií, ako aj podľa jej vlastných slov v rozhovore, CLIL učiteľka si uvedomuje nedostatočnú úroveň jazykovej kompetencie CLIL jazyka tak v CALP ako aj BICS oblasti. Táto nedostatočnosť v komunikačnej kompetencii môže nepriamo vplývať aj na plánovacie kompetencie CLIL učiteľa, keďže vyhľadávanie

slovnej zásoby tak CALP ako BICS, nácvik výslovnosti a vetných konštrukcií v CLIL jazyku zvyšuje náročnosť príprav na CLIL hodiny a predlžuje ich prípravný čas.

Prezentačné kompetencie neboli priamo identifikované v tomto výskume, avšak z rozhovorov s učiteľkou v prípadovej štúdií, s jej kolegyňou a riaditeľkou školy ako aj z literatúry je zrejmé, že prezentácia metodiky CLIL pre rodičov, študentov, kolegov, vedenie školy môže pomôcť získať ich podporu, ktorá procesu implementácie metodiky CLIL do vyučovania môže napomôcť. V opačnom prípade práve nepriami účastníci procesu implementácie (rodičia, vedenie školy, niektorí kolegovia), ale aj priami účastníci (študenti) môžu spôsobovať nežiaduce obťažnosti v procese zavádzania metodiky CLIL.

Kurikulárne kompetencie boli len okrajovo identifikované, a to vo výbere nejazykového predmetu pre CLIL vzdelávacie prostredie. Výber nejazykového predmetu môže opäť nepriamo ovplyvniť v negatívnom alebo pozitívnom aspekte plánovacie kompetencie, a to najmä čo sa týka prípravy hodín CLIL. Najčastejšie CLIL učitelia volili prírodovedu a matematiku pre CLIL vzdelávacie prostredie, a menej výchovné nejazykové predmety (dáta získané z obsahovej analýzy 100 metodických listov CLIL učiteľov). Myslím si, že práve na prvom stupni primárneho vzdelávania by bolo vhodnejšie vyberať si výchovné predmety pre CLIL vzdelávacie prostredie, kedy CLIL učiteľ môže automatizovať najmä BICS slovnú zásobu, keďže CALP slovná zásoba nie až tak náročná vo výchovných nejazykových predmetoch (hudobná, výtvarná telesná výchova), ako napríklad v predmete prírodoveda. V rámci výchovných predmetov je aj viac času na aktívne učenie sa a veľmi vhodným obohatením by mohli byť aj medzipredmetové témy z predmetov ako sú prírodoveda, vlastiveda, či pracovné vyučovanie a angličtina.

Čo sa týka plánovacej kompetencie CLIL učiteľa, učiteľ čelí najmä nedostatku učebných materiálov na prípravu CLIL hodín/aktivít. Tak ako to už bolo spomínané, čas príprav CLIL hodín si CLIL učiteľ môže pozitívne ovplyvniť vhodným výberom nejazykového predmetu pre CLIL vzdelávacie prostredie, výberom formy takéhoto prostredia a tým aj výberom rozsahu vyučovaných tém v CLIL vzdelávacom prostredí. Čo sa týka komunikačnej kompetencie v CLIL jazyku, CLIL učitelia sa cítia neistí v používaní CLIL jazyka v inštrukciách, počas CLIL hodín/aktivít a v niektorých prípadoch chybnou výslovnosťou, či skladbou viet negatívne môžu ovplyvňovať jazykovú kompetenciu študentov. Napriek tomu, CLIL učiteľ by nemal byť zodpovedným za rozvoj jazykovej kompetencie študenta z hľadiska lingvistického, to by mala byť úloha učiteľov – jazykárov. CLIL učiteľ by mal byť zodpovedný za efektívne nastavenie CLIL vzdelávacieho prostredia, v ktorom si študent môže rozvíjať svoje vedomosti v obsahu predmetu, jazykovú kompetenciu z pragmatického aspektu jazyka, ako aj svoje učebné stratégie. CLIL učiteľ by mal mať na zreteli svoju komunikačnú, jazykovú kompetenciu v CLIL jazyku a tomu prispôbiť aj nastavovanie CLIL vzdelávacieho prostredia. Vhodne nastavené CLIL vzdelávacie prostredie môže byť prínosom aj pre rozvoj komunikačnej kompetencie samotného učiteľa.

Rozlišovacia kompetencia CLIL učiteľa je potrebná k vhodnému nastaveniu CLIL vzdelávacieho prostredia z hľadiska rozsahu obsahu pripraveného pre CLIL hodiny. CLIL učitelia vo svojich metodických listoch (100) v mojej práci pripravili, podľa mňa príliš veľa slovnej zásoby, najmä CALP, pre jednu hodinu CLIL viac ako 5 slov, vychádzajúc z tvrdení CLIL učiteľov, že nestíhajú prebrať pripravené a naplánované úlohy a nie je čas na konsolidáciu prebratého učiva aj z hľadiska CLIL jazyka. To potom vedie k zbytočným tlakom a stresom, ktoré učiteľ môže pociťovať, čo sa môže prejaviť na kvalite CLIL vzdelávacieho prostredia. K stresu môže prispieť aj nevhodne zvolená forma CLIL vzdelávacieho prostredia. Väčšina CLIL učiteľov pripravuje CLIL vzdelávacie prostredia ako celú vyučovaciu hodinu, nevyužívajúc iné formy ako sú pravidelné, či nepravidelné CLIL aktivity, jazykové sprchy, CLIL moduly atď.

Organizačná kompetencia bola označovaná CLIL učiteľmi v dotazníku ako jedna z najviac potrebných posilniť a rozvíjať. K efektívnemu nastaveniu CLIL vzdelávacieho prostredia je potrebné aj budovanie neustálej podpory, či už jazykovej alebo obsahovej, či učebnej, ktorá pomôže študentom lepšie pochopiť obsah, jazyk, úlohy používané v CLIL hodinách/aktivitách. Jednou z foriem language scaffolding (jazykovej podpory) i obsahovej podpory je využívanie už naučených vedomostí ako prepojovací mostík k novým prezentovaným témam, ktoré môžu byť použité z iných predmetov. Z môjho výskumu vyplynulo, že medzipredmetové témy ako aj spomínaná jazyková, či obsahová podpora na CLIL hodinách zatiaľ nie sú dostatočne využívané, čo môže prispievať k preťaženosti, frustrácii študentov, ale aj CLIL učiteľov.

ZÁVER

CLIL vzdelávacie prostredie sa javí ako motivačné a podporné vzdelávacie prostredie pre študentov, ako aj pre samotných učiteľov. Z výsledkov môjho výskumu sa ukazuje, že neexistuje v súčasnosti efektívne vzdelávanie učiteľov, ktoré by ich pripravilo na efektívne nastavenie CLIL vzdelávacieho prostredia do edukačného procesu. Ukazuje sa, že chýbajú najmä zhrnutia z praxe, ktoré by prispievali k tvorbe CLIL vzdelávacích modulov, programov jednak pre učiteľov z praxe, ako aj pre budúcich učiteľov. CLIL obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie je považované skôr za metodiku, ktorou študent môže získavať a rozvíjať svoje jazykové kompetencie v CLIL jazyku. Ja považujem CLIL za vzdelávacie prostredie, v ktorom ide o duálne vzdelávanie tak jazykových, ako aj obsahových kompetencií nejazykového predmetu. Možno by sa dalo hovoriť aj o trojitom vzdelávaní v rámci CLIL vzdelávacieho prostredia. Ak je vhodne nastavený študent popri spomenutých kompetenciách, rozvíja aj svoje učebné stratégie a zvyšuje úroveň zapojenia svojich kognitívnych funkcií. Z pohľadu učiteľa vnímam CLIL vzdelávacie prostredie ako veľkú výzvu pre učiteľa, ktorá prispieva k premene „tradičného“ učiteľa na moderného CLIL učiteľa, čo v súčasnosti môže prispieť ku skvalitňovaniu vzdelávania študentov, žiakov na školách a ich lepšej pripravenosti na celoživotné vzdelávanie. Akademický sektor môže prispieť do nastavovania tzv. CLIL pedagogiky tvorbou kvalitných CLIL vzdelávacích programov pre učiteľov, ako aj prepojenosťou výskumu s praxou s cieľom zabezpečiť pre CLIL učiteľov vhodnú učebnú databázu, aby sa zjednodušila príprava na CLIL hodiny/aktivity v jednotlivých nejazykových predmetoch. CLIL vzdelávacie prostredie môže priniesť revolučnú zmenu – zmenu k lepšiemu v našom systéme školstva.

Použitá literatúra

BADINSKÁ, M. 2009. *Global education and the Role of English as the Language of Instruction*. In *Cudzie Jazyky v škole 6*. Nitra : PF UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-549-7, p. 14-19.

COYLE, D. et al. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 173p. ISBN 978-0-521-13021-9.

CUMMINS, J. 1989. *Empowering minority students*. In PÉREZ-CANADO, M.L. 2012. *CLIL research in Europe: past, present, and future. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012, Vol. 15, No. 3, p. 315-341. ISSN 1747-7522.

DALTON-PUFFER, C. 2002. *Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look*. In *VIEWS 2002*. 11. p.4-26 In VÁZQUEZ, V.P.

– RUBIO, F. 2010. *Teachers' concerns and uncertainties about introduction of CLIL Programmes*. In *Porta Linguarum*, 2010. Issue 14, 45-58p. ISSN 1697-7467.

DALTON-PUFFER, C. 2011. *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?* In *Annual Review of Applied Linguistic*. 2011. Vol. 31, p. 182-204.

GADUŠOVÁ, Z. – POKRIVČÁKOVÁ, S. 2012. *Primary CLIL in Slovakia: Developments - Experiences - Case Studies - (2005 - 2010)*. In *Primary CLIL Around Europe Learning in Two Languages in Primary Education*. Marburg : Tectum Verlag, 2012. ISBN 978-3-8288-2764-6 , p. 134-156.

GARCIA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester : Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-1-4051-1994-8.

GONDOVÁ, D. 2012. Identifying the Needs of CLIL Teachers at Lower and Upper-Secondary Schools. In *Journal of Interdisciplinary Philology*. Vol. 3, issue. 3 (2012), p. 5-22. ISSN 1338-0591.

HALL, G. 2011. *Exploring English Language Teaching Language in Action*. New York : Routledge. 289p. ISBN 13-978-0415-58415-9.

HANUŠOVÁ, S. – VOJTKOVÁ, N. 2011. *CLIL v české školní praxi*. Brno : Studio Arx, s.r.o., 2011. 103p. ISBN 978-80-86665-092.

HOMOLOVÁ, E. 2004. *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2004. ISBN 80-8055-993-7.

HORNBERGER, N. 1991. *Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy*. In García (ed.): *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1991. ISBN 978-1556191169, p. 215-234.

LUPRICOVÁ, J. 2011. *The change of Teacher's competences in CLIL Classes*. In *Cudzie jazyky v škole 8*. Nitra : PF UKF, 2011. ISBN: 978-80-8094-944-0, p. 106-112.

MENZLOVÁ, B. – FARKAŠOVÁ, E. – POKRIVČÁKOVÁ, S. 2009. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. Dostupné na internete (http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_vzdelavanie/zaverec_na_sprava_2012.pdf).

MEYER, O. 2010. *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. In *Puls*, 2010., Vol. 33 ISSN: 1577-0338, p.11-29.

NOVOTNÁ, J. *Teacher Training for CLIL-Competences of a CLIL Teacher*. Charles University in Prague : Faculty of Education. [online] Dostupné na internete: <http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna-et-alSEMT01.pdf>.

PÉREZ-CANADO, M. L. 2012. *CLIL research in Europe: past, present, and future*. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012, Vol. 15, No. 3, p. 315-341. ISSN 1747-7522.

PISTORIO M. I. 2009. *Teacher Training and Competences for Effective CLIL Teaching in Argentina*. In *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. [online] p. 37-43. Dostupné na internete : <http://journals.sfu.ca/laclil/index.php/LACLIL/article/view/18/12>

POKRIVČÁKOVÁ, S. et al., 2008. *CLIL pluringvizmus a bilingválne vzdelávanie*. 2. vydanie. Nitra : ASPA, 64p. ISBN: 978-80-969641-2-3.

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2009. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno : 2009. Projekt KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1.

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2011. Latest Development in Applying CLIL at Primary Schools in Slovakia (2005-2001). In VESELÁ, K et al. 2011. *CA-CLIL Blending the Unblendable?* Nitra : UKF, 2011. 279p. ISBN 978-80-558-0006-6, p. 149-171.

VOJTKOVÁ, N. 2012. *CLIL jako součást vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka na KAJ PdF MU*. In VÁŇOVÁ, T. et al. 2012. *CLIL do škol*. Brno : Masarykova Univerzita, 2012. 92p. ISBN 978-80-210-5938-2, p. 14-20.

WOLFF, D. 2012. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. In *Synergies Italie*. No.8, 2012, p.105-116.

Kontaktná adresa

Mgr. Ľudmila Hurajová
CLIP CENTRUM, s.r.o.
Markovičová 1/A
Trnava 917 02
Slovenská republika

hurajova@clipcentrum.sk

AKO ZVLÁDNUŤ 250 FRÁZOVÝCH SLOVIES POČAS 13 STRETNUTÍ

HOW TO EXPLAIN 250 PHRASAL VERBS IN THE COURSE OF 13 SEMINAR APPOINTMENTS

Jesenská Petra, Slovenská republika

Abstrakt

Príspevok predstavuje spôsob, akým možno poslucháčom 2. ročníka na vysokej škole vysvetliť približne 250 frázových slovíčok počas seminárnych 13 stretnutí, pretože semester má len 13 týždňov. Frázové slovesá nie sú medzi študentmi obľúbené práve preto, že je nutné učiť sa ich naspamäť. Spôsob, akým je možné naučiť frázové slovesá možno nie je objavný, ale určite je účinný. Príspevok bude prezentovaný v slovenskom jazyku.

Abstract

An article introduces the way which helps to explain approximately 250 phrasal verbs to the 2nd year university students in the course of 13 seminar appointments, because a term has only 13 weeks. The phrasal verbs are not very popular among students also because it is necessary to learn them by heart. The way how the teach phrasal verbs may not be innovative, but definitely effective. The article is to be presented in the Slovak language.

Kľúčové slová

frázové slovesá, sémantika, študent, test

Key words

phrasal verbs, semantics, student, test

NAMIESTO ÚVODU

V rámci projektu *Podpora výučby študijných programov v cudzích jazykoch* (ITMS kód projektu: 26110230025), ktorý prebiehal na Univerzite Mateja Bela (UMB) od 1.10.2010, vznikla vysokoškolská učebnica *Selected Chapters on English Lexical Semantics / Vybrané kapitoly z lexikálnej sémantiky* (Jesenská – Štulajterová, 2013, 128 s.) primárne určená poslucháčom 2. ročníka prekladateľstva a tlmočníctva, ktorí si v rámci denného štúdia anglického jazyka zapíšu anglickú lexikológiu ako svoj povinný kurz na Katedre anglistiky a amerikanistiky (KAA) na Fakulte humanitných vied (FHV) UMB. Dotácia anglickej lexikológie na KAA FHV UMB predstavuje dva semestre, počas ktorých sa preberú vybrané kapitoly z lexikálnej sémantiky v zimnom semestri a vybrané kapitoly z lexikálnej morfológie v letnom semestri. Súčasťou učiva lexikálnej sémantiky sú aj anglické frázové slovesá, ktoré predstavujú hlavnú náplň trinástich seminárov. Učebnica *Selected Chapters on English Lexical Semantics* od autoriek Jesenskej a Štulajterovej je rozdelená na dve časti – prvá (a rozsiahlejšia) časť je venovaná teoretickému zázemiu lexikálnej sémantiky (základným pojmom a vzťahom, napr. paradigmatickým vzťahom medzi lexikálnymi jednotkami v jazyku) a druhá časť sa venuje praktickému zvládnutiu konkrétnej problematiky anglického jazyka, a síce frázovým slovesám (tabuľka 1).

FRÁZOVÉ SLOVESÁ A ŠTUDENTI

Anglické frázové slovesá sú autosémantické lexikálne jednotky idiomatického charakteru a nezriedka sa vyznačujú sémantickou divergenciou (t.j. sú polysémantické), a preto medzi vysokoškolskými študentmi anglického jazyka mimoriadne nepopulárne. Táto

nepopulárnosť vyplýva najmä z ich frazeologickej podstaty. A hoci si študenti veľmi dobre uvedomujú nutnosť zvládnutia aj tohto špecifika anglického jazyka, zo správy, že sa budú na seminároch anglickej lexikológie venovať práve tejto problematike, nie sú vôbec nadšení. Ich miera motivácie zvládnuť frázoové slovesá je u mnohých skutočne nízka. Prvý krok: presvedčiť ich o užitočnosti týchto slovíčok a motivovať ich k štúdiu spôsobom primeraným ich veku a záľubám. Druhý krok: presvedčiť ich o tom, že mnohé frázoové slovesá už poznajú z predchádzajúceho štúdia anglického jazyka (t.j. z iných anglických kurzov, napr. z praktického jazyka, anglickej histórie a pod.). Tretí krok: oboznámiť ich so študijnou literatúrou (pozri tabuľku 2 a bibliografiu), ktorá im pomôže dosiahnuť cieľ. Štvrtý krok: oznámiť študentom, že sú schopní zvládnuť 250 slovíčok počas jediného semestra a presvedčiť ich, že je to v ich silách a možnostiach. Piaty krok: oboznámiť ich s presným časovo-tematickým plánom, z ktorého vyplýva, kedy a koľko učiva majú študenti v danom týždni zvládnuť. Šiesty krok: čas a spôsob hodnotenia (tabuľka 1). Siedmy krok: informácia o dostupnosti materiálov (sylaby, cvičenia a pod.) v systéme LMS (tzv. Moodle /mu:dl/) na fakultnej stránke.

Tabuľka 1 Časovo-tematický plán seminára

Týždeň	Seminárna téma
1	Vysvetlenie pojmu <i>frázoové sloveso</i> Rozdelenie na štyri základné druhy frázoových slovíčok Základná literatúra (pozri bibliografiu za príspevkom)
2	Vysvetlenie frázoových slovíčok s predložkami a príslovkami: slovesá s look a call . Vypracovanie cvičenia vo dvojiciach. Kontrola cvičenia v skupinách a následne spolu s vyučujúcou. Vysvetlenie nových slovíčok a zadanie <i>domácej úlohy (dú)</i> : vypracovanie cvičenia s vysvetlenými slovesami go, give, ask .
3	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie prebraných slovíčok. look, call, go give, ask . Vysvetlenie slovíčok get, be, turn a take . Dve cvičenia s vysvetlenými slovesami na <i>dú</i> .
4	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovíčok. Vysvetlenie frázoových slovíčok come, bring, see . Cvičenie na <i>dú</i> .
5	Kontrola <i>dú</i> . Vysvetlenie slovesa put . Vypracovanie a kontrola cvičenia so slovesom put . Opakovanie doteraz prebraných slovíčok vrátane slovesa put . Ohlásenie prvého testu.
6	1. test (look – put) Vysvetlenie frázoových slovíčok make, send . Cvičenie so slovesami make, send na <i>dú</i> .
7	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovíčok. Vysvetlenie frázoových slovíčok do, knock . Cvičenie so slovesami do, knock na <i>dú</i> .
8	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovíčok. Frázoové slovesá fall, run . Cvičenie so slovesami fall, run na <i>dú</i> .

9	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovies. Vysvetlenie frázových slovies break a keep . Cvičenie so slovesami break, keep na <i>dú</i> .
10	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovies. Frázové slovesá cut, draw . Cvičenie so slovesami cut, draw na <i>dú</i> .
11	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie už prebraných slovies. Frázové slovesá pull, hang, pass . Cvičenie so slovesami pull, hang, pass na <i>dú</i> .
12	Kontrola <i>dú</i> . Opakovanie všetkých prebraných slovies. Frázové slovesá – opakovanie semestrálneho učiva pred druhým testom.
13	2. test (make – pass). Hodnotenie: Test 1 (25 bodov) + Test 2 (25 bodov) = min. 60 % (30 bodov)

Z tabuľky 1 jasne vyplýva, že na zvládnutie vysokého množstva učebnej látky v pomerne krátkom čase (trinásť 40-minútových stretnutí/seminárov) treba:

- **Systematickosť** – nájsť vo frázových slovesách systém je náročné, ale nie nemožné na základe analógie (*out* – častica s významom *von* je vo fráze *call out* – *zahlasiť/ohlásiť názov stanice* použitá podobne ako vo fráze *read out* – *čítať nahlas*) a paradigmatických vzťahov medzi jazykovými znakmi, ako sú synonymia (*get down, put down, take down, get down, note down*), antonymia (*look down on sb – look up to sb, put sth on – take sth off*) a polysémia (*put off* – tabuľka 3);
- **Pravidelnosť** – študenti sa musia venovať príprave na vyučovaciu hodinu pravidelne doma, zároveň je nutná aj ich (duševná) prítomnosť v škole pri výklade novej látky a opakovaní prebratého učiva;
- **Opakovanie** – opakovanie, opakovanie, opakovanie, pretože inak sa všetky frázové slovesá „zlejú v hlave dokopy“;
- **Domácu prípravu** – bez nej to nie je možné, mnohé z fráz sa musí študent jednoducho naučiť naspamäť, súčasťou domácej prípravy nie je „len“ vypracovanie cvičenia, ale aj (tradičným a v súčasnosti často zaznávaným) drilovým cvičením;
- **Disciplínu** – pokiaľ študent nenájde vnútornú motiváciu pracovať, vyučujúci bude vnímaný „len ako nutné zlo“;
- **Práca s odporúčanou literatúrou** (tabuľka 2) – ide najmä o *Selected Chapters on English Lexical Semantics* (2013, 128 s.), *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (1995, 518 s.) a *Moderní učebnici angličtiny* (1971, 215 s.).

Tabuľka 2 Odporúčaná literatúra pri práci s frázovými slovesami

Por. č.	Názov a rok vydania	Rozsah	Stručná deskripcia	Dostupnosť pre poslucháčov KAA FHV UMB
1.	<i>Selected Chapters on English</i>	Cca 250 frázových slovies na 10 stranách	Vysvetlené a preložené vybrané slovesá v abecednom poradí	Dostupné len na KAA FHV UMB v Banskej Bystrici

	<i>Lexical Semantics</i> (2013, 128 s.)		s cvičeniami. S kľúčom k cvičeniam.	pre poslucháčov UAP a PaT
2.	<i>Oxford Dictionary of Phrasal Verbs</i> (1995)	11 000 hesiel na 518 stranách	Explanatórny a deskriptívny lexikón frázových slovies najrozsiahljší svojho druhu	Nové reedície bežne dostupné na slovenskom knižnom trhu (nevýhodou vysoká cena)
3.	<i>Longman Phrasal Verbs Dictionary</i> (2000, 608 s.)	5000 hesiel	Explanatórny a deskriptívny lexikón frázových slovies pre mierne pokročilých až pokročilých učiacich sa	Bežne dostupné na slovenskom knižnom trhu
4.	<i>Moderní učebnice angličtiny</i> (1971)	Niekoľko sto frázových slovies na 215 stranách	Preklad slovies do českého jazyka a cvičenia Bez kľúča	Len v antikvariáte
5.	<i>Anglická frázová slovesa</i> (2007)	niekoľko desiatok frázových slovies na 88 stranách	Príručka kombinuje výklad so synonymiou a prekladom s cvičeniami S kľúčom k cvičeniam	Prostredníctvom internetu
6.	<i>English Phrasal Verbs in Use</i> (2005)	60 lekcii na 206 stranách	Praktická cvičebnica S kľúčom k cvičeniam	Bežne dostupné na slovenskom knižnom trhu
7.	<i>Anglická frázová slovesa, předložky a příslovce</i> (2001)	216 strán	Nezistené	Vypredané

Vysvetlivky: KAA FHV UMB – Katedra anglistiky a amerikanistiky Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela, PaT – prekladateľstvo a tlmočníctvo, UAP – Učiteľstvo akademických predmetov

HODNOTENIE ŠTUDENTOV

Pri pohľade na tabuľku 1 je zrejmé, že počas semestra je študent hodnotený priebežne dvomi rovnocennými testami v polovici a na konci semestra. V oboch testoch možno dosiahnuť maximálne 50 bodov (jeden test = maximálne 25 bodov). Na úspešné zvládnutie seminára treba dosiahnuť hranicu 60 % (30 bodov), po zrátaní bodov z oboch testov. Takýto prístup je pre študenta výhodný, pretože ak sa mu nedarí na jednom teste, môže byť úspešnejší v druhom a získa tak požadovaných 60 %.

Príklad 1: Z 1. testu dosiahne študent 15 bodov a z 2. testu tiež 15 bodov, čo je spolu 30 bodov, a teda 60 %.

Príklad 2: Z 1. testu dosiahne 10 bodov (čo nepredstavuje ani 60 %), ale z 2. testu dosiahne 20 bodov, čo je po sčítaní 30 bodov, a teda 60 %.

Stupnica (1. test + 2. test):

92 % = 46 bodov = A, 68 % = 34 bodov = D,

84 % = 42 bodov = B, 60 % = 30 bodov = E

76 % = 38 bodov = C, Menej ako 60 % = Fx

V prípade, že študent nedosiahne minimálne 60 % úspešnosť, má možnosť jednej opravy 1. testu alebo 2. testu, prípadne oboch testov, ak nedosiahol ani v jednom z nich 60% (t.j. 15 bodov). Výhoda takéhoto hodnotenia spočíva v rozložení skúšaného učiva a študenti si tento spôsob pochvaľujú. Ďalšou výhodou je, že študent v prípade neúspechu (nedosiahnutia 60 %) nemusí opakovať oba testy, ale len neúspešný test, v prípade oboch neúspešných pokusov sa môže rozhodnúť, na ktorý test sa chce opäť pripraviť.

FRÁZOVÉ SLOVESO

Frázové slovesá skúma sémantika (z aspektu lexikálneho významu), morfológia (z pohľadu morfologickej štruktúry danej jednotky) a syntax (skúmajúca pozíciu konkrétneho frázového slovesa a jeho funkciu v syntaktických štruktúrach). Frázové slovesá sú vysoko produktívne jednotky jazyka od polovice 19. storočia a od druhej polovice 20. storočia sa ich produktivita ešte znásobila, a to najmä v americkej angličtine (OCEL, 1996:696). To je jeden z dôvodov, pre ktorý začali od roku 1974 pravidelne vychádzať monolingválne (t.j. výkladové) slovníky frázových slovies pre rodených hovoriacich i pre cudzincov.

Ako sme už spomenuli na inom mieste v príspevku, frázové sloveso je autosémantická lexikálna jednotka idiomatického charakteru vyznačujúca sa sémantickou divergenciou.

Frazeologizmy (t.j. frázové slovesá) sa primárne tvoria od slovies pohybu a slovies vyjadrujúcich dej (napr. *go, put, take*). Frázu tvorí plnovýznamové sloveso v kombinácii s časticou, ktorá spôsobuje idiomatickosť výrazu. Bázové (základné) sloveso je zväčša monoslabičné a môže tvoriť rôzne frázové slovesá (lexikálne jednotky), napr. sloveso *get* vstupuje do nasledovných fráz: *get up* (vstávať, prebudiť sa), *get down* (zapísať si), *get in* (sahnúť si/nastúpiť do vozidla), *get out of* (dostať sa von, vyhnúť sa), *get off* (zosadnúť, vystúpiť), *get on* (nastúpiť na/do), *get away* (ujasť), *get over* (prekonať, vystrábiť sa), *get back* (získať niečo späť, vrátiť). Význam takýchto jednotiek býva doslovný (*get back*) i metaforický (*get over*). Polysémia sa u frázových slovies prejavuje veľmi často, možno povedať, že je to jedna z ich základných črt, napr. podľa *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (1995:275) fráza *put off* nadobúda 9 významov (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Sémantická divergencia frázového slovesa *put off*

Por. č.	Význam	Preklad	Príklad	Vzťahy (najmä paradigmatické) s inými výrazmi
1.	postpone or delay sth	niečo odkladať	Never <i>put off</i> till tomorrow what you can do today.	
2.	discourage or prevent from discussing an important matter	odhovárať niekoho od niečoho, prehovárať	The store won't be <i>put off</i> with promises any longer, they want their money.	
3.	displease or repel sb	odrádzať, znechucovať	He could be a good salesman, but his manner <i>puts</i> costumers <i>off</i> .	Nezvyčajná adjektívna forma: <i>off-putting</i> (behaviour)
4.	distract sb from doing sth; disturb while doing sth	vyrušovať, rozptyľovať	She was trying to write, but the continuous noise outside her window <i>put</i> her <i>off</i> .	

5.	cause sb to lose an interest in sth or appetite for sth	znechutiť, znepríjemniť	My drill sergeant <i>put me off</i> the army for good.	Synonymá: <i>be off, go off, turn off</i>
6.	allow cause sb to alight or disembark from sth	nechať vystúpiť, vysadiť niekoho	I asked the taxi driver to <i>put me off</i> in the town centre.	Synonymá: <i>get off, let off</i>
7.	(formal) remove or abandon sth	opustiť, zbaviť sa niečoho	He had to <i>put off</i> all personal cares.	Synonymum: <i>lay aside</i>
8.	send sb to sleep; anaesthetize	uspať, pomôcť zaspáť	A whiff of gass'll soon <i>put you off</i> .	Synonymum: <i>go off</i>
9.	extinguish sth, disconnect	vypnúť	Don't forget to <i>put off</i> the heating before you come to bed.	Synonymá: <i>switch off, turn off</i> Antonymum: <i>put on</i>

Oxford Dictionary of Phrasal Verbs (1995:275)

Frázové slovesá bývajú súčasťou frazeologických spojení ako napríklad (OCEL, 1996:693):

- *Get away with murder* (vyhnúť sa trestu);
- *Get on like a house on fire* (robiť ako drak);
- *Get back at someone* (odplatiť sa niekomu, pomstiť sa, vrátiť niekomu niečo v negatívnom zmysle);
- *Get up to mischief* (vyparatiť niečo, namočiť sa do niečoho).

Takéto spojenia sú často neformálne¹⁹, emocionálne zafarbené alebo slangové a stoja v opozícii k neutrálnym slovesám anglosaského pôvodu alebo formálnym slovesám latinského, príp. francúzskeho pôvodu. Príklad: *call off* – *cancel* (zrušiť niečo), *put off* – *postpone* (preložiť, odkladať na neskôr), *drive back* (enemy) – *repel* (zahnať/vyhnať, napr. nepriateľa), *put out a fire* – *extinguish* (uhasiť), *bring back* (the death penalty) – *restore* (obnoviť, napr. trest smrti). V niektorých prípadoch sa stáva, že jedno frázové sloveso zodpovedá niekoľkým latinským ekvivalentom, napr. spomínané *bring back* – 1. *restore* (the death penalty), 2. *return* (money to sb), 3. *retrieve* (a shot bird or animal from where it has fallen). Funguje to aj opačne, teda latinské sloveso (vo funkcii odborného termínu alebo formálneho výrazu) možno nahradiť niekoľkými frázovými slovesami, napr. latinské *demolish* – 1. *knock down*, 2. *tear down*, 3. *blow up* (OCEL, 1996:692–694).

Podstata frázových slovies tkvie v ich idiomatickosti (ako sme už spomínali na inom mieste v príspevku), a preto doslovný význam slovesa, napr. *go up* (ísť/kráčať/stúpať hore, vzniesť sa), spôsobuje, že nejde o frázové sloveso (*He went up the hill./The ballon went up to the air.*). Naproti tomu metaforický význam slovesa *go up* (prepuknúť, dôjsť k niečomu negatívne) spôsobí, že ho radíme k frázovým slovesám (*The ballon went up.*= The crisis

¹⁹ Výnimku predstavuje napr. frázové sloveso *look forward to sth* (tešiť sa na niečo), ktoré sa používa najmä vo formálnom a písomnom prejave.

finally happened.). Identickosť morfeomatickej štruktúry doslovného i metaforického významu frázového slovesa vedie k štúdiu oboch prípadov, ktoré niekedy logicky nemožno od seba oddeliť. Pozrime sa teraz bližšie na ich štruktúru a typológiu tak, ako sa s nimi oboznamujú poslucháči 2. ročníka UAP (Učiteľstva akademických predmetov) a PaT (Prekladateľstva a tlmočníctva).

ZÁKLADNÉ TYPY FRÁZOVÝCH SLOVIES

Študenti sú oboznámení s frázovými slovesami všeobecne (v podstate sami definujú rozdiel medzi plnovýznamovým slovesom a frázovým slovesom) a následne sa oboznámia so štyrmi základnými typmi frázových sloviess:

1. typ: sloveso + adverbialna časťica, za ktorou nenasleduje žiadny priamy predmet (t.j. ide o intransitívne sloveso), napr. *look on* (prizerat' sa) použité vo vete *I'm doing nothing, I'm just looking on* alebo *stand up* (vstať, postaviť sa) vo vete *She stood up and came up to me.*
2. typ: sloveso + adverbialna časťica + predmet (t.j. tranzitívne sloveso) – časťica nemá pevnú pozíciu, napr. antonymá *put sth on* (obliecť si) – *take sth off* (vyzliecť si). Pohyblivosť časťice je v slovníkoch vyjadrená pozíciou zámena, nasleduje bezprostredne za slovesom (resp. nachádza sa medzi slovesom a časťicou): *She put her hat on./She took her hat off. ale She put it on/She took it off.*
3. typ: sloveso + adverbialna časťica + predmet (opäť tranzitívne sloveso) – kde má časťica fixnú pozíciu, čo znamená, že táto nasleduje bezprostredne za slovesom, napr. *look after sb*, teda nie *✦look sb after✦*, napr. *They're looking after my cat while I'm away.*
4. typ: sloveso + adverbialna časťica + prepozicionálna časťica + predmet, napr. *get on with sb* (vychádzať s niekým) alebo *break up with sb* (rozísť sa s niekým) ako v nasledujúcich vetách: *How do you get on with your teachers?/Do you get on well with your neighbours? She broke up with her boyfriend last year.* Zaujímavosťou je, že tieto slovesá sa môžu typovo zmeniť. Dokážu sa presunúť k 1. typu, napr. spomínané *get on (with sb)* alebo *break up (with sb)* vo vetách *Do they get on well together? Unfortunately, they broke up.*

UKÁŽKA VYSVETLENIA FRÁZOVÝCH SLOVIES

Základnou literatúrou, z ktorej sme pri výbere cvičení čerpali bola *Moderní učebnice angličtiny* (Tryml a kol., 1971), ktorú sme s ohľadom na jej rok vydania aktualizovali a prispôbili potrebám poslucháčov slovenskej univerzity. Text sme upravili, doplnili o vysvetlivky, slovenský preklad, príp. antonymá alebo synonymá a doplnili sme ho úlohami (pozri tabuľku 4). Tryml vydal v r. 2001 rozsiahlu publikáciu *Anglická frázová slovesa* (tabuľka 2), ale prístup k nej je obmedzený rokom vydania i svojím nákladom.

Tabuľka 4 Frázové slovesá so slovesom look a call

Look at the lists of phrasal verbs below:

- 1) How many of them do you know?
- 2) Which are new to you?
- 3) Are there any confusing ones?
- 4) Are there any synonyms or antonyms?
- 5) Learn them all by heart.
- 6) Which were the most problematic to remember? Use them in at least two sentences.

look	look forward to	(his visit)	(tešiť sa na)
	look at	(a picture)	(pozerat' sa na)
	look for	st.	(hľadať niečo)
	look after	(a child)	(starat' sa o)
	look into	(the matter; a jug)	(skúmať; pozerat' sa do)
	look up	(a word in a dictionary)	(vyhľadať informáciu)
	look out on	(the sea)	(mať výhľad: o dome, byte, izbe a pod.)
	look out for	sb.	(dávať pozor na koho: aby som sa s ním neminul, vyzerat' koho)
	look down on ²⁰	sb.	(pozerat' sa zhora na koho)
	look on		(prizerat' sa)
look round		obzrieť sa	
look in (on sb.)		(zastaviť sa u koho, dobehnúť, prísť na skok)	
call	call for	(help)	
	call out	(the stations)	
	call on	sb. = look in on sb.	(zájsť ku komu, navštíviť koho)
	call for	sb.	(vyvolať koho: v škole)
	call for	(a lot of money)	(zastaviť sa pre koho)
	call off	(a meeting)	(vyžadovať, chcieť)
	call up	sb.	(odvolať)
		(zatelefonovať komu; povolať do služby)	
call at	sb.	(zastaviť sa u koho)	
	(every station)	(zastavovať na)	

Tabuľka 4 znázorňuje postupné oboznamovanie sa študentov s frázovým slovesom *look* a *call* prostredníctvom šiestich úloh, za ktorými nasleduje zoznam sloviess s ich kolokáciami a slovenským prekladom. Niektoré slovesá sú študentom známe, alebo dokážu odhadnúť ich význam z uvedených kolokácií. Vyučujúca upozorňuje na mäťúce spojenia (napr. *look for sth* – *look up sth*, *look at sth* – *look on*), príp. synonymá (*look in on sb*, *call on sb*, *call at sb*), antonymá (*look down on sb* – *look up to sb*).

UKÁŽKA CVIČENIA FRÁZOVÝCH SLOVIES

Po vysvetlení študenti vo dvojiciach vypracujú cvičenie (tabuľka 5) a skontrolujú si ho s inou dvojicou, aby nadobudli istotu vo svoje riešenia. Potom si správnosť riešení overia pri konzultácii s vyučujúcou. Po ujasnení problematických častí vyučujúca do dvojíc rozdá pripravené kartičky, na ktorých je niekoľko frázových sloviess. Študenti si v priebehu 10 – 15 minút pripravlia krátky dialóg (6 – 8 replík), v ktorom povinne použijú minimálne 3 frázové slovesá na kartičke a sú vyzvaní, aby vo svojom dialógu použili čo najviac frázových sloviess („*the more the better*“). Pri príprave dialógu môžu používať všetky dostupné materiály, s ktorými sa na vyučovaní pracuje (cvičenia, študijné texty, slovníky v printovej i elektronickej podobe v PC i mobilnom telefóne a pod.).

²⁰ Opp. **look up to sb** = admire, respect sb

Tabuľka 5 Ukážka cvičenia s frázovým slovesom look a call

7) Fill in the proper preposition or adverb or both	1 What are you looking —? Have you lost something? 2 No, I'm not playing. I'm just looking —. 3 I'm looking — my textbook. Do you know where it can be? 4 Will you look — my dog while I am away? 5 The children are looking — — the holidays. 6 He went to Australia to look — gold. 7 Go to the station and look — —Mr Hill. 8 If you are looking — a hotel, try and call — the Alcron. 9 Can you look — the child while we go sightseeing? 10 They will look — the matter as soon as the secretary returns. 11 Can you look — his telephone number for me? 12 The skyscraper you are looking — is the Empire State Building. 13 If you are looking — really modern stuff, go to the Museum of Art. 14 As they played the match, there were only few spectators looking—. 15 They were looking — while the house was burning. 16 After she married the manager, she began to look— —her old friends. 17 The doctor will look —, again next week. 18 I looked — the word in many dictionaries but couldn't find it. 19 Are you going to call — him while you are in London? 20 Does the ship call — Marseille? 21 I'll call — you at five, and we can go together. 22 Can you call him — (on the telephone)? 23 I'll call — his house later. 24 The teacher called — George to read the text. 25 They'll call — that suitcase later. 26 The bus conductor called — the names of the stops. 27 When will you call — us again? 28 Call — me on the way downtown. 29 This calls — a celebration. 30 If the war breaks out, he'll be called — at once. 31 The match was called —. 32 I'll call you — this evening. 33 One of them suddenly called — help. 34 Call — 3995689. 35 The meeting will have to be called —.
8) Dialogue	Your teacher will give you the cards with a couple of phrasal verbs on them. Prepare a short dialogue (5 – 8 lines) using at least THREE phrasal verbs from the cards + try to use as many phrasal verbs you can think of as possible. The dialogue may be realistic, idealistic, fantastic (avoid vulgar or abusive expressions).

Po príprave predvedú dialóg spolužiakom v triede, ktorí si počas neho zapisujú každé frázové sloveso použité v dialógu. Vyučujúca si tiež píše poznámky a skontroluje počet zachytených sloviess študentmi. Skontroluje tiež, ktoré konkrétne frázové slovesá študenti zachytili. Nasleduje krátky komentár dialógu a vhodného použitia frázových sloviess v ňom.

VZOROVÝ TEST

Takýto test je vhodný na domácu prípravu pred testom ako aj na otestovanie sa pred testom, pretože za vzorovým testom (tabuľka 6) nasleduje kľúč (tabuľka 6).

Tabuľka 6 Vzorové testy s kľúčom

Revision Test 1	1 Don't forget to ask ____ your uncle when you see Mary this afternoon. 2 We used to take ____ the US News Weekly. 3 Has the lost jumper turned ____ yet? 4 Most people aren't good enough to play in the first-class matches; they have to be content to look _____. 5 If the war breaks ____, he'll be called off at once.
Revision Test 2	6 He has been putting ____ weight recently. 7 The experiment didn't come _____. 8 At eighteen young people come ____ age in Slovakia. 9 I'm not going to put ____ this talking during the performance. 10 How does it come ____ that you don't attend those courses?
KEY 1 – 5	1 after 2 in 3 up 4 on 5 up (<i>more suitable</i>)/out
KEY 6 – 10	6 on 7 off 8 of 9 up with 10 about

NAMIESTO ZÁVERU

Frázové slovesá si vyžadujú vyššiu mieru pozornosti, než akej sa im dostáva na vyučovaní či už odborného jazyka alebo praktického jazyka ako takého. V príspevku sme definovali frázové sloveso, jeho špecifiká, štruktúru a navrhli sme spôsob, akým ho prezentovať poslucháčom anglického jazyka UAP a PaT na univerzite tak, ako to funguje na KAA FHV UMB aj vďaka projektu *Podpora výučby študijných programov v cudzích jazykoch* (26110230025), ktorý prebiehal na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici od r. 2010, a vďaka ktorému mohla vzniknúť učebnica *Selected Chapters on English Lexical Semantics* (Jesenská – Štulajterová, 2013, 128 s.) zaoberajúca sa touto problematikou.

Použitá literatúra

COWIE, AP & MACKIN, R. 1995. *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*. Oxford : Oxford University Press, 1995. 518 s. ISBN 0-19-431285-2.

GOTTHEINEROVÁ, T. – TRYML, S. 2006. *Moderní učebnice angličtiny. Nové upravené vydání*. 13. vydanie. Praha : NS Svoboda, 2006. 710 s. ISBN 80-205-1037-0.

JESENSKÁ, P. – ŠTULAJTEROVÁ, A. 2013. *Selected Chapters on English Lexical Semantics*. Banská Bystrica : FHV UMB v Banskej Bystrici, 2013. 128 s. ISBN 978-80-557-0486-9.

KVETKO, P. 1999. *Anglická frazeológia v teórii a praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. 156 s. ISBN 80-223-1396-3.

Longman Phrasal Verbs Dictionary. 2000. Harlow : Longman, 2000. 608 s. ISBN 978-0-582-29182-9.

McCARTHY, M. – O'DELL, F. 2005. *English Phrasal Verbs in Use*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 206 s. ISBN 0-521-52727-9.

MRAČEK, D. 2007. *Anglická frázová slovesa*. Olomouc: Infoa, 2007. 88 s. ISBN 80-7240-385-0.

The Oxford Companion to the English Language. 1996. (Ed. Tom McArthur). Oxford : Oxford University Press, 1053 s. ISBN 0198631367 [V texte ako OCEL].

TRYML, S. 2001. *Anglická frázová slovesa, předložky a příslovce*. Praha : NS Svoboda, 2001. 216 s. ISBN 80-205-1020-6.

TRYML, S. a kol. 1971. *Moderní učebnice angličtiny*. Praha : SNTL – Nakladatelství technické literatury, 1971. 710 s. ISBN 04-325-71.

Kontaktná adresa

PaedDr. Petra Jesenská, PhD.
KAA FHV UMB
Tajovského 40
Banská Bystrica 974 01
Slovakia

Petra.Jesenska@umb.sk

FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ÚSPECH ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA

FACTORS INFLUENCING NOVICE TEACHERS' SUCCESS

Malá Eva, Müglová Daniela, Hockicková Beáta, Slovenská republika

Abstrakt

Na základe výsledkov získaných z dotazníka a pološtruktúrovaného interview autorky popisujú pozitívne i negatívne faktory, ktoré ovplyvňujú prvý rok pôsobenia začínajúcich učiteľov v škole. Už počas tejto adaptačnej fázy sa kreuje ich potenciálny profesijný rozvoj, a preto je veľmi dôležité definovať oblasti, ktoré vo svojej pedagogickej praxi potrebujú zlepšiť, ako aj zamyslieť sa nad spôsobmi riešenia vzniknutých problémov.

Abstract

On the basis of results obtained through a questionnaire and a semi-structured interview, the positive and negative factors impacting the first year of novice teachers' teaching are described in the paper. The novices' potential professional development is already being created during this adaptation phase, and this is why it is extremely important early on to define the spheres for improvement in their teaching practice, and to carefully think over the ways of solving the raised problems.

Kľúčové slová

začínajúci učitelia, pozitívne a negatívne faktory, pedagogická prax

Key words

novice teachers, positive and negative factors, teaching practice

Jedným z atribútov práce s ľuďmi vo všeobecnosti je obrovská variabilita situácií, s ktorými sú konfrontovaní aj absolventi učiteľských študijných odborov, a to od prvého dňa ich nástupu na profesijnú dráhu. Začínajúci učiteľ pri svojom profesijnom štarte nemá možnosť „noviciátu“. Od momentu, keď zaujme svoje miesto za katedrou, preberá na seba zodpovednosť za výchovu i vzdelanie svojich zverencov a od samého začiatku svojho pôsobenia musí vo výchovných a vzdelávacích situáciách flexibilne reagovať na potreby žiakov a zároveň operatívne implementovať adekvátne opatrenia. Každý deň v školskej praxi stavia učiteľa pred nové úlohy. Vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie výnimočné a neopakovateľné a ich úspešné zvládnutie si od učiteľa vyžaduje najmä schopnosť sebakontroly. Správne usmerňovať druhých môže len vtedy, ak bude vo vzťahoch k nim sám sebou, teda bude vystupovať ako subjekt, s porozumením situácií, deťom i sebe, s nutnosťou odstupe a nezávislého rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu (porovnaj Havlík a kol., 1998; Lukášová-Kantorková, 2003). Byť kompetentným učiteľom – profesionálom, ktorý pomáha tým druhým pri sebarealizácii, je reflektovaný stav bytia v roli učiteľa, uvedomovanie si vnútornej túžby po profesii a zodpovednosti za druhého človeka (porovnaj Polok, 2009; Lukášová-Kantorková, 2003, s. 28). To kladie na učiteľov oveľa väčšie nároky ako na odborníkov v iných, aj prestížnejších profesiách.

V našom príspevku sa chceme bližšie venovať začínajúcim učiteľom, zmapovať okruhy problémov, s ktorými sa najčastejšie stretávajú a doložiť ich autentickými výpoveďami učiteľov, ktorí sa v intenciách terminológie J. Průchu (1997) nachádzajú v štádiu *profesijného štartu* (vstup do povolania), resp. *profesijnej adaptácie* (skúsenosti z prvých

rokov praxe). Spätnú väzbu od učiteľov z týchto fáz profesijnej dráhy sme získali z rozsiahleho dotazníkového prieskumu, realizovaného v roku 2012, ktorý je súčasťou výskumného projektu VEGA 1/0677/12 *Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa*.

Podnetom k vypracovaniu projektu boli práve často rezonujúce rozporuplné vyjadrenia absolventov Pedagogickej fakulty, Filozofickej fakulty a Prírodovedeckej fakulty UKF v Nitre v odbore učiteľstva na 1. stupni ZŠ a učiteľstva akademických predmetov, ktorí v osobných rozhovoroch uvádzali, že zápasia s množstvom problémov odborného, etického, administratívneho, ale i sociálneho charakteru. Jedným z cieľov projektu je pomôcť začínajúcim učiteľom lepšie zvládnuť prechod z akademického prostredia do praxe a dať im do rúk istý „manuál“, ktorý by im umožnil rýchlejšiu a efektívnejšiu adaptáciu na reálne pôsobenie v školských podmienkach.

Najskôr sme sa však pokúsili zistiť aktuálne status quo, a preto sme absolventom učiteľského štúdia položili v dotazníku pre začínajúcich učiteľov (teda tým, ktorí ukončili prvý rok vyučovania na škole) a nadväznom pološtruktúrovanom interview celú škálu otázok, ktoré boli koncipované tak, aby zachytili rôzne oblasti profesijného života začínajúcich učiteľov, zmapovali ich subjektívne pocity i objektívne faktory, ktoré pozitívne či negatívne ovplyvnili ich profesijný štart. V prieskume sa zúčastnilo 132 respondentov (84,09% žien a 15,91% mužov), absolventov rôznych študijných odborov zo slovenských univerzít pripravujúcich budúcich učiteľov. V prieskume sú zastúpené všetky tri stupne vzdelávania (1. stupeň ZŠ – 22,72%; 2. stupeň ZŠ – 45,45%; SŠ – 30,30%) a participovali na ňom učelia zo všetkých slovenských krajov. Analýzou a sumarizáciou odpovedí respondentov sme získali relatívne ucelený obraz o tých oblastiach, ktoré začínajúcim učiteľom spôsobujú najväčšie ťažkosti, o individuálnych pocitoch neistoty, sklamaníach, radoostiach, ale aj o ich motivácii pre výber tohto náročného povolania.

Práve motivácia bola úvodnou otázkou. I keď si uvedomujeme, že by sa tento faktor nemal preceňovať, pretože je len prvotnou „hybnou silou“ a v priebehu času ho pozitívne či negatívne ovplyvňuje celý rad iných faktorov, predsa je len istým signálom toho, či výber adepta bol od začiatku intendovaný alebo len náhodný. Skutočnosť, že ide o dynamický faktor, potvrdzuje aj rôznosť odpovedí. Napriek tomu sa z nich dali vyselektovať isté tendencie. Zistili sme, že respondenti, ktorí sa pre učiteľské povolanie rozhodli cielene a pritom vychádzali zo skúseností svojich rodičov alebo blízkych príbuzných resp. ich záujem sa skutočne odvíjal od útleho detstva, sa s počiatočnými problémami vyrovnávali ľahšie, nenechali sa nimi odradiť a chápali ich skôr ako výzvu. V týchto prípadoch zrejme išlo o interiorizovaný motív, ktorý sa pretavil do osobnostného faktora a mnohí z respondentov uvádzali, že by si iné povolanie ani nevedeli predstaviť. K najfrekvencovanejším odpoveďiam týkajúcim sa otázok motivácie k voľbe učiteľského povolania patrili:

- *Rodičia sú učelia.*
- *Príklad z rodiny.*
- *Moja mam bola učiteľka – vzor.*
- *Vplyv rodičov na výber povolania.*
- *Rodinná tradícia - iné povolanie som si ani nevedela predstaviť.*
- *Neviem si predstaviť robiť niečo iné, môžem využiť kreativitu, je to rôznorodá činnosť.*
- *Už od detstva som vnímala, že toto povolanie je pre mňa zaujímavé, postupne som spoznávala samu seba, svoje schopnosti a uvedomila som si, že učiteľstvo je povolanie, ktoré ma môže naplňovať a kde môžem ponúknuť to, čo viem, aj iným.*
- *Bavilo ma učiť už od detstva a dodnes sa mi páči rozdávať nové vedomosti, hlavne pripravovať deťom tvorivé aktivity na hodinu, hlavne keď vidím, že ich to baví a že sa im to páči.*

- *Pretože ma baví a naplňa práca s deťmi a mládežou a túžil som si splniť SVOJ VEĽKÝ DETSKÝ SEN stať sa učiteľom.*

Naopak, u tých respondentov, ktorí sa síce tiež rozhodli pre štúdium učiteľstva vedome, ale motívom boli všeobecné formulácie typu „mám rád/rada deti“ alebo „od malička ma bavilo niekoho učiť“, celkom nezvládli konfrontáciu s reálnymi, t.j. aj asociálnymi prejavmi detí (v tejto súvislosti sa často spomínali deti rómskej menšiny) a z ich ďalších odpovedí rezonovala frustrácia.

- *Práca s deťmi ma od malička bavila, ale dnes vidím, že je to o strese a slabom finančnom ohodnotení.*
- *Prácu učiteľa som vždy obdivovala, ale keď vidím, že ani pri mojom najväčšom úsilí moja práca neprináša očakávané výsledky, som sklamaná a uvažujem o zmene povolania.*

Variabilitu motívov potvrdzuje aj fakt, že časť respondentov, ktorí uvádzajú náhodnosť pri výbere povolania, resp. bola pre nich táto voľba východiskom z núdze, sa nakoniec v tomto povolaní „našli“.

- *Nechcela som byť učiteľkou, pôvodne som chcela len vyštudovať jazyk a uplatnenie v budúcnosti by som hľadala skôr v oblasti cestovného ruchu. Aj keď je povolanie učiteľa na Slovensku spoločensky aj finančne nedocenené, nakoniec som pochopila, že kto chce byť učiteľom, nemôže to brať len ako povolanie, ale skôr ako „posolstvo“ a dnes učím rada.*
- *Pôvodne som chcela študovať medicínu, ale dnes sa zo svojho výberu teším, pretože aj v tomto povolaní mám kontakt s deťmi.*
- *V živote som sa nechcela stať učiteľkou možno práve preto, že moji rodičia boli učiteľmi a ja som vedela, o aké náročné povolanie ide. Dnes viem, že si skutočne vyžaduje celého človeka. Ale aj tak ma každý deň práca s deťmi naplňa a robí šťastnou.*
- *Učiteľskému povolaniu som sa programovo vyhýbala a dnes som osudu vďačná, že ma na túto dráhu priviedol.*

Ďalšie okruhy otázok boli zamerané na subjektívne pocity respondentov pri uvádzaní do praxe a hodnotenie prvého roku praxe. Škála odpovedí na dotazníkovú otázku „Ako hodnotíte Váš prvý rok pedagogickej praxe?“ bola široká a pohybovala sa od negatívnych pocitov cez neutrálne až po vyjadrenie spokojnosti. Na ilustráciu uvádzame niekoľko odpovedí z celej palety odpovedí:

- *Vyčerpávajúci, stresujúci ...*
- *Som rada, že som v tejto džungli prežila ...*
- *Keď som skončila školu, myslela som si, že ma už nič nemôže prekvapiť, ale stalo sa ...*
- *Mala som zmiešané pocity očakávania a prirodzenej trémy.*
- *Zo začiatku som mala obavy, čo ma čaká, pretože prax je už o niečom inom ako teória.*
- *Beriem to tak, ako to príde, záleží to od situácie a udalostí v škole.*
- *Som vcelku spokojná. Podarilo sa mi nadviazať dobrý kontakt so žiakmi – hoci to spočiatku nebolo jednoduché.*
- *Možno to vyznie ako samochvála, ale ja som so sebou spokojná.*
- *Veľmi ma potešilo kladné hodnotenie uvádzajúceho učiteľa aj vedenia školy.*
- *Išla som učiť s radosťou a ani po niektorých zlých skúsenostiach ma neprešla, naopak, bola som hrdá, že som vždy našla náhradné riešenie, ktoré sa žiakom páčilo.*

Z problémových okruhov uvedieme len také, ktoré popisovala väčšina respondentov, čím získali objektívnu výpovednú hodnotu:

a) Časová náročnosť prípravy na vyučovanie

Respondenti uvádzali viacero dôvodov časovej náročnosti prípravy na vyučovanie. Týkali sa najmä nedostatku učebníc a učebných materiálov na niektoré predmety. Učitelia museli využívať náhradné zdroje a rešeršovať na internete, čo považovali za časovo náročné. Iní respondenti pripisovali náročnosť skôr vlastnej „neschopnosti“ urobiť si taký časový manažment, aby zvládali prípravu bez stresu. Problémy im spôsobovala aj neznalosť selektovať podstatné a menej dôležité informácie, takže si robili veľmi podrobné prípravy, ktoré často na vyučovaní ani nevyužili. Niektorí respondenti si nevedeli rozdeliť čas medzi rodinnými a profesijnými povinnosťami, čoho výsledkom bola únava a stres. Tento fakt dokumentujú nasledovné výpovede:

- *Hrôza, stále som bola unavená, nevyspatá. Nestíhala som sa pripravovať poctivo na všetky hodiny tak, ako nás to učili.*
- *V praxi sa nedá realizovať teória zo školy ...*
- *Nedostatok učebníc ma privádzal do zúfalstva a nájsť vhodné materiály mi zaberalo enormne veľa času.*
- *Príprava bola taká náročná, že ovplyvnila chod mojej domácnosti a ja som na nič iné nemala čas.*

b) Rozsiahla dokumentácia

Respondenti sa „jednohlasne“ sťažovali na množstvo „papierovačiek“. Nešlo len o písanie triednej agendy, ale celého radu výkazov, hlásení a správ. Mnohí mali pocit, že písomná „metakomunikácia“, t.j. správy o správach sa stali dominantnou zložkou práce (a tým aj hodnotenia učiteľa) na úkor reálnej komunikácie so žiakmi. Za všetky uvedieme len jednu výpoveď začínajúcej učiteľky, ktorá hovorí za všetko:

- *Každý mesiac som písala test u zástupkyne školy zo zákonov, predpisov a ešte som musela každý mesiac odovzdávať správy o uvádzaní, čo bolo náročné a stresujúce, pri všetkej tej práci a príprave, ktorú začínajúci učiteľ musí urobiť.*

c) Organizovanie a vedenie rodičovských združení

Pocity neistoty sú v prípade začínajúcich učiteľov prirodzené, pretože rodičia žiakov sú starší než začínajúci učitelia. Navyše, táto špecifická oblasť nie je predmetom prípravy na vysokých školách a neexistuje ani žiadna „príručka“, ktorá by im odborne poradila. Musia sa spoliehať iba na vlastnú intuíciu, resp. poradiť sa so staršími kolegami.

- *Na začiatku som vždy mala trému, lebo rodičia boli starší než ja ...*
- *Komunikácia s rodičmi mi spôsobovala problémy, nevedela som, ako im citlivo vysvetliť, že ich dieťa neprospieva a obávala som sa ich reakcie.*
- *Nikto mi nevedel poradiť, ako riešiť situáciu, keď arogantný žiak má aj arogantného rodiča.*
- *Na moje prvé rodičovské združenia chodila aj moja uvádzajúca učiteľka – a to bol môj jediný záchytný bod.*

d) Riešenie triednych problémov

Začínajúci učiteľ je konfrontovaný s typickými, ale aj atypickými situáciami v triede. Rôznosť problémov, s ktorými sa stretáva, neumožňuje celkom zovšeobecniť pravidlá na ich riešenie. V tomto smere by mal väčšiu úlohu zohrávať uvádzajúci učiteľ a pomôcť „elévom“ v učiteľskom povolání, ako sa s nimi vysporiadať.

- *Často som mala problém vžiť sa do kože žiakov a objektívne riešiť vzniknuté problémy ...*
- *Ako si poradiť v situácii, keď sa žiak na mňa vulgárne osopí. Návod k riešeniu takejto situácie som nikde nenašla.*
- *Aký trest zvoliť, keď žiak podvádza?*

e) Problémy so sociálnou adaptáciou

Začínajúci učiteľ sa musí integrovať do kolektívu, v ktorom sú už zabehnuté isté písané i nepísané pravidlá. Nie vždy je správanie jeho kolegov natoľko ústretové, aby mu uľahčilo bezproblémové začlenenie sa do učiteľského zboru. Tento fakt považuje veľký počet respondentov za psychicky zaťažujúci. Z mnohých odpovedí však vyplynuli aj pozitívne reakcie na prijatie začínajúcich učiteľov do kolektívu.

- *Spočiatku som cítila určitú rezervovanosť, ale boli to len moje pocity, lebo konkrétnym slovom, alebo skutkom mi to nikto nedal najavo. Asi po pol roku sa aj táto "bariéra" prelomila a teraz sme super kolektív.*
- *Paranoidný konflikt zo strany pedagogického kolegu ohľadne ochoty a neochoty robiť niečo navyše v pracovnom čase.*
- *Ťažko sa mi zvykalo na zástupkyňu a jej spôsoby, prejavy, jednanie so mnou. Mal som pocit, ako by som nebol taký istý zamestnanec ako moji kolegovia. Občas som mal pocit, že sa ku mne správala, ako k svojmu synovi.*
- *Kolegyňa uviedla o mne nepravdivé informácie riaditeľstvu a aj ostatným kolegom. So mnou sa o tej problematike nerozprávala, ani len nespomenula a až neskôr som sa dozvedela, že o mne hovorila nepravdivé informácie. Opravovala som za ňu maturitné zadania, urobila v nich nespočetné množstvo chýb, ktoré by učiteľka s 12 ročnou praxou už asi nemala urobiť a napriek tomu som sa nešla sťažovať vedeniu, jej výslovnosť ani nespomínajúc ... to si už aj žiaci všimli, že nevie tak dobre po anglicky ... ale ona neváhala hovoriť na mňa poza chrbát, ohovárala ma – vraj ona musela robiť moju robotu!!!! A závidela mojej uvádzajúcej učiteľke, že za mňa má príplatok. Myslím, že toto nepotrebuje ďalší komentár.*
- *Najväčší kameň úrazu bolo, žiaľ, vedenie. Posúvalo neúplné informácie, nezaujímal sa počas celého roka o chod školy – až keď prišlo na verejné vystúpenie, ktoré tak dopadlo hrozne, čo mňa ako začínajúceho učiteľa veľmi mrzelo, škole sa takto robí zlé meno, ale ako začínajúci učiteľ to neviem ovplyvniť; robím si prácu na 120%, s deťmi a s rodičmi mám výborný vzťah, ale som na škole, ktorá nemá adekvátne vedenie!*
- *Môj inovatívny prístup a pozitívny a priateľský vzťah k žiakom, ich pozitívna spätná väzba sa nie vždy stretla s pozitívnym komentárom niektorých kolegov.*
- *Trochu som sa potrápila prvý týždeň, keď ma jedna kolegyňa znemožnila pred deťmi, keď si chránila svojho syna. Na jednej hodine som bola zastupovať a ten žiak (som ani netušila, že to je jej syn) bol nedisciplinovaný, rušivý, tak som ho napomenula, vysvetlila, ako sa má správať počas hodiny a neskôr v ten deň bola v tej triede ona, pred deťmi povedala synovi, že nech si zo mňa nič nerobí, neláme hlavu, lebo pani učiteľka (teda ja) ešte nevie ako učiť a ako sa správať k žiakom, lebo ešte neučila, musí sa to naučiť, „ešte to nezvláda“. Ranilo ma to citovo, ale hodila som to za hlavu a dávala som si na túto kolegyňu pozor, pretože veľmi rada podkopávala kolená a to nielen mne.*

Z kladných reakcií uvádzame:

- *Kolegovia a žiaci ma prijali medzi seba veľmi pozitívne.*

- *Mám dobré vzťahy v kolektíve, rozhovory s kolegami, sú ochotní mi pomôcť.*
- *Starší kolegovia ma začali – aspoň čiastočne - akceptovať.*

Súčasťou dotazníka bola aj oblasť, ktorá sa týkala subjektívnych pocitov pri preferencii činností, z ktorých mali začínajúci učitelia pocit uspokojenia a radosti. K najčastejším okruhom vyjadrenia pozitívnych pocitov patrili: radosť z vlastnej tvorivej invencie, z pozitívnej reakcie žiakov na edukačné a výchovné metódy začínajúceho učiteľa, z ústretového prístupu uvádzajúceho učiteľa, z vlastnej vzdelávacej činnosti a z možnosti využitia sa v rámci mimoškolských aktivít. K najfrekvencovanejším odpovediam v jednotlivých okruhoch patrili:

A) Vlastná kreativita za účelom motivácie žiakov

- *Zaradovovala som do výučby rôzne aktivity.*
- *Dobre kreslím a vyžívala som sa v príprave názorných učebných pomôcok.*
- *Vymýšľam rôzne hry, pracovné listy.*
- *Rada sa pripravujem na hodiny a rada vysvetľujem učivo.*
- *Vôbec mi nerobilo problémy byť hore do noci, opravovať testy, robiť si prípravu a investovať čas a peniaze do učebných pomôcok a materiálov.*
- *Používal som rôzne metódy na hodinách (CAT, CLIL na geo), čím som sa odlišoval od starších kolegov, ktorí nie sú ochotní skúšať niečo nové z pocitu pohodlnosti a zotrvačnosti.*

B) Pozitívna spätná väzba zo strany žiakov

- *Tešila som sa z pokrokov, ktoré urobili, keď si pamätajú, čo som ich naučila.*
- *Potešilo ma poďakovanie, že som ich niečo dobre naučil, hneď to pochopili.*
- *Veľkú radosť som mala zo snahy žiakov učiť sa a chcieť sa naučiť niečo nové.*

C) Rady uvádzajúceho učiteľa

- *Bola som spokojná s uvádzajúcim učiteľom.*
- *Veľa som sa od uvádzajúcej učiteľky naučila.*
- *Mala som radosť z úspešnej otvorenej hodiny za účasti uvádzajúcej učiteľky, vedenia školy, kolegov a rodičov.*
- *Vybudovala som si spätnú väzbu so žiakmi a možnosť konzultovať s uvádzajúcim učiteľom bez stresu.*
- *Bola som pozitívne hodnotená uvádzajúcim učiteľom a vedením školy.*

D) Vlastná vzdelávacia činnosť

- *Reakcie žiakov na vyučovanie, ich pozitívna spätná väzba.*
- *Z toho, že som dokázala žiakov motivovať k zodpovednej práci a naučila som ich také veci, ktoré vedia aplikovať v praxi.*
- *Z toho, že som dokázala viesť žiakov k systematickej práci a udržiavaniu poriadku vo svojom okolí.*
- *Z toho, že deti prichádzali ráno usmiate.*
- *Z ochoty žiakov tvorivo pracovať na hodinách.*
- *Z toho, že viem zaujať deti netradičnými postupmi (spev, tanec) na hodinách.*
- *Z toho, že som dokázala podchytiť integrovaného žiaka a docieľiť u neho nadpriemerné výsledky.*
- *Z dosiahnutých výsledkov:*

- *v koncoročnom teste*
- *zvýšenie informačnej/počítačovej gramotnosti žiakov*
- *pokrok žiakov a rozšírenie ich vedomostí*
- *dobré výsledky žiakov*
- *úspešná príprava žiakov na olympiádu (žiaci uspeli výborne).*
- *Zo vzťahu so žiakmi, z ich prijatia, z výrazného zlepšenia ich prospechu z nemeckého jazyka.*
- *Prvý rok vyučovania: teší ma každý pokrok vo vedomostiach žiakov; teší ma dysgrafik, ktorý na mojej hodine čitateľne pekne píše, pretože si oblúbil nemčinu; integrované dievča, ktoré sa na mojich hodinách tak snaží, že vedomosťami dobieha najlepších žiakov v skupine.*
- *Zaujala som žiakov, ktorí javili na začiatku nezáujem o predmet.*
- *Získala som si veľa žiakov, ich pozornosť, a chuť pracovať. Vytvorila som si príjemné prostredie vyzdobením jazykovej učebne rôznymi obrázkami a tiež plagátmi s gramatikou, ktoré som si urobila sama i so žiakmi. Naučila som sa zvládať rôzne situácie, ktoré ma zo začiatku trápili.*
- *Najväčšia radosť prišla cez prázdniny, keď ma začali kontaktovať žiaci – maturanti, aby som ich učila aj v budúcom školskom roku z toho dôvodu, že získali veľa poznatkov a skúsenosti.*
- *Podarilo sa mi pozitívne motivovať žiakov k učeniu anglického jazyka v ZŠ, mali radi anglické piesne, hádanky, didaktické hry, ktoré som pripravila.*

E) Mimoškolské aktivity

Začínajúci učitelia vyjadrili najväčšiu spokojnosť z nasledovných mimoškolských aktivít:

- *Zo záujmu žiakov o dianie na hodinách i v škole.*
- *Z úspechov žiakov na jazykových olympiádach.*
- *Z toho, že som sa zapojila do plánovania mimoškolských činností žiakov.*
- *Z víťazstva mojich žiakov v športových súťažiach.*
- *Z zorganizovania lyžiarskeho výcviku.*
- *Keď mali radosť DETI – prvý úspešný koncert, z ich aktivity a motivácie do ďalšej práce – vplyv na moju motiváciu (nie je lepší pocit, ako keď vidíte, že vaše snaženie a metódy práce prinášajú dobrý výsledok).*
- *Z úspechov žiakov, ktorých som pripravovala na súťaže.*

V dotazníku a pološtruktúrovanom interview sa začínajúci učitelia vyjadrovali aj k problematickým otázkam ich prvého roku pôsobenia na škole, k ťažkostiam a problémom, s ktorými sa vo svojej práci museli vysporiadať, ku skúsenostiam s odbornou-metodickým vedením ich uvádzajúceho učiteľa a k situáciám, kedy obzvlášť potrebovali pri ich riešení jeho pomoc, ako aj k tomu, či ju v danom období považovali za dostatočnú. Po prvom roku svojho aktívneho pôsobenia na škole boli schopní diagnostikovať oblasti, ktoré u seba považujú za potrebné zlepšiť a vyjadriť sa k možným spôsobom ich dosiahnutia. Pre začínajúceho učiteľa je táto adaptačná fáza veľmi dôležitá, pretože už počas nej sa výrazne ovplyvňuje jeho potenciálny profesijný rozvoj. Dôkladná analýza a sumarizácia výsledkov dotazníkového prieskumu u začínajúcich učiteľov je základom pre dosiahnutie hlavného cieľa projektu VEGA 1/0677/12 *Kľúčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa.*

Uvádzajúci učiteľ je pre élva „styčným dôstojníkom“ prvého kontaktu a od jeho prístupu, ochoty pomôcť a empatie závisí bezproblémová adaptácia začínajúceho učiteľa na profesijný život. V prvom rade je však potrebné dôsledne sformulovať štatút uvádzajúceho

učiteľa, bližšie špecifikovať obsahovú náplň jeho kompetencií, stanoviť rozsah jeho povinností a v neposlednom rade i vytvoriť pre neho konkrétnu metodiku práce so začínajúcim učiteľom. Časť z týchto ambiciózných cieľov je i náplňou riešeného projektu.

Použitá literatúra

HAVLÍK, R. – KOŤA, J. – SPILKOVÁ, V. – ŠTECH, S. – ŠVECOVÁ, J. – TICHÁ, M. 1998. *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-866039-72-2.

HOCKICKOVÁ, B. – GADUŠOVÁ, Z. 2007. *Neue Konzeption der Studienprogramme im Studienfach Lehramtsstudium der akademischen Fächer im Bereich des pädagogischen Praktikums*. In *Veränderungen im Studium der deutschen Sprache*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. s. 65-76. ISBN 978-80-244-1590-1.

HOCKICKOVÁ, B. – ŠVARBOVÁ, E. 2007. *Pedagogická prax v kontexte zmien vysokoškolskej prípravy učiteľov*. In *Pedagogická prax – súčasnosť a perspektívy. Medzinárodná vedecká konferencia. Zborník referátov*. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2007. s. 117-124. ISBN 978-80-8094-145-1.

HOCKICKOVÁ, B. – GREŇOVÁ, J. – PAAR, V. 2007. „Und, wie war ich?“ *Unterrichtsvorbereitung und – reflexion einmal anders*. In *Der moderne Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka, 2007. s. 32-41. ISBN 978-80-244-1777-6.

HOCKICKOVÁ, B. 2007. *Zum Verhältnis von theoretischer und praktischer Vorbereitung auf den Deutschlehrerberuf. Ein Beitrag aus der Slowakei*. In „Sprache: Deutsch“ *Opava/Sambachshof 2007. Internationales Symposium 5.-11.10.2007*. Opava : Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta. Ústav cizích jazyků, 2007.

KOŤA, J. 1978. *Profesionalizace učitelského povolání*. In *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Univerzita Karlova, 1978, s. 6-14.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003, s. 28 – 35.

POLOK, K. 2009. *When Teaching Matters*. Bloomington : AuthorHouse, 2009. ISBN 978-4389-3519-5.

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

PUPALA, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Prešovská univerzita, 2006. 164s. ISBN 80-8045-431-0.

ŠTECH, S. 2003. *Pohled na učitelkou profesi zvenjšku a zevnitř*. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003, s. 9-22.

ZELENICKÁ, E. – HOCKICKOVÁ, B. 2007. *Pedagogická prax – súčasnosť a perspektívy. Medzinárodná vedecká konferencia. In Náš čas. Časopis Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.* Máj 2007, číslo 4, ročník XI., s. 3.

Kontaktné adresy

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF
Dražovská 4
Nitra 949 01
Slovenská republika

emala@ukf.sk

prof. PhDr. Daniela Müglová, CSc.
Katedra germanistiky FF UKF
Štefánikova 64
Nitra 949 74
Slovenská republika

dmuglova@ukf.sk

PhDr. Beáta Hockicková, PhD.
Katedra germanistiky FF UKF
Štefánikova 64
Nitra 949 74
Slovenská republika

bhockickova@ukf.sk

„ZLÝ ŽIAK“ NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA

“BAD STUDENT“ IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Pecníková Jana, Slovenská republika

Abstrakt

Vedecký príspevok sa zameriava na identitu tzv. zlého žiaka a jeho participáciu na hodine cudzieho jazyka. V prvej časti príspevku venujeme pozornosť procesu výučby v kontexte humanitne orientovanej školy zameranej na žiaka, skúmame charakteristické znaky tzv. „zlého“ žiaka a približujeme situáciu v kontexte diela D. Pennaca. V druhej časti príspevku sa zameriavame na využívanie literatúry vo výučbe cudzích jazykov, ako aj na motiváciu žiakov k čítaniu.

Abstract

The scientific paper is focused on the identity of a “bad” student, and the participation of student during lessons of foreign language. The aim of first part is to describe the foreign-language learning process at a “humanistic” school orientated on the student, as well as to depict the identity of “bad” student. In the second part of the article, we would like to analyze the use of literature during the lessons of foreign languages and the motivation of the student to read.

Kľúčové slová

„zlý žiak“, humanitne orientovaná škola, výučba cudzích jazykov

Key words

“bad student“, humanistic school, foreign language learning

IDENTITA „ZLÉHO ŽIAKA“ V HUMANITNE ORIENTOVANEJ ŠKOLE

Po roku 1989 dochádza na Slovensku k transformácii školstva, ktoré sa približuje západoeurópskemu typu. Pedagogika vo svete už od 70. – 80. rokov 20. storočia citlivo reaguje na krízu spoločenských hodnôt, mravný úpadok a zdôrazňuje antropologickú orientáciu a rozvoj nových hodnôt či kvality života. Ako píše Kosová (2011), výchova a vzdelávací proces má preferovať humanistický prístup k žiakovi, uznávať práva študentov a pripravovať ich na skutočný život. *„Hlavným cieľom transformácie slovenského školstva je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívne školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie, kde sa dôraz kladie na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť progresívny, kreatívny spôsob bytia pre život v novom tisícročí“* (Kosová, 2011, s. 8).

Už známi psychológovia, ako uvádza Zelinová (2004), napr. A. Maslow, C. Rogers či A. Combs, zdôrazňovali humanizáciu výchovy a vzdelávania, ktorú môžeme rozdeliť do 3 oblastí. Prvá, vzťahová, sa dotýka vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi, ktorí by mali vstupovať do procesu výučby ako rovnocenní partneri. Z obsahového hľadiska je potrebné zvážiť a upraviť obsah výchovy a vzdelávania. A následne je dôležité venovať pozornosť aj podmienkam a prostriedkom a celému procesnému zabezpečeniu.

Škola 21. storočia by mala byť určená pre svojho žiaka – viac či menej nadaného, pretože každý žiak je jedinečný. *„Škola má byť súčasťou života a život súčasťou školy“* (Mačura, 1994, s. 34). Učiteľ by v nej nemal vystupovať ako poskytovateľ informácií a žiak by nemal byť len pasívny prijímateľ poznatkov. V škole orientovanej na žiaka by sa preto

malo uprednostniť procesuálne poňatie výchovy, v ktorom je dôležitý najmä aktuálny východiskový stav rozvoja osobnosti žiaka, ktorý je vnímaný individuálne, v súlade s ostatnými okolnosťami, ktoré ho ovplyvňujú. Žiak sa má aktívne podieľať na procese výučby a namiesto hodnotiacich „súdiv“ je mu vysvetlené, kde robí konkrétne chyby a ako ich odstrániť. Žiak má pochopiť súvislosti. Takáto škola si vyžaduje otvorenosť k novým prístupom a buduje aktívnu komunikáciu so žiakom a jeho rodičmi, pričom škola poskytuje podporné a poradenské služby, ktoré majú zaručiť komplexný rozvoj žiaka.

V súčasnosti sa však v súvislosti s výučbou či školským systémom u nás i v zahraničí vyskytujú mnohé otázky. Akým spôsobom zaujať študentov? Ako byť „in“? Ako im priblížiť cudzí jazyk a kultúru, keď mnohí majú problém zvládnuť ten materinský? Je škola orientovaná na - každého - žiaka vôbec reálna v našich podmienkach? Je zrejmé, že dnes existujú mnohé alternatívne školy, ktoré sa snažia o rozvoj jednotlivca, avšak je predčasné vyjadrovať sa k ich výsledkom, keďže tie budú zrejme až časom. Na Slovensku však väčšina detí i študentov navštevuje verejné základné, stredné či vysoké školy. Škola orientovaná na žiaka je myšlienka, ktorá znie v teórii veľmi zaujímavo, napriek tomu jej aplikácia do praxe nie je jednoduchá (Kosová, 2011). Nielen pre stav nášho systému, ale najmä preto, že práve študenti najlepšie odrážajú stav spoločnosti. Ich identita je ovplyvnená prostredím a médiami, ktoré ich vedú k pasívnemu prijímaniu informácií a tak z nich vytvárajú pasívnych konzumentov informácií. Profil žiakov určuje spoločenská vrstva, ale aj aktuálne trendy, ktorým sa vo väčšine bez výhrad podriaďujú v snahe byť „in“. Inšpiratívnym zdrojom na pochopenie tejto problematiky a na napísanie tohto príspevku je kniha D. Pennaca – *Trápenia so školou*, z ktorej vybrané citáty len podčiarkujú skúmanú problematiku.

V súvislosti s výučbou a vzdelávaním je čoraz diskutovanejšou témou tzv. zlý resp. slabý žiak. Kto to vlastne je a aká je jeho identita? Každý žiak, ktorý je zaradený do tejto skupiny, sa istým spôsobom ocitá na „okraji“ ako stratený prípad v samote a hanbe. Korene jeho zaradenia môžeme vidieť v jeho rodinnom zázemí a často sú to práve rodičia, kto nechce vidieť to, aký ich syn alebo dcéra skutočne je. Budúcnosť je pre tieto deti hrozbou. V súčasnosti môžeme hovoriť o „fenoméne zlých žiakov“ (Pennac, 2012), ktorí tvoria vlastnú skupinu a majú podobné znaky svojej identity. Je na učiteľovi, aby dokázal svoje teoretické či praktické vedomosti podať v takej forme, ktorá zaujme aj týchto študentov. Čo je však veľmi náročné a často až nemožné.

Pri výučbe cudzích jazykov sa stretávame s problémom, že žiak má problém naučiť sa nielen cudzí jazyk, ale dokonca má problémy aj so svojím materinským. Vďaka moderným komunikačným prostriedkom preberá spisovný jazyk rôzne slangové podoby a jeho písaná forma naberať až bizarné podoby. „*Mladá generácia preferuje digitálne médiá ako prostriedok jej komunikácie a vyjadrenia*“ (Slatinská, 2012, s.12). Pravidlá gramatiky či interpunkčné znamienka sú používané v úplne iných prípadoch ako v prípade klasického písaného textu.

Pokiaľ má študent problém s pochopením učiva, tak si často namiesto priznania sa učiteľovi zvolí druhú možnosť, a tou je klamstvo. Vymyslí si výhovorku, ktorá ho nezhodí pred spolužiakmi, a zároveň ospravedlní pred vyučujúcim. Týmto spôsobom sa postupne dostáva do začarovaného kruhu a z pozície pedagóga je potrebné odhaliť ju a pokúsiť sa priblížiť žiakovi napr. zmenou učebných metód. „*Ťažkosti s gramatikou sa liečia gramatikou, pravopisné chyby cvičeniami z pravopisu, strach z čítania čítaním, strach z nepochopenia textu ponorením do textu a zlozvyk nerozmyšľať posilnením rozumného uvažovania prísne upriameného na predmet, ktorý nás zaujíma tu, teraz, v tejto triede, počas tejto vyučovacej hodiny, pokiaľ sme tam*“ (Pennac, 2012, s. 88).

Na žiakov vplýva celé ich okolité prostredie, či už domáce, sociálne problémy. Avšak počas 45 minút výučby je potrebné na ne zabudnúť a venovať svoju pozornosť len téme, ktorej sa venujeme. Týchto 45 minút je však iných pre učiteľa a iných pre študenta. Pokiaľ sa snažíme zaujať duchom neprítomných žiakov, tak čas je náš protivník. Isté pravidlo hovorí, že

by pedagóg nemal nikdy hovoriť hlasnejšie ako oni. Zmysluplné využitie hodiny a zaujatie študentov si od každého vyučujúceho vyžaduje nepretržitú prípravu, keď sa nedá len opakovať pred - pripravená teória, ale je nevyhnutné prichádzať s aktuálnymi poznatkami a prepájať ich s praxou. Dnešní študenti sú „produktmi“ modernej doby a túto úroveň aktuálnosti vyžadujú aj od svojich učiteľov, ktorí by mali byť „krok“ pred nimi.

Súčasným problémom je taktiež fakt, že učíme študentov veriť v to, že v živote sa rátajú iba „prvé husle“ – tí menej nadaní a schopní ostávajú v tieni najlepších a tak sa učia veriť tomu, že sa ani snažiť nemusia. Opravovanie chýb je považované za zlyhanie a nie za prostriedok, ktorým sa ich učíme odhaľovať. *„Každý žiak hrá na svoj nástroj, netreba mu v tom brániť. Umením je dobre poznať svojich hudobníkov a nájsť správnu harmóniu. Dobrá trieda nie je pochodujúci regiment, ale orchester, ktorý pracuje na tej istej symfónii“* (Pennac, 2012, s. 97).

Jedným z cvičení, ktoré môžu priviesť žiakov k aktívnemu štúdiu, je učenie sa literárnych textov naspamäť. Hovorí sa, že pamäť je dušou jazyka, a takého precvičovanie jej môže prospievať. Nie je to cielené memorovanie učiva, ale určitých literárnych textov – básní alebo krátkych prozaických textov v pôvodnom jazyku, ktoré im môžu obohatiť slovnú zásobu a pomôcť pochopiť i pochytiť melodiku jazyka. Analýza takéhoto textu im pomôže pochopiť v akej dobe, kto a prečo ten text vytvoril a tým sa text dostane do určitých súvislostí s kultúrou a krajinou.

Veľkým problémom však naďalej ostáva domáca príprava študentov na hodiny. Študent sa často nepripraví a radšej dostane zlé hodnotenie, ako by si mal doma spraviť domácu úlohu (pokiaľ má vytvorené podmienky na domáce štúdium). Niekedy je vhodné študentom odporučiť, aby namiesto vypracovania úloh pozerali 20 minút v tichu do steny, a je možné, že radšej si tie úlohy spravia. Ak, pravdaže, rozumejú zadaniu a chápu učivo. Pri vyvolaní na hodine, už *„akýkoľvek predmet učiteľ učí, veľmi rýchlo zistí, že vyvolaný žiak disponuje tromi možnými odpoveďami: správnou, nesprávnou a absurdnou“* (Pennac, 2012, s. 127). A práve absurdná odpoveď sa často známkuje ako nesprávna. *„Nezmyselná odpoveď sa odlišuje od nesprávnej tým, že nesleduje žiadny smer uvažovania. Je často automatická, obmedzuje sa na reflex. Študent nerobí chybu, odpovedá, čo mu napadne. Neodpovedá na otázku, ktorú dostal, ale na samotné polozenie otázky“* (Pennac, 2012, s. 128). Tzv. zlý žiak je zvyknutý dostávať zlé známky a ak sa niekedy aj pokúsil o zmenu, tak to dopadlo rovnako „dobré“. Preto je zvyknutý na neúspech a učiteľ rezignuje. Avšak cieľom pedagóga by malo byť zaktivovanie tohto študenta a jeho motivovanie. V prípade absurdných odpovedí je nevyhnutné hľadať korene – je možné, že študent nemá základy a tak je pre neho veľmi náročné vnímať a chápať učivo, ktoré sa kopí a on vie, že nemá šancu ho dostať. Pri tzv. zlých žiakoch nie je potrebné napĺňať smernice a možno by pomohlo spomaliť výučbu, aby sa študenti naučili poriadne aspoň základy. Orientácia humanitnej školy nie je zameraná na výkon a normy, ale na to, aby slabší študent zvládol aspoň určitý stupeň učiva. A naučil sa ho. Na hodine cudzieho jazyka je preto lepšie preberať lekciiu v dlhšom období, ako prebrať viac lekciiu a žiak z nich nevie aj tak doslova „nič“.

Charakteristickým znakom identity „zlých žiakov“ je zvyčajne veľké množstvo vulgarizmov v ich slovnom prejave. V maximálnej miere sú ovplyvnení svojím okolím a prostredím, v ktorom existujú a aj tie najhoršie nadávky strácajú svoj pôvodný význam a v podstate sa z nich stávajú len určité výrazy, ktoré im budujú imidž. Plné ústa nadávok okolo nich vytvárajú „ochranný múr“, odzrkadľujú ich bezmocnosť a strach. Slovo ako také totiž v historickom vývoji môže nadobúdať mnohé významy a aj prvotný význam sa môže radikálne meniť.

Aká je teda identita novodobého žiaka? Aká je identita „zlého“ žiaka? *„Pubertiak – pochádza z mestského sídliska či paneláku niektorého z predmestí, (..) s veľkou záľubou v značkovom tovare a mobilných telefónoch, voľne kmitajúci elektrón, ale premiestňuje sa*

v skupinkách, s kapucňou stiahnutou až po bradu, maľuje graffiti na steny a vagóny, má rád sekanú hudbu s pomstychtivými slovami, hovorí nahlas a má povest' častého bitkára, výtržníka, dealera, podpaľáča či zarytého náboženského extrémistu“ (Pennac, 2012, s. 165). Jeho identita je „kúpená“. Tvoria ju značky, ktoré nosí a ak ich nenesí, tak sa ocitá mimo skupinu. Deti či mládež pod vplyvom týchto okolností, a zo strachu pred vylúčením z partie, často podvedome prijímajú cudzie vzory a názory, prispôsobujú sa. Dieťa potrebuje ochranu, podporu a najmä musí dôjsť k zmene: zo žiaka – konzumenta sa musí zmeniť na žiaka – producenta (svojich myšlienok a názorov). „Už len treba dodať, že práva dieťaťa sa zúžili na právo na vzdelanie, jeho povinnosti na to, aby bol dobrým synom/dcérkou a dobrým žiakom“ (Pennac, 2012, s.208).

Dieťa je zákazníkom, a tak nás nemôže prekvapiť, že aj v škole čaká na „tovar“. „Mladý učiteľ nie je pripravený stáť zoči-voči triede detí - zákazníkov. Je pravda, že aj on ním kedysi býval a jeho vlastné deti nimi sú, ale v tejto triede je učiteľom“ (Pennac, 2012, s. 212). Pre učiteľa je náročné prebudiť túžbu po vzdelaní a priviesť žiakov k aktívnej účasti na výučbe. V súčasnom systéme, keď je znalosť cudzieho jazyka nevyhnutnosťou, je potreba tejto kooperácie medzi pedagógom a žiakom o to väčšia. V súčasnom systéme je povinná maturita z jazyka, ktorú má väčšina „zlých“ žiakov problém zvládnuť. Bolo by vhodné do budúcnosti zvážiť a inovovať metódy výučby cudzích jazykov, v súlade s princípmi humanitne orientovanej školy, ako aj vziať do úvahy fakt, že nie každý žiak je schopný zvládnuť učivo podľa štandardných osnov. V tomto prípade by sme zvážili opätovné rozdelenie maturitnej skúšky na úrovne A,B a C, pričom pre úroveň C by sa vyžadovala základná znalosť jazyka.

VÝUČBA CUDZIEHO JAZYKA A KULTÚRY V HUMANITNE ORIENTOVANEJ ŠKOLE

Výučba cudzieho jazyka nezahŕňa len výučbu gramatiky, počúvanie či čítanie textov s porozumením. Cudzí jazyk je prejavom inej kultúrnej identity či mentality. Tak ako je rozdiel v slovoslede slovenskej či anglickej vete, alebo vhodné zvolenie slovných výrazov, tak je odlišné aj rozmyšľanie v cudzom jazyku. Pre osvojenie si cudzieho jazyka je preto vhodné výučbu dopĺňať kultúrnymi aspektmi krajín, v ktorých je cudzí jazyk materinským resp. úradným jazykom. V našom prostredí je vhodné zvoliť si krajiny a kultúry, ktoré sú na našom kontinente a vďaka otvorenej Európe majú študenti v budúcnosti možnosť navštíviť tieto miesta.

Príkladom toho, ako sa učiť o inej kultúre v jazyku, ktorý je tam dominantný, je cieľom aj študijného programu Európske kultúrne štúdiá, ktorý funguje ako akreditovaný ŠP na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je to jeden z mála programov, ktorý sa pokúša prepojiť jazyk a kultúru vo vysokoškolskom priestore. Na druhej strane, podobné projekty na základných školách absentujú, alebo sa vyskytujú len v malej miere.

ÚLOHA LITERATÚRY VO VÝUČBE TZV. „ZLÉHO“ ŽIAKA

Pri výučbe cudzieho jazyka často využívame literárne zdroje. Prípadne sa venujeme známym literárnym autorom píšucim v danom cudzom jazyku. Či už na základnej, strednej či vysokej škole, sa väčšinou stanoví tzv. povinné čítanie, ktoré si študent má prečítať do určitého termínu. Keď sa však pozrieme na celý vzdelávací proces od detstva do dospelosti, tak deti všeobecne nevedia, ako čítať a majorita z nich nie je k čítaniu vedená. Na hodinách literatúry sa väčšinou učia o rôznych spisovateľoch a knihách, ktoré však neboli napísané, aby sa o nich niekto učil, ale aby ich niekto čítal.

Ako píše Pennac (1992) vo svojej eseji o dogme potreby čítať, tak klasický a nielen „zlý“ žiak väčšinou pri knihe, ktorú ma prečítať sedí nad knihou „pri okne, za chrptom má zatvorené dvere. Strana 48. Neodvažuje sa zrátať, koľko hodín mu trvalo, kým sa prehrýzol na

túto stranu. Tento bachant ich má presne 446. Čiže skoro 500 strán! Keby tam bola aspoň nejaká tá priama reč. Zabudni na to! Strany sú prepchaté hustými riadkami, takmer bez okrajov, čierne odseky k sebe tesne priliehajú a iba tu a tam nám niektorý z nich preukáže malú láskavosť – a pomlčkou ako nepatrným osviežením naznačí, že jedna postava prehovorila k druhej. Ale tá druhá jej neodpovedá“ (Pennac, 1992, s. 15). Žiak sa nevie ani nedokáže sústrediť na text, očami behá po riadkoch, ale nevie si ich usporiadať do celku a utvoriť si príbeh. Kniha si vyžaduje aktivitu mysle, v čom je náročnejšia ako moderné médiá a najmä televízia, ktorá si nevyžaduje predstavivosť. Dnešné deti i mládež trávia pred obrazovkou väčšinu času, či už pred monitorom, televízorom, I-padom, mobilom, tabletom alebo iným zariadením. Kniha je pre nich čoraz ťažšie čitateľná. Dnešní „*mladí sú plnohodnotnými konzumentmi spoločnosti, ktorá ich oblieka, zabáva, stravuje, vzdeláva. Kde prekvitajú megdonaldy, benetony a rôzne mustangy*“ (Pennac, 1992, s. 21).

Ako sa však naučiť cudzí jazyk a rozšíriť slovnú zásobu v ústnej i písanej forme bez čítania? Mnoho mladých ľudí preferuje filmy v pôvodnom znení, čo je na jednej strane prospešné pre porozumenie, ale v písomnom prejave sa vôbec nezlepšia. Rituál čítania, ktorý niektorí rodičia pestujú od detstva, je nenahraditeľný. Dieťa sa učí, ako čítať, ako rozvíjať príbeh v mysli a vizualizovať si postavy z knihy. Okrem toho, keď sa samé naučí čítať, tak je neobmedzené vo výbere a môže čítať knihy v domácom a neskôr i v cudzom jazyku. Slová vidí napísané, vidí skladbu viet a podvedome si ich ukladá do pamäte.

Malé deti sa často tešia na čítanú rozprávku, pokiaľ im ju rodičia majú čas čítať (nielen) pred spaním. Mladým ľuďom sa však už tieto príbehy a opisy zdajú príliš obsiahle a zbytočné. Keďže obraz je všadeprítomný, človek si nemusí nič predstavovať a tak je jednoduchšie pozrieť si film. Avšak, vo filme im nik nepovie, aké slovo označuje starožitné zrkadlo ani stôl. „*Vtedy, keď sme mu pri postielke rozprávali o červených šatách Červenej čiapočky a dopodrobna opisovali, čo niesla v košíku, a samozrejme sme nezabudli pripomenúť, aký hlboký bol les, aké chlpaté uši mala odrazu stará mama, a že dvere boli otvorené dokorán, nepamätám sa, že by sa mu naše opisy videli zdĺhavé*“ (Pennac, 1992, s. 28).

Ak sa pozrieme do histórie, tak čítanie bolo často jedinou činnosťou, ktorej sa deti i mládež mohli v dobe bez televízie venovať. Neskôr bola televízia povýšená na odmenu a čítanie sa stalo „námahou“. Už Rousseau (1956) píše vo svojom diele *Emil alebo o výchove*, že čítanie je vnímané ako bič detstva a jediné zamestnanie, ktoré deťom vieme dať. Dieťa by sme mali viesť k túžbe po vzdelaní a pokiaľ bude čítanie slúžiť jeho zábave, tak sa doň pustí rado aj samé. Nútiť čítať nemá význam. Aj malý Franz Kafka (Pennac, 1992) si zapísal do svojho denníka, že nikdy nevysvetlíte chlapcovi, ktorý je večer začítaný do napínavého príbehu, že má zhasnúť a ísť spať.

Pri Rousseauovi či Kafkovi je však vždy v centre pozornosti dieťa – žiak či študent, ktorý chce čítať, ako však priviesť k čítaniu tzv. zlých žiakov, ktorí nečítajú ani v materinskom, a už vôbec nie v cudzom jazyku. V prvom rade je dôležité zvoliť vhodnú literatúru. Kratšie žánre a obsahovo prispôsobené veku čitateľa. Pokiaľ výklad o diele podporíme zaujímavými čriepkami z kultúry a histórie, tak je tu istá nádej, že si žiaci aspoň „niečo“ zapamätajú. „*Ak žiak z času na čas stretne nejakého profesora, ktorý oduševnene chápe látku v jej vlastnej podstate a vyučuje ju ako druh umenia a svojím vlastným zanietením strhne a naučí milovať tento predmet aj žiakov, a vďaka ktorému sa úsilie stane radosťou, také stretnutie je skôr vecou náhody, a nie podstatou inštitúcie. Prirodzenou vlastnosťou živých bytostí je naučiť sa mať rád život, aj keď má podobu kvadratickej rovnice, ale zanietenie nikdy nebolo v školských osnovách*“ (Pennac, 1992, s. 67).

Ako však čeliť celkovej potrebe čítať, ak je čítanie pre niektorých žiakov doslova trápenie? V prvom rade si musíme uvedomiť, že škola síce učí čítať, ale mať rád čítanie, tak to sa nedá naučiť. Čítanie je istým spôsobom komunikácia, medzi čitateľom a autorom knihy.

Medzi ním a textom, ktorý číta. Proti čítaniu je istým spôsobom zameraná aj klasická výučba na školách, ktorá texty komentuje, analyzuje, interpretuje, ale nevedie k ich prečítaniu. Žiak často vie, o čom je to ktoré dielo, ale nikdy ho nečítal a ani nemal motiváciu, aby to skúsil. Najčastejšou výhovorkou je, že „v knihách je strašne veľa slov. A tiež strašne veľa strán. Aby to bolo úplné, aj kníh je strašne veľa“ (Pennac, 1992, s. 93). Každá kniha si vyžaduje čas, a v dnešnej dobe je čas veľmi vzácny. Napriek všetkým výtvarným technikám, ktoré nám majú čas „šetriť“, sme stále v strese z jeho nedostatku. Aj žiaci majú podobný pocit a tak na knihu a čítanie jednoducho už nie je.

Vzhľadom na nedostatok času radšej o dielach referujeme, komentujeme ich alebo o nich píšeme referáty. „*Naše vedomosti, naše školské vzdelanie, naša kariéra, náš spoločenský život, to je jedna vec. Naš dôverný vzťah k čítaniu, naša kultúrna úroveň, to je niečo iné. Je to krásne a dobré produkovať maturantov, bakalárov, magistrov, doktorov, spoločnosť ich stále potrebuje, o tom niet pochyb...ale o čo dôležitejšie je otvoriť všetkým stránky všetkých kníh*“ (Pennac, 1992, s. 117).

Potreba čítania vo vzdelávacom procese je zdôrazňovaná a vyžadovaná. V realite je však aplikácia do praxe náročná a mnoho študentov nikdy nebolo naučených čítať text s porozumením. Ak by sme tento stav chceli zmeniť a upraviť, je nutné začať veľkú odbornú diskusiu na túto tému. Úprava osnov, nové metódy, metodiky výučby si vyžadujú ten drahocenný čas. Deti sú však našou budúcnosťou. Do budúca by mohlo byť progresívne bilingválne vzdelávanie na všetkých typoch škôl. Už dnes existujú bilingválne gymnáziá a školy s rozšírenou výučbou cudzích jazykov. Tento trend by mal do budúca určite pokračovať. Nakoľko sa svet globalizuje a hranice prestávajú reálne existovať, tak potreba hovoriť cudzím jazykom je čoraz naliehavšia. Práve čítanie v cudzom jazyku môže byť spôsobom, ako rozvíjať písomnú formu, získavať slovnú zásobu. Ako však vidíme v predchádzajúcom texte, čítanie ako prostriedok na rozvoj cudzieho i domáceho jazyka je v kríze a plne ho nahrádzajú nové médiá, ktoré sú rýchlejšie, ľahko prístupné a atraktívnejšie.

„*Ako produkt hyperkonzumnej spoločnosti je kniha takmer taká rozmaznávaná ako kurča, ktoré napchávame hormónmi, ale oveľa menej, než atómová riadená strela. Brojler nie je až také neopodstatnené prirovnanie, keď ho použijeme na milióny „príležitostných kníh“, ktoré niekto pohotovo napísal len preto, lebo tento týždeň nejaká kráľovná otrčila kopytá alebo nejaký prezident prišiel o svoj flek*“ (Pennac, 1992, s. 122). Tento príspevok sa nezameriava na krízu literatúry a literárnej produkcie ako takej, ale, ako uvádza tento citát, aj kniha a jej postavenie v spoločnosti sa mení. Je taktiež len produktom určeným na konzumáciu, nech je akejkol'vek kvality.

Literatúra je avšak v každom prípade nevyhnutným nástrojom pri výučbe cudzieho jazyka. Môžeme polemizovať o kvalite súčasných kníh, faktom ostáva, čo potvrdzujú aj slová Umberta Eca (2010), že ak by nás raz zasiahla katastrofa a zrazu by nebol žiaden elektrický prúd, tak kniha je jediným nosičom, ktorý sa dá čítať a použiť. Knihy sú však napísané v mnohých jazykoch, a je našou úlohou, aby sme ich odovzdávali ďalším generáciám, a tak sa informácie posúvali ďalej.

Pokiaľ budeme aj naďalej pristupovať ku knihám ako k „vedeckému“ problému, tak len ťažko motivujeme žiakov k ich čítaniu. Celkový posun v škole orientovanej na žiaka má podľa Delorovej správy UNESCO (Kosová, 2001) viesť k inovatívnym prístupom k žiakovi. V celkovej výchove stanovuje základné piliere pre vzdelávanie 21. storočia. V prvom rade učiť poznávať a rozvíjať schopnosti žiaka na samostatné chápanie a skúmanie. Druhým pilierom je konanie, ktoré zahŕňa schopnosť vlastného rozhodovania. A rozvíjanie jedinca ako individua, ale zároveň člena skupiny. Práve vo výučbe cudzích jazykov je nutné skĺbiť teóriu a praktické využitie, ako aj prebudiť motiváciu každého dobrého či zlého žiaka, ktorá ho bude viesť k osobnostnému rozvoju.

Pod'akovanie

Ďakujem KLIŠ PF UKF za možnosť prezentovať túto tému na 10. ročníku medzinárodnej konferencie Cudzie jazyky a kultúry v škole.

Použitá literatúra:

BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzie jazyky áno, ale ako?* Banská Bystrica : FHV UMB, 2003. 85s. ISBN 80-8055-762-4.

ECO, U. et.al. 2010. *Knih se jen tak nezbavíme.* Praha : Argo, 2010. 240s. ISBN 978-80-257-0266-6.

KOSOVÁ, B. et.al. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 169s. ISBN 978-80-557-0275-9.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy.* Banská Bystrica : PF UMB, 1995. 98s. ISBN 80-88825-00-8.

MAČURA, I. 1994. *Humanizácia výchovy a vzdelávania. Cesty demokratizácie vzdelávania.* Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994. 224s. ISBN 80-88738-17-2.

PENNAC, D. 1992. *Ako román.* Bratislava : Sofa, 1992. 152s. ISBN 80-85752-89-1.

PENNAC, D. 2012. *Trápenia so školou.* Bratislava : Artforum, 2012. 232s. ISBN 978-80-89445-74-5.

ROUSSEAU, J. J. 1956. *Emil alebo O výchove.* Bratislava : SPN, 1956. 49s.

SLATINSKÁ, A. 2012. *Role of media in supporting active European citizenship of young people.* In *Politické vedy 4/2012.* Banská Bystrica : 2012, s. 8 – 33. ISSN 1335-2741.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1998. *Teória výchovy/vybrané kapitoly/.* Banská Bystrica : PF UMB, 1998. 131s. ISBN 80-8055-135-9.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy.* Prešov : Rokus s. r. o., 2004. 168s. ISBN 80-89055-48-6.

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Pecníková
Katedra európskych kultúrnych štúdií
FHV UMB
Tajovského 40
Banská Bystrica 974 01
Slovenská republika

jana.pecnikova@umb.sk

TEACHING (LINGUA FRANCA) ENGLISH

VYUČOVANIE ANGLIČTINY AKO LINGUA FRANCA

Polok Krzysztof, Poland

Abstract

The paper discusses various issues strictly connected with the teaching of English to NNS learners. The importance of approach (as seen from the perspective of the model offered by Richards and Rogers, 2001) and its final evaluation in the lesson's design pattern, as well as its illustration in the quality of the teacher's explicit knowledge directly connected with his/her level of teacher language awareness (as seen by Andrews, 2007) are to be analyzed and evaluated. The impact of TLA is to be given particular stress to as the answer concerning the quality of the target language delivered to the learners will be dealt with. Finally, an answer concerning the practical usability of the language delivered to the learners is to be searched for.

Abstrakt

Predkladaný článok rozoberá rôznorodé otázky týkajúce sa vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka. Analyzuje a hodnotí význam konkrétneho prístupu (v súlade s modelom Richardsa a Rogesa, 2001), jeho konečnú evaluáciu v rámci vyučovacej hodiny, ako aj ilustráciu kvality explicitnej vedomosti učiteľa, ktorá je priamo spojená s jeho úrovňou jazykového uvedomenia (Andrews, 2007). Osobitnú pozornosť venujeme vplyvu TLA, keďže sa zaoberáme otázkou kvality cieľového jazyka prezentovaného žiakom. Článok taktiež rozoberá problematiku praktickej využiteľnosti jazyka použitého počas vyučovacej hodiny.

Key words

ELFE, TLA, explicit/implicit knowledge, public/private stereotypes, message formation, EIL core/non-core features, language usability

Kľúčové slová

ELFE, TLA, explicitná/implicitná vedomosť, verejné/súkromné stereotypy, tvorba odkazu, využiteľnosť jazyka

It seems important to state a couple of facts before any further discussion is to be continued. Certainly, the first of them is the growing need for communication among societies, which tend to exchange news and opinions of different form, size and importance at a far more intensive scale than ever before. The second one is the growing awareness of mutual co-existence of the peoples who are expected to keep on functioning across the world. One more issue, which partly emerges from the previous remark, is an awareness of active existence and cooperation of different cultures, responsible for the making of the citizens of any of the world states. Finally, one more seemingly salient aspect can be that the conviction that it is always better to talk and/or negotiate rather than take hold of some more drastic and brutal measures seems to be the one which has recently been given a lot of positive applause.

Obviously, the remarks listed above do not constitute an easy and ready-made answer to the principal question hidden in the title of this paper. They, however, seem to moderately brighten up the area where all the discussion concerning many of the pros and cons relative to the subject matter is to be placed at least.

I.

What can currently be observed is a growing tendency to learn some foreign language so as to be able to explain one's thoughts and ideas to some other people who are not able to cover the language of the thought authors. As a matter of fact, it is an overuse to claim that there are any languages in the world which have been legally indicated as the preferred ones for the purposes to lock up and transfer a message, in case neither of the talk participants is able to understand the language of any of their coactants (House, 2002, p. 247). However, it is also a common truth that such languages do exist and that the first (and the most generally accepted) one is English. Right now, it is claimed (Hülmbauer, 2008, p. 25) that the number of people using English as a language of communication, for whom the language is not the native one, far outnumbered its native speakers. Millions of people worldwide have readily accepted the language as the one enabling them to join the world life and do business in it. In this way English has been promoted to perform a function of a lingua franca, the language of everyday communication for plenty of people, even despite the fact that the official EU documents do stress the ideas of multilingualism and plurilingual communication, what was explicitly stated in the "Charter of Fundamental Rights of the European Union" (cf. 2000, Article 22). Quite against the above-specified claims and beliefs, and even in case of separation promoting and strongly nationalistic tendencies will prevail in many current EU member-states (what might result in the collapse of these affiliation-promoting and cooperative issues which currently function as the basis of the EU as an institution), a need of mutual exchange in the spheres of goods and/or other areas of social/economic interest is still likely to keep upholding a general desire to be able to communicate in the least trouble-making, as well as the most comprehensible way that is possible. Such a situation would necessitate the continuation of the policy of existence of at least one functional language, i.e. a language possible to be used in the presence of a larger number of people who, apart from the fact that they come from different states (and thus apply their mother tongues to describe the out-of-language reality surrounding them), wish to talk over the issues all of them are mostly interested in. It is true that they could always hire interpreters to help them in their endeavors, but – in the situation of economic cost assessment that has always been important in any form of business – such steps would not only generate additional expenses, but also act counter-wise to the notion of business confidentiality. It thus appears to be a logical and realistic step to carefully select and, consequently, nominate a language to perform the functions of a language of international communication. The current political and language-involving situation, when assessed in cold eye, clearly indicates such a language – for many reasons, not to be discussed in detail in this paper, such a language is English, the tongue which duly fulfills both the notions of common use and functional application.

Obviously, there are some other, save the two mentioned above, reasons to be taken into account, when talking over the option of recognizing English as a possible lingua franca in Europe (later: LFE) and, subsequently, in the world. Michałowski (2011, p. 23-26) discusses a couple of them and each of the notions presented in his paper has to be considered more than seriously. Apart from what can be observed in practice (and what is actually quite distant from the contents of Article 22 of the "Charter...") in case one wished to get employed by any EU institution, his/her fluent competence in English (and, possibly, French) remains the basis for the employment, the knowledge concerning any other EU language being considered as optional (*ibid*, p. 24). Such a situation means nothing more but placing strong stress upon the education promotion of any of the two mentioned above languages in particular. As French is the language of daily contact in Brussels (where the EU headquarters are being positioned) what can be inferred from the presented situation is that the only other language accepted by EU officials as the language of social and business world contact seems to be English.

Such an option clearly goes hand in hand with a tendency, observed in Europe and the other parts of the world. Following the official results of the Eurobarometer language poll 2005 (ibid, p. 25), up to 28% of young Europeans openly declared the knowledge of two foreign languages, one of them being English (cf. Van Parijs, 2006, p. 211). It may be speculated that now i.e. almost ten years after the poll results were published, the proportions look different and that the percentage rate in the indicated group of Europeans has gone up.

A claim like that finds grounds not only in the fact that the migration movements in Europe (as well as other parts of the world) have not diminished and more and more people have made their minds to look for better life conditions far away from their mother countries, but also that there is actually no other language able to go on a par with English (cf. Fettes, 2000, p. 43; Van Parijs, 2006, p. 222). Such a speculation clearly lets confirm the leading position of English as a language of social contact on the one hand and predict its further promotion on the other.

It is only these selected facts which empower one to enquire into the nature and the conditions (both past and present) of the development of English as a world language and its unofficial nomination to perform the function of one of the most prominent languages used by people for their intensified daily message exchange. Apart from this, but still close enough to behold possible interconnections, there appears a question of mutual correspondence between the phenomenon just described above and the pragmatic process of language education, one's education in English included.

II.

While trying to grasp the idea of Lingua Franca English (LFE), as well as to fathom the reasons of its growing popularity, one has to look at the whole problem both from the point of view offered by the history of language development and the movements one is currently able to observe. It is glotto-philosophy which seems to offer an answer concerning the reasons of a language development; it is the current social situation observed in Europe (but not only there) which also explains the necessity of existence of such a language variant as LFE.

Language has always been considered as an important means for the accurate and exact description of one's outlook upon the current local environment. This is what is observed to be performed by anybody attempting to cognitively embrace him/herself against the demands of the external world. Such a stance means that one must be able to cognitively indicate the borders of the area one is to function inside of (both mental and physical), or else one would not know how to define oneself and/or explain one's existence there. Naming things (and any definition is constructed in this way) requires the knowledge of a language (i.e. a codified system of signs generally accepted by a group of people and recognized as duly fulfilling a condition of functional description of the local environment by them). As the times when people lived happily within the borders of their local communities are bygone (what means nothing more but an observation of this sad fact), not only because such legally established borders were removed, but first of all because of the speed of modern life which cannot truly tolerate such artificial obstacles, a tendency to function in changed plurilingual conditions has become more and more obvious (as well as – what seems to be equally important – more and more practical). Such a socially changed and reformed situation yields the appearance of the change of the conditions so far observed in the sphere of human communication. It has to be remembered that any appearance of a new culture requires the emergence of one of the most indispensable products of this culture, i.e. language. It is history which teaches us that there is no culture without an instrument which allows for some form of logical description of this culture by any of the actual culture participants.

LFE is such an instrument. In the moment a new culture emerges, an instrument such as language seems to be priceless and irreplaceable. It has to be used in an innumerable amount

of situations; letting the people (i.e. the new culture users) discover as well as describe themselves in this new just-being-formed environment. What matters is not only a socially explained requirement to be noticed and correctly understood, but first of all a need to co-exist and co-operate, which succinctly explains the necessity of the formation of such an instrument. While looking at the current social situation, where the world, quoting McLuhan's observation, performs all the functions of a "global village" (McLuhan, 1964), what must subsequently be formed is a language used as an instrument to describe all the conditions observed and cognitively perceived in the village quoted above. Anybody inhabiting this new world-like village must be given a right to understand it, together with the right to exchange his/her opinions on the cognitively spotted forms of existence, as it is such exchanging opinions which not only let people better adjust themselves to the changing and unstable external conditions, but also to discover (and behold) themselves within these new- and still new - situations. If people are to live and function within the conditions just described above, they should be given a functional enough instrument that would help them understand each other (i.e. their decisions, their forms of behavior, their dreams, wishes, hopes and prayers) and offer them a possibility to be better informed about hundreds of different things. It is this approach which is to be taken into account when the notion of LFE is to be dealt with.

This stance can indirectly be inferred from the scope of research available in many different sources. Hülmbauer et al. (2008, p. 28) notice that LFE users constitute a special network community interconnected on the grounds of common needs, interests and/or any other forms of involvement. The researchers base the assumption on the grounds of what Eckert and McConnell-Ginet (1992, p. 465) call 'communities of practice', a notion coined and elaborated by Wenger (2004), who also provided three important features enabling to define such communities: "(...) /1/ mutual engagement in shared practices; /2/ taking part in some jointly negotiated enterprise; and /3/ making use of members' shared repertoire." ([in:] Hülmbauer et al, *ibid*, p. 28).

An approach like this, which explicitly states that people not only need a new instrument that would facilitate their mutual contacts and help exchange opinions of various type, but that they have already selected such an instrument and made up their minds to apply it whenever an exchange of opinions is to be performed, can certainly be understood that the notion of multilingualism rests at calm bay. The selected instrument which, as it seems, is being currently applied as a means of communication and/or transfer of any momentarily salient information, partly performs the functions of some *para-langue*, is related to other natural languages and possible to be used in a flexible way i.e. with the inclusion of a number of native-user-friendly linguistic rudiments, transferred there as a result of inappropriately and inaccurately assessed forms of description of the out-of-language reality surrounding any of the language users naturally belonging to their native language environments. It seems to be a *para-language*, since its basic body has been borrowed from English and one of its crucial features is moderately excessive influence of other languages (which, just because of the language inherent nature always liable to change, depends on the level of communicational competence of any of its users). In any case, this fact is not – in contrast to the claims which might be raised by some experts deeply involved in the issues of inter-language and/or error analysis – to be considered as a deficiency, as the most important reason LFE is required to possess is its functionality. In this way, one can expect various levels of competence to be observed in LFE (Cook, 2002, p. 10-13), beginning from the ones largely infected by the native language mental neighborhood up to the ones quite close to indigenous English. Regardless of the quality of LFE, what always is to be paid attention to is the reason the language has been selected as a means of message production i.e. sharing an opinion upon a concept of common interest.

In this perspective, LFE²¹ is mostly considered as a possible variant any process of message production may be effected in, to be used between any two (or more) non-native speakers (NNS) of English. This form of *para-language* is observed to reveal a number of simplified and semantically generalized phrases, meant to function as message carriers predominantly. From this point of view, LFE is a kind of language which has grown upon one's individual level of inter-language and its public application clearly illustrates the level of communicational competence of English revealed by any of its users. As, what matters in the process of communication, is not the level of linguistic competence of any of the language users, but their ability to safely transfer the meaning of the message, LFE performs the same functions as any other language used for the purposes of message transference, mostly in 'small talk' situations, when the level of message clarity is not dependent on nor forced by time, and/or any external demands of the official talk participants. House (2002, p. 257), while researching the nature of LFE, even coined a Self-Centered Hypothesis here, claiming that most LFE users recognize communication as a self-centered affair leaving the hearers not only the freedom of interpretation (what usually is a natural outcome of any discourse) but also – what is a far reaching claim – the freedom to create assumptions. In case this hypothesis could be backed with a fair amount of evidence, it could be possible to discover a number of inherent features a talk is subjected to in the condition a weaker language has been selected as the instrument of message production and subsequent transfer of meaning.

The option presented above, i.e. that LFE is applied as a variant of message production, on a par with many other indigenous European languages, sounds quite convincing and reassuring, at the same time clearly indicating that the issues of multilingualism are to be left intact for years. Following the general tenor found in the paper by Hülmbauer *et al* (2008), any of the EU member-states should not worry that their cultural heritage (their languages included) is to be undermined and/or neglected in any way. What should always be remembered is that – in case any official preference of a language to be used as a means of international communication became a legal fact – one could not understand it in any other way, but as a classical example of linguistic imperialism (Philipson, 1992), what may result in an increased number claims and protests, able to threaten the foundations of the current status quo in Europe.

There is, however, an unofficial approach, the one that is not even sanctioned by the EU decisions in any way, the approach that can be analyzed, as it seems, on the instance of the already mentioned 'communities of practice'. The very fact that such 'communities' have selected LFE as an important means of message production infers a need for a generally popular language to be used in any meaning negotiation processes, which would allow for the inclusion of a number of native tongue belonging features. Besides, it can hardly be overseen that the functioning of such 'communities', needing LFE²² to suit their particular reasons of communication, might be considered as a symptom heralding the on-coming era of a new

²¹The nature (and the status) of LFE has been defined as exonormatively oriented; it means that LFE, despite the fact the number of LFE users far exceeds the one of 'regular' English producers still cannot be defined as an independent language, let alone its dialectal forms (just as American English is), but is to be recognized as a societal phenomenon. In order for a language to be recognized as a dialectal form, some of the features of endonormative language have to be evidenced (such as, for example, the ability to produce inherent norms of use to be observed in it, in contrast to norm-depending forms of linguistic activity to be observed in case of exonormative orientation). As stated above, so far none of the endonormative activity of LFE in any of the linguistic forms of activity has been observed.

²²Another more interesting feature of any LFE conversation is almost complete disregard to various introduction gambits, such as: "I'm sorry to disagree with you but..." or "I'd like to mention that..." etc., with a straight-forward information instead. LFE interactants don't seem to apply any 'preparatory strategy' (House, 2002, p. 60) and the message contents presentation is carried out in as simple as possible way with an obvious assumption that what matters is to let the other interactants discover the message load as soon as possible. Additionally, usually observed rules of turn-taking are not observed in LFE-modeled conversations. What is to be observed instead are the situations where each of the talk participants seems to be ready to take responsibility for his/her section of the talk only and the topics are only 'injected' into the conversation with no earlier preparation observed. The above observation induced House to formulate the Self-Centered Hypothesis (House, 2002).

world-covering community, which would have to meet one of the obligatory rules of moderately comfortable existence, i.e. the knowledge concerning the use (and approximately fluent application) of two at least languages: the one used endolingually, and the one for exolingual communication purposes. Such a situation would necessarily require the acknowledgement that the changing social situation, while resulting in the subsequent changes in the mentality of any of the current participants of a newly emerging culture, processed the appearance of the new forms of description of the existing cultural reality. This, in turn, following the principle of least effort (Millward, Hayes, 2001, p. 17), resulted in the emergence of such means of communication, that allow for the introduction of a considerable number of mother-tongue-inherited inclusions, which evidently help the applicants in their meaning negotiation endeavors.

The reasons why English was appointed to perform such functions largely belong to the sphere of speculation. Despite its obvious global popularity, it might be assumed that it is its morphemic structure which ought to be paid attention to here. An additional asset to this highly speculative process might be a fact (Seildhofer, 2005, R92; Jenkins, 2000) that many LFE speakers frequently neglect a number of 'regular' English principles (such as the use of the present tense 3rd person singular inflectional morpheme /-s/, being one of the last rudimental indication of the rich inflectional heritage of English, as well as a few other grammatical requirements).

This form of communication where it is not the structure, nor its performed function, but the meaning itself, which is considered to be paid most attention to (disregarding the way it has been achieved), clearly raises the question of what a language is for. Widdowson (2008, p. 48) indicates that such a manner of communication actually means "(...) to exploit the resources of the language to produce a novel combination, not allowable by the conventional code, but nevertheless a latent possibility, which is *virtual* in the language, though not actually encoded." A stance like this not only definitely stresses one of the primary functions of LFE, which is to be able to communicate at all costs, but can also be understood as a form of explanation of the fact that many of the expressions spotted in LFE "[a]re no longer regarded negatively as errors or deficiencies, but positively as differences which emerge as motivated by communicational environment." (Hülmbauer *et al.*, 2008, p. 29-30). This pretty liberal stance, as beheld from the point of view of any natural, structurally-and-functionally-based language, must deserve general attention, as it openly illustrates one of the attitudes a language is to be used for. At the same time, it also heralds an approach a speed-valuing community may hold in respect to the functionality of language; it seems to be seen as an instrument which would both accept and excuse many of evident grammatical and evident inconsistencies in case a message transfer is at stake. An ample illustration of this approach might be inferred in one of the expressions found in Lewis's (1999, p. 89) seminal work: "[w]hat matters is to understand, let the devil take the form!"

III.

Anything that has been presented so far must result in the appearance of the question concerning the sense (and, presumably, the non-sense) of teaching such a foreign language like English in schools. On the one hand, it is has to be remembered that the rules concerning the teaching of any foreign language indirectly assume reaching the target language (TL) fluency, approximating the one of its native speakers. On the other hand, however, one of the

ideas to be found in LFE²³ is its functionality (and in this way, the change of the priorities, where it is no longer FL fluency but FL functional use, what appears to be the predominant and generally desired approach to FL education). Certainly, such an approach may actually mean an attainment of the level of FL fluency which could allow its users to freely manipulate the TL structures so as to be able to sharply, clearly and precisely explain and/or encode any whatsoever idea which is to be described (Malá, Gadušová, 2001). As stance like that is, however, to be considered as going slightly counter to the general assumptions of a functional language, because of a couple of reasons.

First of all, the issues of a functional language stress the principles of communication, even if the requirement of plastic and clear-cut explanation of ideas were to suffer. Hülmbauer *et al.* (2008, p. 31) use the phrase “exolingual application of language” to define this very idea, what includes the user’s efforts “(...) to appropriate the language according to communicative needs” (*ibid.*, p. 31), even when the language structures normally applied in such a situation are to reveal quite novel combinations. Such an assumption indicates one of the principal aims of a functional language: to enable its users to produce any message successful language combinations i.e. the ones, able to successfully transfer the meaning across to the cognitive outlook of their receivers. In this way, even if the structures used for the message transfer do not fully agree with the lexical/grammatical rules normally observed in the TL, but are still successful in the transfer of the meaning, no great harm does actually occur. It is, as Cook (2002, p. 10-13) aptly indicates: “[a]spects, such as innovative linguistic forms, L1 influence or code-switching are no longer [to be] regarded negatively as errors or deficiencies.” One has to admit that such an approach clearly goes against all the prescriptions confined in the attempt to teach a [regular] foreign language.

Secondly, because it is not language correctness, but language functionality, which is to be considered as the primary aim of language application, most of the so-far generally accepted principles observed in FLT should be reconsidered and reassessed. The research into LFE indicates that a number of up-till-now applied forms of educational behavior concerning the teaching of phonetics, lexicogrammar and/or pragmatics ought to be re-valued and a number of new suggestions can be welcomed. Jenkins (2000) while being busy with the elaboration of the LFE core-features in phonetics, stresses upon the functionality of the forms of personal expressions and suggests a number of exercises which should help the learners discover the general idea of the problem, not getting muddled into details at the same time. It is here where she quotes Widdowson’s opinion indicating that LFE is no longer to be considered as a collection of language forms remaining in the custody of English native speakers (ENS), as it has become an international language, what actually means that the responsibility for its further development is to be shared among all the people using it to carry out the notion of communication ([in:] Jenkins 2000, p. 137). Indirectly, the quotation indicates that the ENS should also start discovering the peculiarities hidden within this form of personal expression and the sooner they start doing that the better.

Thirdly, the very fact that language functionality has been recognized as the one to perform a primary function in the process of message production implies that some considerable amount of stress during FL education is to be placed upon the issues of pragmatism in conversation (discourse). Keller (1994) rightly remarks that what seems to matter here is one’s capacity to successfully collaborate with the remaining interlocutors as

²³One more feature to be discovered is that LFE talk participants are usually ready to demonstrate some form of mutual concern about the fact that all of them belong to the same group of LFE speakers. This may be the reasons why they are so highly in-affected by their evident mistakes of various nature as well as their willingness for tolerance in respect of their pragmatic inadequacy (House, 2002, p.64).

well as to accommodate to the forms and variants applied during a discourse. A similar conclusion can be found in the work by House (2002, p. 262).

Additionally, House (ibid., p. 263-64), while discussing the results of her research into the pragmatic aspects to be discovered in LFE²⁴, clearly states that a commonly observed attempt to teach the particular cultural profile of the TL country (so largely stressed by many FL teachers), the training of the TL pronunciation included, appears to be counter-productive as one cannot change many of the learners' deeply internalized beliefs, inherently formed assumptions and attitudes; what comes out of her research is a general approach, evidenced by the research participants, to base upon their already tested forms of expression when taking turns at discussing over a couple of topics. Thus, the issues that should be trained concern various forms of speech act realization, different fluency-inducing strategies, which can be applied to successfully "sell out" one's notions and ideas, turn-taking markers to be spotted in a dialogue, as well as a number of other pragmatic aspects normally neglected during regular FLT courses. One important conclusion drawn by House (ibid, p. 63) is that the process of FL education ought to recognize a far broader selection of various language purposes, as well as the forms of their practical achievement, from the ones currently observed. In particular, what is to be stressed during such a process of TL education is the aim/s/ the language is to serve. Not only should the learners be informed about, but also requested to practice a number of pragmatic forms of behavior (normally observed during a talk) which are commonly taken 'for granted' (as it is believed that it is the learners themselves who should be able to apply these forms of pragmatic behavior, which are normally expected to be found during a talk when linguistic accommodation to the actually occurring forms of negotiations of meaning is at stake). It is currently suggested (Carson, 2003, p. 110; Lüdi, 2002, p. 12) that what is to be introduced during the process of FLT is a 'paradigm shift', i.e. enabling any of the NNS learners to be aware of the fact that an interactant may not only hold culture-specific points of view on a topic of a conversation, but also be willing to reveal them with the help of a number of TL culture-specific aims. Gnutzmann (2000, p. 258) also mentions a couple of other items which should help FL learners train their interpersonal sensitivity and/or cognitive and behavioral flexibility. It is mostly the people able to understand the rights of others, who are open to various new beliefs and/or ideas, or the ones who may adjust their behavior to the dramatically changing situation, who may hope to become successful FL talkers.

Seidlhofer (2004, p. 231), while discussing many of the above-mentioned issues, also refers to the steps any functional language teacher ought to remember about (i.e. strategies of co-operation, accommodation and simplification; the ways one is to let others know about the current, successful, stage of understanding of an idea; openness to various novel linguistic forms rather than standard ones etc.). Any of the issues mentioned above actually infers the introduction of many of the forms, the process of FL educational behavior has not been focused upon. First of all, it means the acceptance of provisional relativity of standard forms as well as a belief that it is possible to illustrate a notion with the help of some novel form. Apart from that, it is also indicated that there appears a possibility to change (or modify) any standard (i.e. structural) form, because of a couple of 'exolingual reasons' (i.e. the ones, emerging from the rules used in the mother tongue message author). Thirdly, it lets one

²⁴Apart from the tendency to arrive at more semantically general level (what implies lack of interest of LFE users in more intricate shadows of the semantic nature of a message), it has been found out – what is partly a consequence of the generalization tendency discussed in the paper – that many LFE users prioritize the issues of information transfer over the issues of language proficiency. The effects of this fact can be observed in a number of ill-formed and broken sentences which, however, are allowed to pass by, if only their information level has been encoded appropriately. At the same time a tendency to stress grammatical/semantic deficiency has been observed in case any extra-linguistic competitive issues are at stake. Another interesting issue is the preference of 'monolingual tracks' rather than – what is normally observed – a willingness to co-operate. LFE users tend to follow their ways of reasoning, as well as their selection of words, rather than rely upon the forms of message production worked out on the grounds of the natural search of a conversation compromise (House, 2002, p. 61).

assume that it is possible to split the connotative meaning of a standard-like formed statement from the denotative meaning of a word and focus upon the latter one, at the same time making an attempt to allocate a separate denotative meaning in a novel connotative environment. And all these should enable one to find out the basic idea carried out by any of the conversation participants. Generally, while focusing upon the general TL features, it is suggested to strengthen the FL learners with a couple of communicational strategies so far left intact; this approach may make the learners less standard-following, but far more innovation-sensitive instead²⁵.

IV.

Obviously, the changes and the forms of re-orientation heralded above do not mean that any of the currently observed principal FL teaching techniques is to be neglected and/or discarded. What matters is the assumption that the language learned by the FL classes participants is to be given more features of actual functional use rather than the ones of some enigmatic application to be effected in the moment a native speaker is supposedly to be met and subsequently talked about. The principal shift that is to be observed here is to go from the phase of explicit language correctness into the one of functional FL application. In this way the focus, so far resting upon the issues involving various issues of structural correctness are to be moved towards the assumption concerning apt evolvement of the (communicationally measured) 'correct – incorrect' approach, as well as more openness to structure modification introduced during a talk. Briefly speaking, FL learners are thought to be far more prepared in a very possible participation in an international talk rather than being convinced that they have to excel themselves in the structures used by native speakers.

An approach like that requires re-orientation of the two elements of the FLT process i.e. both the learners and the teachers. Apart from making them more sensitive to the changes which are to be observed in the very process of lesson design both the learners and the teacher should be expected to modify their teaching/learning behavior and introduce a far larger amount of creativity into the process of lesson organization/participation. Teaching/learning a functional FL requires a formation of an active learner i.e. the one that feels responsible for the quality of their FL education. It is only such a learner that will be able to be effectively involved into the process of mediation, what actually means that s/he feels personally responsible for the success observed in the whole LFT process s/he is a participant of. Practically, it means that any [moderately] passive FLT process learners, duly fulfilling any of the orders given to them by their teachers are expected to disappear from FL classrooms. They should be replaced by the learners aware of the process they are taking part in, being certain that this is the knowledge they are expected to rely upon while expressing themselves in their future language contacts.

It is only this form of FL education that will allow the learners to become *functional* users of the language. Likewise, it is only the process of FLT directed realistically towards the future (i.e. possible ways of language use affected by the course participants) that will add to the endeavors of the formation of language-aware FL course participants. The sooner the learners will behold their future language activity, the better for their whole FL education process.

²⁵ Some of the educational research approaches to LFE suggested by House (2002, p. 63-5) are as follows: /1/ what is to be taught; /2/ what is to be paid attention to during such an unusual educational process; /3/ what FLT elements are to be highlighted; /4/ how far the issues of language awareness (teacher language awareness included) are to be focused upon; /5/ what is the position of TL culture in the process of LFE education; /5/ what pedagogical principles (i.e. the criteria for the material selection, grading and presentation) are to be applied.

Naturally, any change expected to occur in a FL classroom learner behavior necessitates a (more-or-less) similar change of a FL teacher. One of the awaiting changes is a much broadened lesson-focusing outlook presented by the teacher who, instead of paying attention to a number of short-term results of her learners (such as momentary rise in the achievements of individual and class test FL competence of any kind), should concentrate on the current (but stable) level of their learners' capability to make use of the functional approach to the out-of-language reality. Such an approach requires the teacher's change both to the learners and to the teaching outcomes. Instead of a popular approach seeing both the teaching activities and the learners as a product, it is expected to see the two constructs as a process (cf. Richards, and Rogers, 2001, p. 27). Instead of focusing on the test-found final outcomes of both short and long targets, it is necessary to observe the gradual growth of the learner's competence and be ready to immediately counteract in case a problem of any kind might occur. Instead of planning a lesson as a unit, it is expected to behold it as an element which should result in a slow but steady development of the learners' TL competence. The proposed approach, while making the learners adjust their attitudes and beliefs concerning the consecutive stages of their language education, has to exert much force on the teacher as well; it should let her re-consider and re-establish the order or priorities to be observed in the very process of FL education. It should give her a decent chance to decide what really matters and what therefore should be included into the lessons designed by her. In this way (and only in this way) a new picture of a language teacher will promote the appearance of new, far more active and far more language aware learners; the learners who are not only more sensitive to the dynamically changing discourse conditions, but also fully aware of one seemingly obvious fact – they might not be expected to apply any of the subject-connected elements of their general school education in future, but there is one thing they will certainly do. And this is making use of the language they are expected to discover how to make use of. Why is that so obvious? After all, they will have to function in a new culture, the culture which must be complete in all respects.

V.

What has been discussed above is to indicate a number of issues which will certainly change the very process of language education. Let me enumerate them in turn:

/a/ LFE is not a new language, not even a dialect of English; currently it has been recognized as a functional exonormative version of English, adequately accommodated to the on-coming expectations of the participants of a new, globally-observed, information-based culture; all of LFE participants primarily belong to their indigenous cultures and use their mother tongues to define and describe the out-of-language reality first of all; LFE is, therefore, an additional, functionally-adopted form of message transfer, strictly required by the necessities of the information-based culture their participants are to function; the message transfer, performed by LFE users, allows for a number of culture-specific internal modifications, in this way letting its users present their views and opinions on a number of topics.

/b/ as LFE is recognized to serve functional purposes, it seems necessary to perceive it differently than a 'normal' language; while any regular language is usually assessed from the point of view of its structural and, subsequently, functional picture, the order of preference observed in case of LFE is reversed; it is the functions which are recognized as more important for the language, with evident possibility of a number of novel, non-standard, structures to appear; in this way, the actually formed structures are

to represent the meanings hidden in them, following the functional decisions each of the structures was selected to stand for; such an approach actually introduces the priority of meaning over both the functions and the structures (what can result in the appearance of a non-standard structure to be selected to perform a function indicting a meaning not always possible in regular use).

/c/ LFE, being seen as a functional language, expects an approach in its learning/teaching far different from the one customarily observed; as the key issue here is functionality, not correctness, the whole process of the TL learning/teaching has to incorporate the notions of functional language application into the regular lesson design; it is to be remembered that LFE is – up to a point - a multicultural product of message transfer, what actually means that an awareness of culture-specific dependency on opinions is to be targeted for in any process of its presentation; in this way, while not neglecting the teaching of the most important aspects of regular English (such as tense, aspect, mood, voice etc.) as well as plenty of functionally appearing ‘regular’ structures (so as to provide the learners with the ‘spine’ of the language), one cannot forget about the process of sensitizing the learners about a number of culture-specific pragmatic rules which might appear during a discourse, when some process of the negotiation of meaning is to be experienced;

/d/ the process of teaching a functional language (such as LFE) would expect the change of the general outlook on the very task of FLT; first of all, it would require the change of the attitude of both the teacher and the learner in respect of the key issues found in FLL/FLT; instead of considering the whole FLL/FLT education as a product (with its final grades as milestones) it seems necessary to discover the process-like elements in any of the stages of making the learners more aware of the nature of the language they are about to learn; while discouraging the forms of teacher-directed FL education, with numerous test-taking turns, the learner’s attention should be directed upon the issues of communication and all the technical elements to be found there, which make the very process of message producing and receiving easier to handle; it might be helpful to employ the techniques helping business negotiators reach a consensus when business talks are performed.

/e/ finally, teaching a functional language would require a highly language-aware teacher, able to creatively design the whole FLT process; such a lesson design must entail the issues of phrase/structure functionality and a training in plenty of communicational strategies which may be applied during a discourse; a lesson limited to the learner’s individual contact with the language, where intercultural issues have been involved, does not seem to fully secure the interest of the learner as a future participant of an international and multicultural communication.

Discovering LFE appears to require both a fully different teacher and a totally new shaped learner. It is only a language-aware teacher, i.e. the one who truly values the issues of language functionality among others that can be able to discover the plasticity of the process of information production and – what naturally follows – underline these features in her FL lesson design proposals. It is also a language-aware learner i.e. the one, who is aware of the fact that learning a language actually means learning about the ways of message production (and not about the status quo existing within the language learned by him/her) that seems appropriately fit to follow a course of functional language.

At the same time, what is worth remarking here, the task to produce such a learner belongs (partly, at least) to the teacher. It is true that educationally self-aware learners may far often happen when the teaching in natural or semi-natural conditions is to take place (mostly because immediate feedback can occur); it is, however, to be hoped that even when the FL teaching conditions have been described as artificial (Schumann, 1976, p. 402), it is still possible, despite the many difficulties, that such language-aware learners can be produced.

Bibliography

COOK, V. 2002. *Background to the L2 User*. In *Portraits of the L2 User*. Clevedon : Multilingual Matters, 2002. pp. 1 – 31.

ECKERT, P. – MCCONNELL-GINET, S. 1992. *Think practically and look logically; Language and gender as community-based practice*, *Annual Review of Anthropology*, 21, pp. 461 – 490.

FETTES, M. 2004. *The geostrategies of interlingualism*. In *Languages in a Globalising World*. Cambridge : CUP, 2004. pp. 37 -46.

GNUTZMANN, C. 2000. *Lingua franca*. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge, 2000. pp. 356 – 359.

HAŠKOVÁ, A. – MALÁ, E. 2011. *Elektronický glosár lingvistických a didaktických pojmov ako interaktívna učebná pomôcka*. In *Trendy ve vzdělávání 2011*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2011. pp. 327-330.

HOUSE, J. 2002. *Developing Pragmatic Competence in English as a Lingua Franca*. In *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2002. pp. 245 – 65.

HÜLMBAUER, C. – BÖHRINGER, H. – SEIDLHOFER, B. 2008. *Introducing English as a lingua franca (ELF) Precursor and partner in intercultural communication*. In *Syneriges Europe*, 3, pp. 25 – 36.

JENKINS, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford : OUP, 2000.

KELLER, R. 1994. *Sprachwandel. Von den unsichtbaren Hand in der Sprache. 2nd Edition*, Tübingen : Francke, 1994.

LEWIS, R. 1999. *When cultures collide. Managing successfully across cultures*. London : Nicholas Brealey Publishing, 1999.

LÜDI, G. 2002. *Braucht Europa ein lingua franca?* In *Basler Schriften zur Europäischen Integration*, 60, 2002. pp. 7 – 23.

MALÁ, E. 2010. *Angličtina ako lingua franca v akademickom prostredí*. In *Acta Humanica*, 2, 2010. pp. 7 – 14.

MALÁ, E. – GADUŠOVÁ, Z. 2001. *Vocabulary in Language for Specific Purposes*. In *ProfiLingua 2001*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2001. pp. 134-136.

MCLUHAN, M. 1964. *Understanding Media*. New York : Mento, 1964.

MICHAŁOWSKI, B. *Five reasons why English may become a lingua franca in Europe*. In *IATEFL Bulletin Post-Conference Issue*, 34, pp. 23 – 26.

MILLWARD, C. – HAYES, M. 2011. *A Biography of the English Language*. Wadsworth : Cengage Learning, 2011.

PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : OUP, 1992.

RICHARDS, J. C. – ROGERS, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : CUP, 2001.

SCHUMANN, J. H. 1976. *Second language acquisition: the pidginization process*. In *Language Learning*. Vol 22(2), 1976. pp. 391-408.

SEIDLHOFER, B. 2004. *Research perspectives in teaching English as a lingua franca*. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 2004. pp. 209 – 239.

SEIDLHOFER, B. 2005. *English as a lingua franca*. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th Edition*. Oxford : OUP, 2005. p. R92.

VAN PARIJS. 2006. *Europe's linguistic challenge*. In *The Language Question in Europe and Diverse Societies*. Oxford : Hart, 2006. pp. 217 – 253.

WENGER, E. 2004. *Communities of Practice; Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : CUP, 2004.

WIDDOWSON, H, G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford : OUP, 2003.

WIDDOWSON, H, G. 1994. *The ownership of English*. In *TESOL Quarterly*. 28/2, pp. 377 - 89, 1994.

Contact

Krzysztof Polok, PhD.
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Willowa 2
Bielsko-Biała
Poland

sworntran@interia.pl

IMPLEMENTATION OF THE SITUATIONAL PRINCIPLE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

UPLATŇOVANIE SITUAČNÉHO PRINCÍPU VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

Repka Richard, Slovakia

Abstract

The implementation of the situational principle, which is one of the principles of communicative approach, is guided by two key notions – context and communicative situation. It is especially communicative situations that have an important role to play since they are the basic units of reality. A communicative situation is a complex psycho-socio-cultural framework that delimits the current discourse space. Within this framework participants in the process of communication assume specific communicative and social roles and realize their pragmatic goals. All this, together with the basic classification of situations into transactional and interpersonal ones must be taken into account by the teacher when planning and then realizing the process of teaching. The teacher is supposed first to select appropriate situations for the language classroom and on this basis to organize relevant activities, for instance, activities raising students' pragmatic and situational awareness and activities focused on communicative practice (role-play, simulation, etc.).

Abstrakt

Uplatňovanie situačného princípu, ktorý je jedným z princípov komunikačného prístupu, sa riadi dvoma kľúčovými pojmami – kontextom a komunikatívnou situáciou. Sú to predovšetkým komunikatívne situácie, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu, pretože sú to základné jednotky reality. Komunikatívna situácia je komplexný psychologický a socio-kultúrny rámec, ktorý delimituje bežný diskurzívny priestor. V tomto rámci účastníci procesu komunikácie vystupujú v špecifických komunikačných a sociálnych rolách a realizujú svoje pragmatické ciele. Všetko toto, spolu so základnou klasifikáciou situácií na transakčné a interpersonálne, musí učiteľ brať do úvahy pri plánovaní a neskôr pri realizovaní vyučovacieho procesu. Predpokladá sa, že učiteľ ma najskôr selektovať primerané situácie pre jazykovú triedu a na tomto základe organizovať relevantné aktivity, napríklad aktivity, ktoré zvyšujú študentove pragmatické a situačné uvedomenie a aktivity zacielené na komunikačnú prax (hranie úloh, simulácie, atď.).

Key words

communicative approach, situational principle, context, communicative situation, pragmatics, discourse

Kľúčové slová

komunikačný prístup, situačný princíp, kontext, komunikatívna situácia, pragmatika, diskurz

INTRODUCTION

In this paper I would like to continue with a more detailed analysis of implementation of basic principles of Communicative Approach (CA) which I have gradually formulated and specified in a number of my monographs, studies and articles (see e.g. Repka, 1997, 2003,

2005, 2009, etc.). In my view there are six basic principles of CA: 1/ the development of communicative skills is the primary concern of the language teacher, 2/ the teaching of linguistic means (vocabulary, grammar, pronunciation) is subservient to the development of communicative skills, 3/ communicative skills are developed and linguistic means are taught in relation to particular communicative situations, 4/ the teacher selects and uses different kinds of discourse (genres, registers) as input to develop communicative skills (output) and teach language means, 5/ the teacher creates conditions for authentic communication and social interaction in the language classroom, 6/ the teacher corrects first of all those linguistic errors which cause failure in the process of communication. So far I have specified in some greater detail the implementation of the so-called discourse principle (see Repka, 2009c). Now I want to devote attention to the situational principle which I have formulated with respect to the model of communicative competence, and as such it is implied in the pragmatic and sociolinguistic sub-competence. This principle is ontologically associated with two closely interrelated concepts, viz. context and contextual situation (communicative situation). Both of them represent fundamental constitutive and regulative elements of the process of communication since they exert influence on the production and interpretation of discourse. This is to say that there is an interface between context and discourse. In order to capture the interplay between the motivating context and communicative activities, we have to throw some light on the notion of context first.

THE NATURE OF CONTEXT AND ITS CATEGORISATION

I have sporadically referred to context and the process of contextualization in some of my articles on communicative English language teaching (see e.g. 2009a, 2009b, 2009c, 2010, etc.). In them, I could only outline some important aspects of context and its relation to discourse. Now I want to advance a broader perspective of this issue.

Needless to say, context is thought to be a very complex notion, and that the study of it has naturally resulted in its various interpretations and definitions. In traditional interpretations, context refers to the conditions (physical, societal, political, cultural, etc.) in which something exists or occurs. Linguistically speaking, it is whatever surrounds text and talk, or in other words the environment of discourse. Of course, we cannot treat context as consisting of everything in the universe outside of discourse. If we continued in this line of reasoning, this concept would become intractable. Moreover, this view of context implies that this component of the process of communication influences discourse directly. Modern theories of context produce conclusive evidence that it is essential to restrict context to what is relevant (see e.g. Sperber, Wilson, 2007; Polok, 2009) and that the relation between contextual constraints and discourse are not direct but mediated as mental and personal constructs of event images by the participants in the process of communication. Context defined as mental constructs functions as interface between social structure and discourse.

Context is a complex structure and as such involves a great number of intricate relations. Van Dijk (e.g. 1998, 1999, 2001, 2006) assumes that context consists of at least the following major categories, possibly each with their own internal schematic structure:

- a) Domain: media, the system of education, politics, etc.;
- b) Setting: location, timing of communicative event;
- c) Social circumstances: previous acts;
- d) Institutional environment;
- e) Overall goals of the (inter)action;
- f) Participants and their social and speaking roles;
- g) Current (situational) relations between participants;
- h) Global (non-situational) relations between participants;
- i) Group membership or categories of participants (e.g. gender, age);

- j) Encyclopaedic knowledge of participants;
- k) Opinions;
- l) Emotions.

These categories constitute a complex theoretical framework which enables us to represent specific elements of discourse and communicative events such as intentions, goals or purposes. In my opinion, it is a suitable framework which can be used for a variety of purposes if we want to explore the context-discourse relations. Different participants in a communicative event each have their own personal context model which defines their personal interpretation of the current situation. Such personal context models result from different personal experiences and the differences concerning their general knowledge. However, social interaction and communication is possible only when such models are at least partly shared.

For anyone working in the field of interpersonal communication and foreign language teaching, it is important to know what kinds of context we have to operate with. The classificatory analysis of context is therefore the next issue I will consider.

Drawing on a number of works on the analysis of context, Connolly (2007, p. 14) proposes what I believe is a satisfactory categorisation of context. He outlines the classification of context in terms of the following dichotomies:

- (a) Discoursal context versus situational context;
- (b) Physical context versus socio-cultural context;
- (c) Narrower context versus broader context;
- (d) Mental context versus extra-mental context.

The first distinction made by Connolly is that between discoursal context and situational context. It is an essential dichotomy proposed and elaborated by numerous authors. Discoursal context is in fact what is traditionally referred to as linguistic context. It is that part of context that lies in the surrounding (relevant) multimodal discourse, including both verbal and non-verbal modes of communication. This view of linguistic context is generally accepted.

Unlike discoursal context, situational context is that part of context that falls outside of the current (or any other) discourse or a discourse-fragment. The situational context is subdivided into the **physical context** and the **socio-cultural context**. The physical context refers to the material world with its inherent natural processes (happenings which have no conscious instigators), including such universal factors as time and space. As far as the socio-cultural context is concerned, it is the kind of context created by mankind in the course of its history. It consists of social structure with its immanent social institutions and social processes but it also includes both spiritual and material values (cultural artefacts). Thus this kind of context must comprise not only mental processes but also material processes.

The third dichotomy is concerned with the subdivision of both discoursal and situational context into **broader and narrower contexts**. This of course is a secondary categorisation because it is quantitative in character, reducing or enhancing the first two primary distinctions. This subdivision is assumed to be useful since actual instances of language use are dependent on understanding the context in its entirety.

The narrower discoursal context is supplied by the remainder of the discourse or a fragment of discourse in question. It includes previous discourse, that is, what has been said immediately prior to a given utterance, immediate linguistic environment, and type of discourse (genre, register, etc.). Some scholars call this kind of context the **co-text**. There are also cases when the context of a discourse or discourse fragment is supplied by some other discourse or discourses, for which the term **inter-text** has been generally accepted. And this term is identical with the broader discoursal context, which may be subdivided into 'linguistic' and 'non-verbal' parts.

As for the situational context of a discourse or fragment of discourse, its narrower physical dimension is represented by the immediate surroundings, for example buildings (housing estates, factories, schools, cinemas, theatres, museums, banks, department stores, shops, hospitals, pharmacies, government offices, etc.), rooms, open – spaces (streets, football stadiums, golf courses, etc.), and so forth. The narrower socio-cultural context is not defined clearly. Instead of a specific definition Connolly has taken over the term **scene** for it from Hymes (1972) together with the term **setting** for the narrower physical context, which includes the animate and inanimate entities present together with their physical attributes and activities, the location in time, and the location in space. In my view, the narrower socio-cultural context is the immediate arrangement of relevant socio-cultural and other factors in which a communicative event or a series of events spring into life, realizing various informative and communicative goals. This is just a preliminary definition which I intend to elaborate later on.

The same setting can play host to different scenes. For example, the school is not only a location for teaching and learning, but it may also be a place for casting ballots during an election, or it may serve for political meetings. The theatre may also host political meetings in addition to dramatic and operatic performances. And a football stadium may not only host football games but in special circumstances, it can become a prison camp.

THE NATURE OF COMMUNICATIVE SITUATION AND THE TYPES OF COMMUNICATIVE SITUATIONS

But let us return to the concept of the scene as the narrower socio-cultural context. Halliday (see e.g. 1978), the main proponent of the systemic-functional linguistics (SFL), does not operate with this term. Instead he uses the term ‘a context of situation’ and subsequently a situation type (o.c. p. 31-35, 109-11). I have accepted this term, too, and I have used it in all my works dealing with communicative approach to English language teaching because situations are the most basic units of reality especially from an epistemological point of view. This is to say that as agents we perceive and experience, first and foremost, situations. It is only at a later stage that we experience other ontological categories, such as objects, properties, functions, locations, or time (see e.g. Barwise, Perry, 1983).

For Halliday the situation is a semiotic structure which can be represented as a complex of three basic categories: the **field of discourse**, the **tenor of discourse** and the **mode of discourse**. The field is the institutional setting (or the social action) in which the text is embedded or in which the text occurs. It includes the subject-matter as one special manifestation. The tenor refers to the interrelations among the relevant participants, including levels of formality (status and role relationships) as one particular instance. The mode is the channel or wavelength adopted: not only the choice between spoken and written medium, but much more detailed choices. It is essentially the function that is assigned to language in the total structure of the situation.

One aspect of the field is the subject-matter. Once a specific social situation becomes a topic of conversation, then it is transformed into a subject-matter. For example, watching a football match is a social situation, but if we discuss the actual football match, then it becomes a subject-matter. However, a social situation and subject-matter may be completely unrelated – I can watch a football match with a friend of mine and discuss with him our family problems, in which case the discussion is a second concurrent situation.

Halliday maintains that the categories of field, tenor and mode are determinants and not components of a discourse and as such they collectively serve to predict text, via the intermediary of the code, or what is called the **register**. The register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time (nature of social activity being engaged in), and expressing diversity of social processes (social division of labour). Thus a register is

the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type.

The fact that we can predict the text from the situation means at the same time that we can also derive the situation from the text. In other words, we can supply the relevant information that is lacking. Thus the concept of register provides a means of investigating the linguistic foundations of everyday social interaction.

Melrose (1995, p. 48) gives two prominent characteristics of the communicative situation which in my opinion summarize the systemic-functional approach to this concept: “(1) it is a social phenomenon deriving from the ‘semiotic system that constitutes the culture’ (that is, from the discursive formations, thematic systems and social action semiotic of social discourses and practices), (2) it forms part of a speaker-hearer’s knowledge – assuming that subjects are positioned identically, they can size up the field, tenor and mode of a situation, even though some of the meanings are ‘unrealized’ or ‘out of focus’ (the implication being that knowledge of situation types permits these meanings to be filled in).”

We have seen that the concept of the narrower socio-cultural context or the communicative situation is very complex. It consists of a number of complex entities whose relevance is protean in communication. These entities form not only a socio-cultural framework, but what I believe a psycho-socio-cultural framework. In such a framework, which delimits the current discourse space, the participants in the process of communication assume specific roles in specific slots and accomplish their communicative purposes. In other words, “interpersonal communication is a communicative continuum that is entered by various communicative variables (social roles, self-image, interpersonal relationships, communicative intention, etc.) that influence verbal and non-verbal behaviour of the participants. Successful communication requires of the participants constant monitoring of these variables that operate within the Dynamic model of speech production as they have a direct impact upon the linguistic realization of the communicative intention” (Pčolinská, 2009, p. 47-50). As far as the roles are concerned, van Dijk (2001, p. 22) assumes that there are three basic kinds of role that are contextually relevant: communicative roles, interactional roles and social roles. **Communicative roles** refer to speakers/writers or listeners/readers, as well as a host of other communicative roles, such as various production roles in institutional situations (for example in the mass media: writers, editors, actual speakers, moderators, etc.) and recipient roles (destinatory, overhearer, etc.). **Interactional roles** need to be assumed in order to be able to account for various situational positions, such as friends and enemies, proponents and opponents – as is the case of parliamentary debates. **Social roles** account for group membership, as defined for instance by ethnicity, age, gender, political affiliation or profession, etc. It is evident that these various roles may be combined, and that each role affects discourse structures to a different degree.

Communicative purposes or communicative goals represent the next entity which merits our attention. They have an important role to play in the process of communication since they spell out its perspectives. They may be either explicitly stated and open or ulterior, that is, hidden. Some functional linguists (see e.g. Fawcett, 1980) recognize two types of socio-psychological purpose. The first type, **pragmatic**, includes *control* (example: the discourse function ‘command’), *informational* (example: the discourse role ‘statement’), and *heuristic* (example: the discourse role ‘question’). The second type is concerned with **relationship quality**. It includes **unmarked** (neutral) and the **marked options**: *power*, *respect*, *closeness*. While the pragmatic options refer to field, relationship quality seems to belong to tenor, that is, to the relations between interlocutors.

As for the **broader situational context**, by this we understand the physical and social universe outside of the immediate context. For instance, when watching a football match at a football stadium with a friend of mine, which is an immediate situational context, we can also

discuss football matches everywhere in the world, considering all the relevant factors – countries, cities, leagues (divisions), teams, coaches, the price of tickets, etc. This is possible because of one significant characteristic of language which is termed ‘displacement’. This means that by means of language we can talk and write also about displaced or fictional contexts.

If we want to be successful in the process of communication, we have to be able to size up different communicative situations since social interaction is a continuous “dance in which participants accept or decline each other’s invitations to enact different episodes” (Trenholm, Jensen, 2004, p. 153). For the language teacher it means that s/he should be at least partially familiar with the typology of communicative situations and the relevant concepts that are an integral part of them to be able to organize the process of the development of both the productive and receptive skills in relevant communicative environment. The language learner, drawing on his/her context models, will learn to size up specific communicative situations which are typical for the culture of a given foreign language. This will enable him to function better in a new environment, to say nothing of the fact that his/her cognitive environment will be modified and extended, and that the learner will be engaged in expressing meanings in context.

Traditionally (see e.g. Hymes, 1972; Gumperz-Hymes 1972), communicative situations are subdivided into two main subgroups –**transactional situations** (service encounters) and **interpersonal situations** (social encounters). Transactional situations are a kind of communicative situations in which we want to accomplish a specific practical goal, for example, getting a loan from a bank, sending a registered letter from a post office, having medical consultation, buying something from a variety of department stores, having a meal in a restaurant, etc. Sometimes these situations are referred to as “closed episodes” since they may be completely scripted. Rules for proper behaviour are well known in advance and “govern the flow of interaction.” This also means that they are monothematic and that the language to be used in them is more or less predictable.

By contrast, in interpersonal situations there is a greater freedom to create new forms of interaction and to introduce new topics of conversation. As a rule, they may be only partially scripted. Communicators enter such situations without any preconceived plan or with a very general one. For obvious reasons, the language to be used in such situations can be only partially predictable. Some authors (e.g. Trenholm, Jensen, 2004, p. 154) call such situations “open episodes”. There are many communicative situations of this kind, for instance, chance meeting of friends or colleagues on the street, receiving and entertaining guests, students’ parties and assemblies, family celebrations, leisure time activities, travelling, etc.

In addition to the traditional subdivision, some authors (e.g. Trenholm, Jensen) speak also of the third type of communicative situations which they refer to as “defined episodes”. These are ambiguous situations which may grow out of social encounters, that is to say, the participants are waiting for the right moment to start following their own personal goals and plans. In other words, an open situation is redefined in progress and becomes a competitive attempt to control the activity. For the language teacher teaching a foreign language to children and adolescents, these situations are of limited use. However, they may assume greater importance in teaching a foreign language to advanced adults.

There is yet another subdivision of communicative situations which is of use for the language teacher. I have in mind the secondary subdivision of situations into **real communicative situations** and **fictional situations**. Real communicative situations are in fact authentic situations which can be enacted or realized in the language classroom. Fictional situations are situations which normally occur in a broader context (outside the classroom). Both of them have an important role to play in the process of instruction.

Having considered the nature and classification of context and communicative situation, it is time to outline some basic ways of implementing the situational principle.

IMPLEMENTATION OF THE SITUATIONAL PRINCIPLE

In order to implement this principle, the language teacher must take into account several basic things. Some are concerned with the selection of communicative situations with corresponding mostly dialogic texts that are appropriate for a specific age group (e.g. adolescents) and proficiency level, and some refer to the ways in which the teacher carries out the process of teaching. First, I will briefly focus my attention on the selection of transactional situations. These situations can be found in practically every textbook or course-book used in our elementary or secondary schools. They are embodied in specific dialogic texts of varying lengths and as such they serve as models of communicative behaviour to be imitated by the learners. The selection of such situations is guided especially by the degree of their **usefulness**. Admittedly, transactional situations are on the whole considered to be useful for communication since people in such situations attend to their practical needs to be able to live and function in the society and culture in which they find themselves. Such situations are more or less universal in character which means that the learner is supposed to deal with them on a regular basis also in an English speaking country. Transactional situations with a high degree of usefulness are first of all concerned with **buying goods**: buying a whole range of things for personal needs in department stores or shops in general (clothes, foot-ware, cosmetics, electronic equipment, food, souvenirs, postcards, etc.).

The second sub-group of transactional situations with a relevant degree of usefulness refers to **asking for services** of various kinds: consulting the doctor, visiting a post-office, visiting fast food or normal restaurants, going to a travel agency, buying railway, bus or air tickets, enrolling in a school or a course, renting accommodation, etc.

As far as the interpersonal situations are concerned, their selection for a given age group or a proficiency level poses more problems. In such situations people establish and maintain social contacts, build up relations, seek information, express their interests in something, inform on their social or cultural background, discuss various cultural events, historical and political events, general ethical problems, personal and family problems, etc. The language to be used in such situations is as a rule unpredictable. In order to select such situations for the language classroom, we have to apply not only the criterion of usefulness but some other criteria, too. Prominent among them is the criterion of **familiarity** which says that a textbook writer or a teacher should select such situations which the learner is familiar with and which s/he faces in normal life. It is generally admitted that the secondary school learner gets involved in several social encounters practically every day, to say nothing of his family milieu. The same is true when the learner happens to visit an English speaking country or any other country in which s/he can communicate in English. For instance, while abroad our secondary school pupils can meet friends, make a visit to an English family, go to students' assemblies or parties, go sight-seeing, etc. In all these social events the language learner is supposed to lead intelligent conversation. Since interpersonal situations are poly-thematic, the language learner must learn to choose a suitable topic or topics for interaction and at the same time to deal with the topics which are likely to be chosen by his interlocutors. For this reason it would be helpful if the language teacher and textbook writers had some knowledge about the **frequency of themes** which are currently discussed and debated by adolescents or in fact by any age group. If there is no such knowledge, much will depend on the teacher's common sense and his teaching experiences.

Of course, themes are realized by the informational content of the texts which are selected or designed for the language classroom. The texts are mostly dialogues but monologues are also very helpful because by means of them the learner is supplied with encyclopaedic

knowledge which enriches his cognitive environment and which is necessary for the process of interaction and communication. It is generally admitted that the informational content should be topical, but topicality is ephemeral, and therefore the teacher has to either bring new texts into the language classroom or make the old texts topical. It is possible because there are various universal themes: politics, work, anniversaries, sporting events, schools, family, etc.

A communicative situation requires a repertoire of roles and relations that are typical for this situation. I will not repeat them here because I have already referred to them in the preceding sections of this paper. Suffice it to say that roles contained in dialogic texts used in the language classroom are an important link between the school environment and real life. That is why dialogue practice and role-play as pragmatic activities have become an integral part of present-day communicative language teaching. Now I would like to turn my attention to the way how to organize this pragmatic practice in the language classroom.

Both the dialogue practice and role-play are outlined by Peter Watcyn-Jones in the Introduction to his now classical course-book *Impact* (1979). In this book Watcyn-Jones emphasizes three basic steps of the dialogue practice which in fact results from the opening dialogue of the lesson:

1. The teacher reads the dialogue first or plays the tape, and then calls on the students to point out specific functions and the language used.
2. Students repeat key phrases.
3. Students practice in pairs or groups of three.

Once the students have mastered the dialogue (its vocabulary and grammar), the teacher can move on to spoken and written dialogue practice in which individual students are asked to replace the phrases in italics with the other phrases of similar meaning. Of course, this procedure bears most of the signs of traditional language teaching activities. However, Watcyn-Jones' contribution consists in working out the basic stages of role-play. There are four stages involved: **setting of the situation** (the teacher outlines a certain kind of situation), **role preparation** (time must be allowed for preparation and the teacher either allocates roles or allows the students to choose roles for themselves), **the role-play** (it should be done simultaneously in smaller or larger groups), **follow-up** (a role-play can be followed up either by the correction of the most serious or common mistakes or by conversation and further work, e.g. in specific cases students can be asked to write up their role play in the form of a dialogue; where possible, a role-play should be repeated at a later date).

While Watcyn-Jones is primarily concerned with functional communication activities, Kasper (1997), being motivated by pragmatics and pragmatic competence, focuses primarily on social interaction activities. Undoubtedly, this approach is correct since pragmatics is the study of communicative action in its socio-cultural context, that is, vis-à-vis a range of communicative situations. Viewed from this perspective, Kasper concentrates not only on a variety of speech acts (e.g. stating, requesting, promising, greeting, etc.) but first of all on "the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time" (Kasper, 1997, p. 1). This view of pragmatic practice is motivated by the subdivision of pragmatics into a pragmlinguistic and sociopragmatic component proposed by Leech (1983, p. 10 - 11), which she has adopted. Pragmlinguistics is concerned with the resources for conveying communicative acts and relational and interpersonal meanings. Such resources refer to "pragmatic strategies like directness and indirectness, routines, and a large range of linguistic forms which can intensify or soften communicative acts" (Kasper, 1997, p. 1). To briefly illustrate this, let us consider the following sentences:

1. Pass the salt, please.
2. Can you pass me the salt, please?

3. Will you pass me the salt?
4. Would you pass me the salt?
5. Would you be so kind as to pass me the salt?

We can see that all these sentences express a request (an illocutionary speech act). At first sight it is obvious that they differ as to their degree of politeness. It is clear that the first two sentences are less polite than the remaining sentences.

Sociopragmatics, on the other hand, applies to the social perceptions underlying participants' interpretations and performance of communicative action. According to Leech (1983, p. 10), it is 'the sociological interface of pragmatics.' Speech communities are generally known to differ in the way the participants engaged in the process of social interaction assess and interpret different communicative situations from the point of view of their roles, goals, social status, social relations, power relations, traditions, the changing spirits of the times, etc. For instance, people in England seem to be more polite in comparison with Slovaks (e.g., they thank more frequently than we do, they apologize more frequently, and so on), in Japan there are very strict power relations, in various countries there are forbidden topics of conversation (taboos), etc.

Having outlined the underlying components of pragmatic (situational) ability (assessment of communicative situations and expression of communicative acts), the question now is how we can develop it in the language classroom through planful classroom activities. According to Kasper (o.c.) such activities can be subdivided into two main types: *activities aimed at raising students' pragmatic awareness, and activities offering opportunities for communicative practice.*

Through awareness-raising activities students are supposed to acquire socio-pragmatic and pragmalinguistic information – for example, what function complimenting has in mainstream Anglo-Saxon culture, what topics prompt complimenting, and by what linguistic means compliments are expressed and received. This kind of information, which in fact is a part of the so-called declarative knowledge (see e.g., Johnson, 1996), can be taught mainly by giving students a variety of observation assignments. Students are asked to observe particular pragmatic features in various sources ranging from textbook dialogue to videos of authentic interaction and *other fictional and non-fictional written and audiovisual sources.*

Following several authors (e.g. Bardovi-Harlig et al. 1991; and Rose 1994, 1997), Kasper claims that observation tasks can focus on sociopragmatic and pragmatic features. A *sociopragmatic* task prompts the students to observe under what conditions native speakers of British and American English express for example gratitude, requests, compliments, apologies, etc. – when, for what kinds of goods and services, and to whom. Observations of this kind may be either open or structured, depending on the size of the classroom and available time. Open observation tasks leave it to the students to notice what the important situational factors may be. Structured observations, on the other hand, are based on observation sheets given to the students. Such sheets specify the categories to look out for – for example, speaker's and hearer's status and familiarity, the cost of the service to the giver, his expectations, etc.

By means of a *pragmalinguistic task* the teacher draws the learner's attention to the strategies and linguistic means by which various functions and illocutionary speech acts are expressed, that is, which phrases are used to express for example thanking, gratitude, request, pleasure, promise, seeking information, etc. Finally, by examining in which situations these various ways of expressing pragmatic functions are used, sociopragmatic and pragmalinguistic aspects are combined. In order to provide for such a combination, the teacher should bring authentic native speaker input into the classroom. It will help students to build their own pragmatic knowledge on the right kind of input. However, even authentic

input can be inaccurate because native speakers are only partially aware of their pragmatic competence.

It is important to note that even though authentic L2 input is essential for pragmatic learning, it does not automatically secure successful pragmatic development. When students observe L2 communicative practices they tend to view them through the lenses of their own culture. Owing to this they tend to classify them into familiar and unfamiliar (peculiar, strange, enigmatic, etc.). This interpretive strategy is generally referred to as cultural isomorphism, which is a combination of assimilation and spot-the-difference. L2 practices are in fact subjected to the same social evaluations as the equivalent L1 practices. Language teaching therefore has to help students to situate L2 communicative practices in their sociocultural context and appreciate their meanings and functions within the L2 community.

Having briefly discussed activities aimed at students' pragmatic awareness, I will concentrate now on some tasks and techniques concerning communicative practice. The basic question is which tasks to employ in the language classroom to practise various speaking routines likely to be necessary in dealing with people in the target culture. I have in mind both information routines (expository: description, narration, instruction, comparison; evaluative: explanation, justification, prediction, decision) and interaction routines (service: e.g. job interview, enrolling in school); social: e.g. dinner party, coffee break, theatre queue). First the teacher helps the learner to express various information routines and gradually combines them with interaction routines. Interaction routines combined with information routines can be stimulated by interpersonal communication tasks that are more concerned with participants' social relationships and include such communicative acts as opening and closing conversations, expressing emotive responses (complimenting, thanking, apologising, warning), influencing the other person's course of action (e.g. requesting, suggesting, inviting, offering), etc. Interpersonal tasks also engage the learner in the negotiation of meaning through interaction with others. At the same time, they teach him how to generally manage the interaction in terms of who is to say what, to whom, when, and about what. The kinds of classroom activities that would be representative of interpersonal tasks include the aforementioned role-play, simulation, and drama. Such activities provide opportunities to practise and develop the wide range of pragmatic and sociolinguistic skills. It is taken for granted that to generate a classroom atmosphere conducive to the development of this kind of competence the teacher must also take into account the age of the learner and his proficiency level.

CONCLUSION

To sum up, the implementation of the situational principle is a planned process whose realisation is guided by the concept of context and communicative situations in the framework of which communicative events spring into life. It is especially communicative situations that have an essential role to play since they are the most basic units of reality. Ontologically speaking, we as agents perceive first of all communicative situations and only then comes a set of its components. A communicative situation is thought to be a complex structure. It is a psycho-socio-cultural framework which delimits the current discourse space. Within this framework participants in the process of communication assume specific roles and carry out their own communicative intentions. Naturally, communicative situations are protean in character. They not only predict and constrain the text but they are constantly updated by the text. They can either become the topic of the text or derived from the text. All this, together with the basic sub-classification of situations into transactional and interpersonal ones, must be taken into account by the teacher. To implement this principle, the teacher must focus his attention first on the selection of situations for a specific age and proficiency group of learners (with corresponding texts) and then organize various classroom activities. Two basic

classroom activities are suggested: activities aimed at raising students' pragmatic and situational awareness and activities offering opportunities for communicative practice.

Bibliography

BARDOVI-HARLIG, K.– HARTFORD, B.A.S.– MAHAN-TAYLOR, R., MORGAN, M. J., AND REYNOLDS, D. W. 1991. *Developing pragmatic awareness: Closing the conversation*. In *ELT Journal*. Vol. 45, 4-15, 1991.

BARWISE, J. – J. PERRY. 1983. *Situations and Attitudes*. Cambridge : MIT Press, 1983.

CONNOLLY JOHN, H. 2007. *Context in Functional Discourse Grammar*. Alfa, Sao Paulo, 51(2), pp. 11-33.

GUMPERZ, J. – HYMES, D. (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972.

HYMES, D. 1972. *On Communicative Competence*. In *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, 1972. pp. 269-293.

JOHNSON, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, Cambridge : Blackwell, 1996.

KASPER, G. 1997. *Can Pragmatic Competence Be Taught?* University of Hawai : Second language and Curriculum Centre, 1997.

LEECH, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London and New York : Longman, 1983.

PČOLINSKÁ, A. 2009. *Komunikačné stratégie v komunikatívnom vyučovaní cudzích jazykov*. Sládkovičovo : Vysoká škola v Sládkovičove, 2009.

POLOK, K. 2009. *When Teaching Matters...* Bloomington : AuthorHouse, 2009. 240p. ISBN 978-1-4389-3519-5.

REPKA, R. 2009a. *Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania*. Praha: Kernberg Publishing, 2009.

REPKA, R. 2009b. *Discourse and Interaction in Systemic-Functional Grammar*. In A. Pčolinská (ed.): *Contemporary views on theory and practice of foreign language teaching I*. Praha : Kernberg Publishing, 2009.

REPKA, R. 2009c. *Implementation of Discourse Principle in Foreign Language Teaching*. In A. Pčolinská (ed.): *Linguistics and Didactics in the 21st. Century – Trends, Analyses and Prognoses II*. Praha : Kernberg Publishing, 2009.

REPKA, R. 2010. *Language Functions and Discourse*. In *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Roč. LXV, Philologica, 2010. pp.179-190.

ROSE, K. R. 1994. *Pragmatic consciousness- raising in an EFL context*. In L.F.Bouton and Y. Kachru (Eds.). *Pragmatics and language learning monograph series*. Vol.5, Urbana, IL : University of Illinois at Urbana-Champaign, 1994. pp. 52-63.

ROSE, K. R. 1997. *Pragmatics in the classroom: Theoretical concerns and practical possibilities*. In L.F. Bouton (Ed.) *Pragmatics and language learning*. Vol.8 Urbana, IL : University of Illinois at Urbana-Champaign, 1997.

TRENHOLM, S. – JENSEN, A. 2004. *Interpersonal Communication*. Oxford, New York : Oxford University Press, 2004.

VAN DIJK, T. 1998. *Cognitive Context Models and Discourse*. In: Maxim Stamenov (ed.) *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam : Benjamins, 1998. pp. 189-226.

VAN DIJK, T. 1999. *Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing*. In Herre van Oostendorp and Susan Goldman (eds.), *The construction of mental models during reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1999. pp. 123-198.

VAN DIJK, T. 2001. *Discourse, Ideology and Context*. In *Folia Linguistica XXXV*. 1-2, pp. 11-40.

VAN DIJK, T. 2006. *Discourse, context and cognition*. In *Discourse Studies*. 8 (1), pp. 159-177.

WATCYN-JONES, P. 1979. *Impact. English for social Interaction*. Penguin Books, 1979.

Contact

Richard Repka
Ústav komunikácie a cudzích jazykov
VŠ Sládkovičovo
Slovakia

richardrepka@centrum.sk

AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA

AUTENTICKÉ MATERIÁLY VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA NA SLOVENSKÝCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Sándorová Zuzana, Slovakia

Abstract

The positive effect of authentic materials on students' foreign language competence has been supported by numerous researchers. According to them the main advantages of this type of teaching aids is that students usually find them more enjoyable than typical textbook materials. As a result students are more motivated to develop their language skills due to which they also perform better. In spite of this important role of authentic materials in the process of acquiring a foreign language many students leave their schools and even pass their matricular examinations without having experienced the real language inside their classrooms. The purpose of the present paper was to examine the attention given to authentic materials in teaching English as foreign language at secondary schools in Slovakia. The questionnaire, which was answered by 1-year students studying at Constantine the Philosopher University in Nitra, focused on students' experience with authentic materials during their secondary school studies. The paper also compares answers given by students of different specializations attending the subject "English for academic purposes" with those provided by students of the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies.

Abstrakt

Pozitívny vplyv autentických materiálov na kompetenciu študentov v danom cudzom jazyku dodnes podporilo niekoľko výskumníkov, podľa ktorých ich najväčší prínos spočíva v tom, že ich študenti spravidla považujú za príjemnejšie ako typické učebnicové materiály. Výsledkom toho je, že študenti sú viac motivovaní k rozvíjaniu svojich jazykových zručností, v dôsledku čoho podávajú lepšie výkony. Napriek tejto dôležitej funkcii autentických materiálov v procese osvojovania cudzieho jazyka však mnoho študentov odchádza zo školy, ba dokonca zloží maturitnú skúšku bez toho, aby mali možnosť pracovať s takýmto materiálom. Cieľom predloženého príspevku bolo zistiť, aká pozornosť sa venuje autentickým materiálom vo výučbe anglického jazyka ako cudzieho jazyka na stredných školách na Slovensku. Dotazník, respondentmi ktorého boli študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, bol zameraný na skúsenosti študentov s autentickými materiálmi počas ich stredoškolských štúdií. Okrem toho práca porovnáva aj odpovede študentov rôznych aprobácií, ktorí navštevujú predmet „Anglický jazyk pre akademické účely“ s odpoveďami študentov Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií.

Keywords

teaching English as foreign language, authentic materials, non-authentic materials, secondary education

Kľúčové slová

vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka, autentické materiály, neautentické materiály, stredoškolské vzdelávanie

INTRODUCTION

It is commonly acknowledged that the aim of foreign language (FL) teaching is or should be to improve learners' communicative competence. According to Homolová (2003) this term is generally understood as the ability of a FL learner to use the language efficiently in real situations of communication. In order to reach the above mentioned goal, learners of a FL should be provided with a great variety of teaching methods, techniques and materials, including both non-authentic and authentic materials (AM). According to Peacock, non-authentic materials are "materials produced specifically for language learners" (1997, p. 144), while AM are materials originally produced for native speakers (Homolová, 2003). Examples of AM can be literary texts, job advertisements, radio programmes, songs or a wide range of audio-visual materials, etc.

Certainly, using AM has both its advantages and disadvantages. Their proponents the most often argue that they are more interesting than traditional materials, such as textbooks and their components, because they are up-to-date and provide a precious source of target culture thus making the lesson more enjoyable and motivating. Due to the fact that they demonstrate a true picture of the target language and the culture, they are useful when developing communicative competence.

However, teachers often refuse to bring real language to their classrooms, as they find it too demanding to work with and time-consuming to prepare. They claim that these materials do not correspond with their students' level, as they are full of difficult expressions and grammar structures. Furthermore, as grammatical and stylistic rules are often disobeyed in them, they might be a bad example for students (Homolová, 2003).

But what results have researchers found out about the function of AM in the process of FLT? The following part deals with the answer to the given question.

RESEARCH ON AM

Numerous studies have been conducted to investigate the effectiveness of using AM in the FLT process. Some of them focus on the effect of AM on different language skills, the most often surveyed of which were receptive skills, e.g. reading and listening comprehension. Others deal with the impact of real language materials on the motivation of language learners.

Mousavi (2011) contributed to the former type of research examining the impact of the authentic and non-authentic listening materials on the listening comprehension of Iranian EFL learners. According to his statistics the use of authentic aural materials improved learners' listening comprehension and had positive effects on them.

Similar research was carried out by Ghaderpanahi (2012) whose "results showed a statistically significant improvement in listening ability of the EFL students" (p. 146) as well.

Research in the field of the impact of AM on EFL learners' motivation was conducted by Peacock (1997). Based on the results from the observation sheets he reported an increased motivation when AM were used, while according to the statistics from a self-report questionnaire students found artificial materials more interesting than authentic ones.

A further comparison of traditional with real language materials was made by Pietilä (2009) who carried out a questionnaire survey answered by students. The study focused on the benefits of AM on students' learning from the students' point of view. According to the students' responses AM are considered to be more helpful in the process of foreign language learning than traditional teaching materials, however, artificial materials are also seen as necessary.

The purpose of the present study was to investigate attention given to materials originally produced for native speakers in teaching EFL at secondary schools in Slovakia. The methodology as well as its results and the conclusion based upon them are discussed in the following parts of the study.

METHOD

Research questions

According to the mentioned objective of the present study we have stated the following questions to examine:

1. How many respondents did meet AM during their secondary studies?
2. What types of AM did they use?
3. How often did they use them?
4. What types of tasks did they have to do while working with AM?

RESPONDENTS

A sample of 76 first-year students took part in the investigation, while 38 of them were studying either study programme Teaching of English Language and Literature or English Language and Culture at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies (KLIŠ students). However, 3 students of the whole group were attending study programme called “Elementary Pedagogy” and they are offered a certain number of subjects also in English language. Another 38 respondents involved students of different study programmes all attending a subject called “English for Academic Purposes” (EFAP students). The respondents come from different regions of Slovakia and their age distribution is from 19 to 23 years. Concerning the level of their English proficiency, almost 90 % of them passed “maturita” examination in English language at either B1 or B2 level of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), while the rest learned English as a second foreign language.

INSTRUMENTATION

The respondents were given a one-sheet questionnaire of two pages with twelve questions in Slovak language. The questionnaire also involves questions which are not relevant for the purpose of the present study, but as it is a part of a more extended research, they will play an important role when examining other areas of the educational reality in Slovakia.

The first page with three questions is focused on basic information of the respondents, such as their age, gender, recent study programme, the type of their secondary school. The next two questions investigate the level of school leaving examination passed by the respondents and their experience with staying in an English speaking country. The two last questions deal with textbooks and their components used at secondary schools in Slovakia.

The second page, which is going to be discussed in the following parts of the study, deals with respondents’ experience with AM during the lessons of English language at their secondary schools.

PROCEDURE AND DATA ANALYSIS

The data were collected during the month of February in 2013. The questionnaire was filled anonymously and the respondents did not have any time limit. All questions of the questionnaire were analysed manually in a separate chart by filling the collected answers in it, in the end of which they were summed up. At a further stage they were calculated into per cents and put into graphs or charts. According to these statistics I was able to “draw a picture” about the use of AM in FLT at secondary education in Slovakia.

RESULTS AND DISCUSSION

In question 8 respondents were asked whether they had used any kind of AM in the lessons of English language during their secondary education. To make sure that the students

understand the term “authentic material”, I provided them with an explanation of it within my introductory speech and they could also find its definition next to the offered item in the brackets.

Comparing the two groups of different study programmes, Figure 1 demonstrates that 23,68% of EFAP students claim that they never met AM during their secondary education, while amongst KLIŠ students there are only 2 such participants (5,26%).

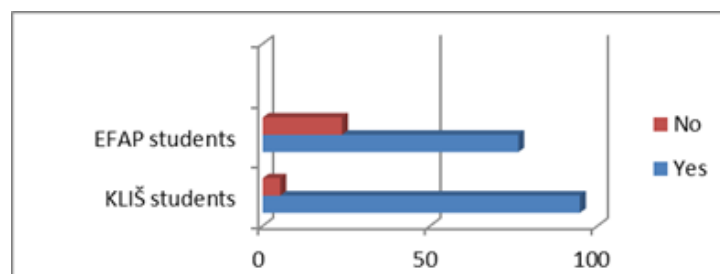


Figure 1. Students' experience with AM

In the light of these results we might assume that the use of AM in English lessons might have also contributed to the reasons why present KLIŠ students chose a study programme with a focus on English language at the end of their secondary studies.

The next part of the questionnaire is focused only on those students who experienced learning English language through AM.

TYPES OF AM USED IN TEACHING ENGLISH AS A FL

According to Homolová (2003) we distinguish a wide range of different types of AM, including visual (for example leaflets, menus, tickets, etc.), audial (songs, radio interviews, etc.) and audio-visual resources (films, videos, computer games, etc.). In question 9, I have divided them into 10 categories and the students were asked to indicate types of AM they met during their secondary studies. These groups were created based upon the most commonly used AM in FL teaching. Group number 9 called “Materials of every-day life” includes all kinds of practical things which native speakers meet in their lives, such as menus at restaurants, timetables and tickets at stations, leaflets at museums, etc. In the tenth category they were given the possibility to add any other resource or type of AM, which they had experienced to work with within the lessons of EFL.

Examining the results shown in Figure 2 we can claim that the majority of EFAP students used songs as AM in the lessons of EFL, while the majority of KLIŠ participants was provided with films. The least often used AM by EFAP students were job advertisements, on the other hand KLIŠ respondents the least frequently worked with commercials and advertising.

The biggest difference can be seen in using songs as AM, as is was used by 52,78 % of the KLIŠ students, while more than 80 % of EFAP respondents had the chance to listen to songs during English lessons. There is only one more type of AM – commercials or advertising – which was used by more EFAP than KLIŠ students, but this difference is quite insignificant. All the other types of AM were used by more KLIŠ than EFAP students. According to it we might assume that KLIŠ participants were provided with a greater variety of AM, which might be the reason why their skills developed more effectively to choose English language as their academic specialization. Furthermore, it also seems to us that bringing only songs to the lessons of EFL is not sufficient if one wants his/her students to meet the real life language.

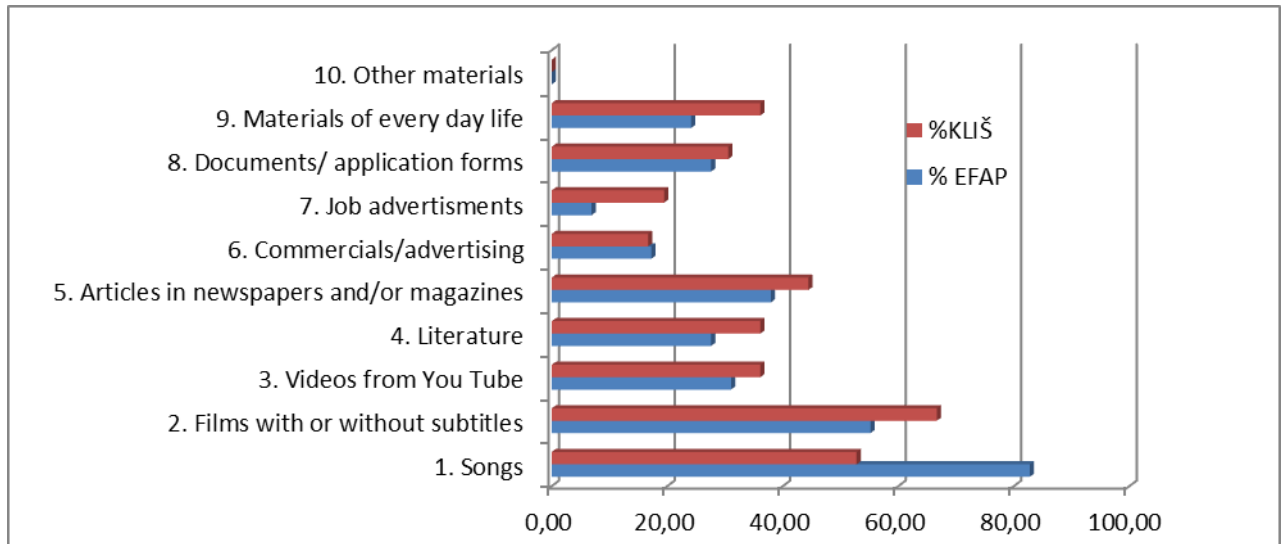


Figure 2. Types of AM used by KLIŠ and EFAP students

FREQUENCY OF USING AM

As we have stated in the previous chapter, it is important to use different types of AM if we want our students to be able to distinguish the shades of the real language. In order to reach this aim it is necessary to bring AM more than once or twice in a school-year. Therefore, to get a reliable picture of the reality of using AM in question 10, respondents were asked to indicate how often they had worked with AM during their secondary school studies.

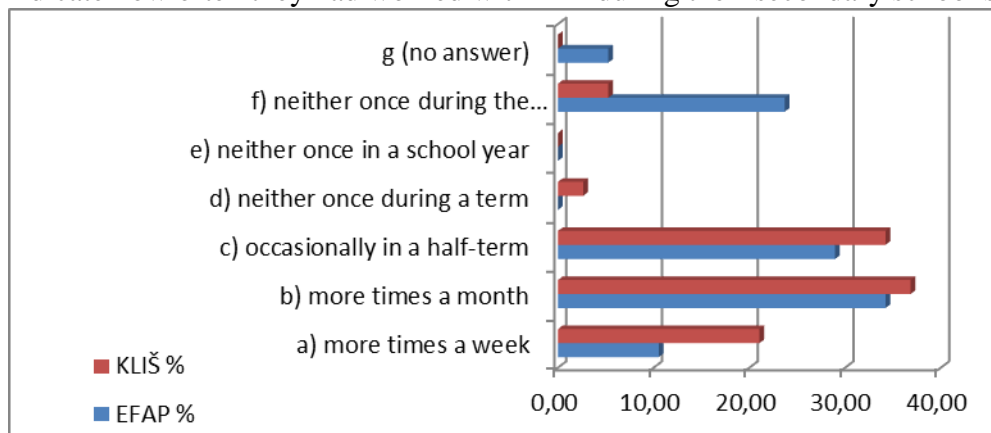


Figure 3. Frequency of using AM amongst KLIŠ and EFAP students

As we have already mentioned, 23.68 % of EFAP students claim that they never met AM during their secondary education, while amongst KLIŠ students it is only 5.26 %. In Figure 3 we can see that twice as many KLIŠ students used AM more times a week than EFAP students. All the other possibilities were also chosen by more KLIŠ students than by EFAP respondents. It might indicate us that KLIŠ students were in general more often provided with AM, which could contribute to the development of their level of English proficiency and thus to their decision to choose English language as their academic specialization.

USING DIFFERENT TYPES OF TASKS WITH AM

In question 11 participants of the survey had to indicate the types of tasks with AM they were asked to do. Homolová (2003) according to the stage of the task distinguishes “pre-“, “while-” and “post” activities. As the list of these tasks is very long, I have grouped them into

seven categories regarding the skill they are intended to develop. Some of them I have selected relying on recommendations of different textbooks, while others were included based on the reality of every-day practice of TEFL in Slovakia.

As to the skills, AM are mainly used to develop receptive skills, such as reading and listening comprehension. The first most commonly known task connected to them is reading or listening for a gist, e.g. to get the main idea and the second one is looking for some information or finding answers to questions. According to Pokrivčáková (2009) developing writing skills is possible through the tasks of controlled (e.g. matching), guided (e.g. gap-filling) or free writing (e.g. essay-writing), which I have divided into two groups for the purpose of the present study. The category of developing speaking skills through AM includes different types of speaking tasks, such as discussion, debates, presentations and so on.

The reason why the two other groups were added even if they are not considered to be skills was that they play a crucial role in FL teaching. One of them is focused on using AM to explain or practise grammar, while the second one is concentrated on building vocabulary. We have created a separate group for this latter, in spite of the fact that developing vocabulary is hidden in all the previous categories. This category includes tasks using text translation and looking for the meaning of words in dictionaries. Although translating texts into the mother language is criticised by a lot of scholars, it still represents a widely used method in the every-day practice of TEFL.

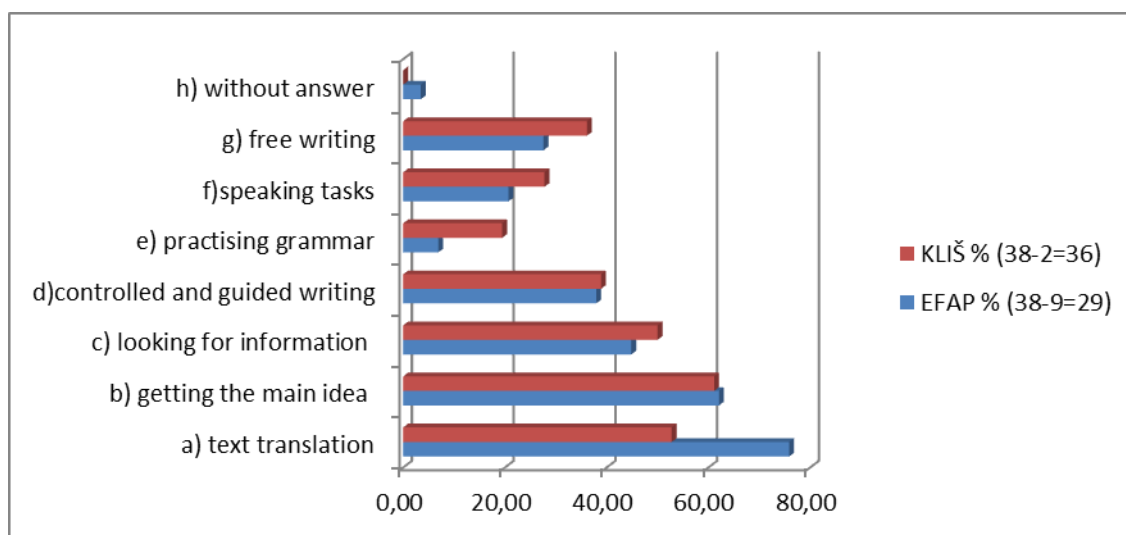


Figure 4. Types of tasks used with AM amongst KLIŠ and EFAP students

Comparing the results in Figure 4, a significant difference in the answers of the two groups can be seen in two cases. Firstly, more than 75 % of EFAP respondents indicated that they used AM to build vocabulary through text translation, while amongst KLIŠ students it is 52.78 %. It corresponds with their previous answers given in question 9, in which over 80 % of EFAP students and over 50 % of KLIŠ students indicated they had listened to songs. These percentages prove the fact of the every-day practice of teaching English by translating songs through looking for words in dictionaries.

The second difference between the answers of the two groups can be seen when it comes to using AM to explain grammar, which is quite demanding and therefore also unusual in the Slovak educational reality. Yet to 19.44 % of KLIŠ participants grammar was explained this way. However, in the group of EFAP students it is only 6.90 %.

In all the other answers we cannot see a bigger difference than 10 %, although almost in all cases more KLIŠ students indicated that the particular option had been one of the tasks of their English lessons when using AM.

Apart from the differences an interesting agreement may be seen regarding the order of the tasks, from the most often indicated one to the least frequent one. According to it, in both groups teachers brought AM to the lessons of EFL mainly to build vocabulary through text translation and getting the main idea to develop reading or listening skills. Less often were students asked to look for some information and to develop their writing skills by tasks of guided or controlled writing. Among the least frequent tasks we can rank developing writing skills by tasks of free writing, developing speaking skills and explaining grammar.

FINAL CONCLUSIONS

Summarizing the results and partial conclusions we might assume that KLIŠ students used more types of AM and more frequently than EFAP students. In addition, the tasks students had to fulfil by using AM proved a bigger variety in the group of KLIŠ students. In the light of these results we may assume that they have contributed to the fact that the level of English proficiency of EFAP students is less developed.

According to the results of the present study we would provide the following final conclusions and recommendations in one:

1. *The more times AM are used, the better.*

In order to effectively build one's communicative competence AM should be provided as complements to traditional textbooks systematically.

2. *The more types of AM students meet, the better.*

It gives them the possibility to experience as many shades of the given FL as possible, so meeting native speakers might not be as shocking. Furthermore, different types of AM challenge students much more what makes them more motivated to learn English.

3. *The more types of task we use with AM, the better.*

Varying types of tasks with AM is at least as important as varying the types of AM. First of all, because by different tasks different skills are developed what contributes to the overall improvement of one's communicative competence. Secondly, varying tasks do not let students get bored so easily, but makes the lesson more enjoyable and thus more motivating for students.

Bibliography

GHADERPANAHI, L. 2012. *Using Authentic Aural Materials to Develop Listening Comprehension in the EFL Classroom*. In *English Language Teaching*. 6/2012, pp. 146-53. E-ISSN 1916-4750.

HARMER, J. 1998. *How To Teach English?* Harlow : Longman, 1998. 198p. ISBN 9780582297968.

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica : UMB, 2003. 97p. ISBN 80-8055-788-8.

MOUSAVI, S.A. 2012. *The Effect of Authentic Versus Non-authentic Aural Materials on EFL Learners' Listening Comprehension*. In *English Language and Literature Studies*. 2/2012, pp. 21-27. E- ISSN 1925-4776.

PEACOCK, M. 1997. *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*. In *ELT Journal Volume*. Oxford : Oxford University Press. 2/1997, pp. 144-53.

PIETILÄ, K. 2009. *Bringing real life English into foreign language classrooms*. (Candidate's thesis). Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2009. 22p.

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2009. *Modern Teacher of English*. Nitra : ASPA, 2009. 100p.

REID, E. 2012. Using TV Adverts in Intercultural Teaching. In S. Pokrivčáková (Ed.), *Cudzie jazyky a kultúry v škole 9*. Nitra : PF UKF, 2012. pp. 81-85. ISBN 978-80-558-0184-1.

TANDLICOVÁ, E. 1995. *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1995. 152p. ISBN 80-223-0881-1.

Contact

Mgr. Sándorová Zuzana
KLIŠ PF UKF
Drážovská 4
Nitra 949 74
Slovakia

zuzana.sandorova@ukf.sk

REFLECTION OF L2 IMPLICIT KNOWLEDGE IN SPOKEN PRODUCTION

ODRAZ CUDZOJAZYČNEJ IMPLICITNEJ VEDOMOSTI V HOVORENOM PREJAVE

Schmidtová Mária, Slovakia

Abstract

The article deals with L2 implicit knowledge in spoken production. There are the main characteristics and differences of implicit and explicit knowledge explained in its first part. However, the main goal of the paper is to find out whether a selected L2 grammar feature was acquired implicitly or not. For that purpose, a screening of students' knowledge in spoken production was conducted. Results of this examination are expressed in several graphs and figures. Their analysis indicates an insufficient state of implicit knowledge of the monitored grammar feature.

Abstrakt

Článok pojednáva o cudzojazyčnej implicitnej vedomosti v hovorenom prejave. V prvej časti sa zaoberáme hlavnými znakmi a rozdielmi medzi implicitnou a explicitnou vedomosťou. Hlavným cieľom článku je zistiť, či bol vybraný cudzojazyčný gramatický jav osvojený implicitne alebo nie. Za týmto účelom sme realizovali skrining so skupinou študentov navštevujúcich predmet anglický jazyk pre akademické účely. Analýza výsledkov ukázala, že stav implicitnej vedomosti vybraného cudzojazyčného gramatického javu je u daných študentov nedostatočná.

Key words

L2 implicit knowledge, spoken production, screening, grammar feature

Kľúčové slová

Cudzojazyčná implicitná vedomosť, hovorený prejav, skrining, gramatický jav

INTRODUCTION

Understanding of linguistic knowledge and language competence is closely connected to the concept of grammar; it means the knowledge speakers have about the units and rules of their language (Domínguez, 1991). These rules are not connected to one specific language area; they comprise rules for combining sounds into words (phonology), rules of word formation (morphology), rules of combining words into phrases and sentences (syntax), as well as rules for assigning meaning (semantics). Grammar, together with mental lexicon that lists the words of the language, represents our language competence (Fromkin et al., 2011).

Knowledge that represents our L2 competence has dual nature. It can be implicit or explicit. The main goal of L2 programs is to help learners to develop the implicit knowledge of the target language. Why is L2 implicit knowledge so important? Ellis (2008, p. 2) provides clear explanation: "Implicit knowledge is procedural, is held unconsciously, and can be verbalized only if it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication." In other words, when we have the implicit knowledge of the L2, we can communicate in that language fluently and accurately, because the rules and the lexicon of that language are internalized and acquired. Explicit knowledge, on the other hand, is conscious and it can be verbalized. Ellis et al. (2009, p. 114) link

together some features of explicit and metalinguistic knowledge. They say that metalinguistic knowledge is “analytical rather than intuitive in nature, in the sense that it involves explicit declarative facts (whether rules or fragments of information) that a person knows about language”.

SCREENING

From the aforementioned it is clear, that the development of L2 implicit knowledge is the desired state of L2 education. In order to make an insight into reality we made an examination which objectives were to find out (1) whether the selected grammar feature had been acquired implicitly or explicitly; (2) whether its implementation in spoken production correlated with CEFR requirements for the first and second foreign language. The examined grammar feature was Simple Past Tense in affirmative, negative forms and questions.

Our sample was created by 66 university students attending English for academic purposes courses in academic year 2012/2013. They studied in different majors and the average of their age was 21 years.

As for the method, we used testing which drew on test batteries created by Ellis (2005) for implicit and explicit knowledge examination, specifically Oral Imitation Test (IT) and Oral Narrative Test (NT). In order to examine the state of implicit knowledge, these criteria had to be met:

Criterion	Imitation	Oral narrative
Degree of awareness	Feel	Feel
Time available	Pressured	Pressured
Focus of attention	Meaning	Meaning
Metalinguistic knowledge	No	No

Table 1. Criteria for Implicit Knowledge Examination (Ellis, 2005)

As indicated in Table 1, degree of awareness of the correctness of the grammar feature had to be based on feeling, not on the awareness of a rule. This was supported by the time pressure-when answering, students were pressured to answer quickly so their attention was focused on the meaning to their utterances, not form. Moreover, no metalinguistic knowledge was used.

The procedure of the testing was following:

In Oral Imitation Test, students listened to 18 statements in Simple Past Tense, 9 of them were grammatically correct and 9 were incorrect (all mistakes were about incorrect Simple Past Tense form). After each statement they were supposed to say whether the content of the statement was true or false. It means that they concentrated on meaning first. After this they were to repeat the statements in correct English. Their answers were recorded.

In Oral Narrative Test, students listened to a story twice and then they were supposed to retell the story in Simple Past Tense in 1 minute. The text was purposely chosen from Doff's and Jone's workbook for pre-intermediate learners - *Language in Use* (2000).

After the testing, a questionnaire detecting previous experiences and attitudes of students to English language was distributed.

RESULTS

Oral Imitation Test

The first figure (Figure 1) indicates the scale of students' correct answers, in other words, the units which were imitated correctly. At the first sight we can notice the extreme values: 11 students made mistakes in all imitated units and only one student imitated 16 units correctly.

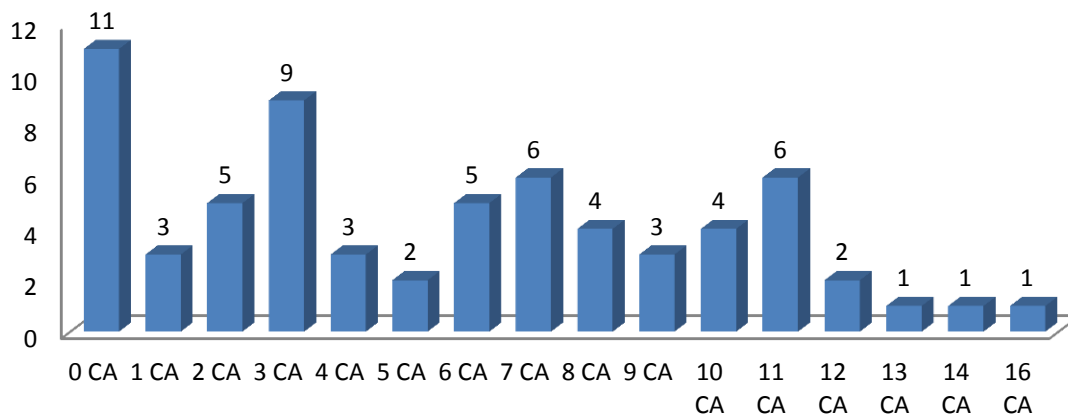


Figure 1. Number of Correctly Imitated Units vs. Number of Students

For expressing the percentage of the results we can use the next diagram:

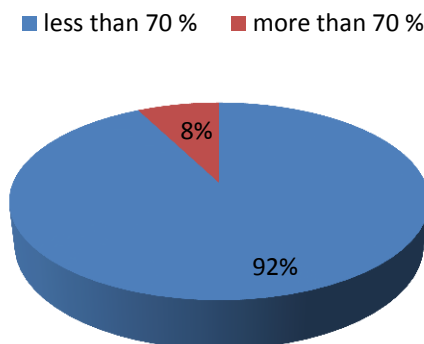


Figure 2. Percentage of Students who Answered Correctly More than 70 % of the Imitation Test

Only 17 % of students imitated correctly more than 60 % of the imitation test. As we can see in Figure 2, only 8 % of students imitated correctly more than 70% of the Imitation Test.

From the qualitative perspective of the results we could divide the students into 3 groups:

- Those who did not understand the meaning of the units and refused to imitate or tried to imitate the unit phonetically on the base of their short term memory.
- Those who understood the meaning of the units but did not use the correct grammar in the imitation phase.
- Those who understood the meaning of the units and imitated them correctly; they also used different vocabulary but preserved the meaning.

Oral Narrative Test

The Imitation Test was context free. The Oral Narrative Test, on the other hand, drew on the story context what might help students in the content reproduction. However, the results were surprising.

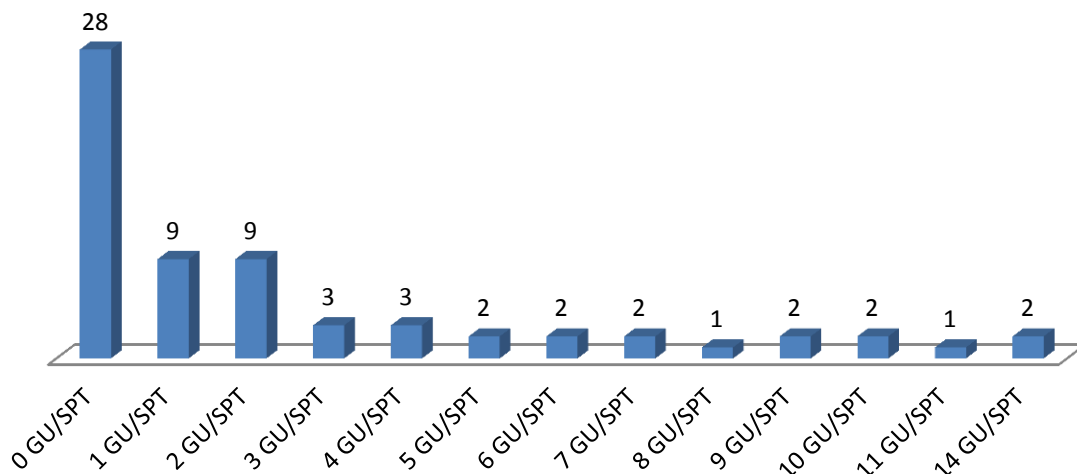


Figure 3. Number of Target Grammar Units Correctly Used in Oral Narrative Test

Figure 3 shows the number of students and the number of grammar units (Simple Past Tense/ SPT) which were used correctly. We can see that 28 students did not use any correct Simple Past grammar form (they used wrong past forms, or they used present or future forms, or they used Slovak language). 9 students used just 1 and 9 just 2 correct Simple Past grammar forms. When we take into account only these “zero students” the ratio between them and the rest is following:

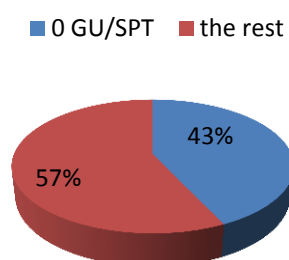


Figure 4. Percentage of Students Who Did not Use any Grammar Unit Correctly

Figure 4 indicates that 43% of the students did not use any target grammar unit correctly. From qualitative perspective, these figures embrace students who:

- Did not understand the story and therefore could not retell
- Students who understood the meaning of the story but could retell only in Slovak language
- Students who understood and retold the story with errors and mistakes
- Students who understood and could retell the main points of the story

The results indicate that the most of the students did not acquire the grammar unit (Simple Past Tense/SPT) implicitly despite the fact that Simple Past Tense is placed in English language curriculum very early. The explicit knowledge of the unit was very superficial in many cases and could not be used in proper L2 oral production. As Hulstijn (2002, p. 207) assumes: “When we learn a foreign language with the rules of a pedagogic grammar, we construct explicit knowledge consisting of concepts and rules. We can try to apply these rules while speaking. This is extremely difficult because we can manipulate and control ‘online’ only a very small amount of information in our working memory”.

By the questionnaire we found out that 84 % of students graduated from English language. According to the target model of Conception of Teaching Foreign Language at Primary and Secondary Schools (2007), Common European Framework of Reference for Languages (2006) and its corresponding documents, the target level of the L2 in the 4th year of grammar schools is B2.2; and it should not be lower than B1.2 in secondary vocational schools. This can be seen in Figure 5 representing the target model for levels of L2 competence (both in first and second foreign language) according to CEFR (2006) reflected in Conception of Teaching Foreign Languages (2007).

Úrovne kompetencií podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky - učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERR)													
Hrubé členenie	A1		A2		B1		B2		C1		C2		
Jemnejšie členenie	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	
Ročníky v 1. CJ	3./4.	4./5.	6./7.	8./9.	1.	2.	3.	4.	5.				
	ZŠ	ZŠ	ZŠ	ZŠ	1./2.	3./4.							
					1./2./3.								
												GYM	
													SOŠ
													SOU

Úrovne kompetencií podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky - učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERR)													
Hrubé členenie	A1		A2		B1		B2		C1		C2		
Jemnejšie členenie	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	
Ročníky v 2. CJ	6./7.	8./9.	1.	2.	3./4.	4.	4.						
	ZŠ	ZŠ	1./2.	2./3.	3./4.	3./4.							
			1./2.	2./3.									
													GYM
													SOŠ
													SOU

Figure 5. Target Model for Levels of L2 Competence in Primary and Secondary Schools (Conception of Teaching Foreign Languages, 2007, p. 16)

Moreover, one significant part of B1 spoken production is defined in CEFR (2006, p. 26) like this: “... I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions”.

From the aforementioned we can assume that the majority of students did not embrace the target level of the L2 spoken production, at least in the area of the monitored grammar unit (Simple Past Tense/SPT). There may raise an objection that these students had been 1 or 2 years without English. But this only supports the previous statement that the grammar unit was not acquired implicitly, because, as Hulstijn (2002, p. 206) claims: “Despite implicit knowledge is gained throughout longer time period, it is considered not to change a lot during the life span”.

CONCLUSION

The fact remains that foreign language education is one of the main priorities of European and global efforts. Partial screenings from different areas of L2 education show the gaps in the target models.

Despite the fact that the results of this screening are only partial, they indicate the problem with insufficient state of implicit knowledge of the monitored L2 grammar feature. It is not

the goal of this article to find out reasons of this insufficient state, because they may differ from school to school and from individual to individual.

In order to see an overall picture of this issue, we will also have to take into consideration other corresponding areas like students' personalities, motivation, learning styles, social status, language barriers etc. The topic is really complex and it requires further research in order to find answers for as many questions as possible.

Bibliography

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2006. Cambridge : CUP, 2006. 258p. ISBN 0-521-00531-0.

DOFF, A. – JONES, CH. 2000. *Language in Use. Pre-Intermediate Self-Study Workbook.* Cambridge : CUP, 2000. 87p. ISBN 0-521-77406-3.

DOMÍNGUEZ, J. A. 1991. The Role of Morphology in The Process of Language Acquisition and Learning. In *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. Vol. 4. 1991. pp.37-47. ISSN 0214-4808.

ELLIS, R. 2008. Principles of Instructed Second Language Acquisition. In *CAL Digest* [online]. 2008. pp. 1-6. [cit. 10.04.2013]. Retrieved from http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf.

ELLIS, R. 2005. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language. In *Studies in Second Language Acquisition* [online]. Vol. 27 Issue 2. 2005.pp. 141-172. [cit. 12.04.2013] ISSN 0272-2631. Retrieved from <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/224061891/fulltext?source=fedsrch&accountid=59680>.

ELLIS, R. – LEOWEN, S. – ELDER, C. – ERLAM, R. – PHILIP, J. – REINDERS, H. 2009. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching.* Bristol : Multilingual Matters, 2009. 391p. ISBN-13 978-1-84769-174-3.

FROMKIN, V. – RODMAN, R. – HYAMS, N. 2011. *An Introduction to Language.* Wadsworth : Cengage Learning, 2011. 619p. ISBN- 13 978-1-4390-8241-6.

HULSTIJN, J. 2002. Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge. In *Second Language Research* [online]. Vol. 18, Issue 3. 2002. pp. 193-223. [cit.10.04.2013] Retrieved from http://scientia.cvtisr.sk/V/Y24CNH13IFVF96CA67PU8QLRIHBLBCU59JAJBNTV CJS4HAI1H3-00840?func=quick-3&short-format=002&set_number=001001&set_entry=000001&format=999.

Koncepcia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. 2007. Bratislava : ŠPÚ. [cit. 12.04. 2013]. Retrieved from <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>.

Contact:

Mgr. Mária Schmidtová
KLIŠ PF UKF
Dražovská 4
Nitra 949 74
Slovakia

maria.schmidtova@ukf.sk

IRISH LANGUAGE TEACHING

VYUČOVANIE ÍRSKEHO JAZYKA

Slatinská Anna, Slovakia

Abstract

The focal point of the article is Irish language teaching in the Republic of Ireland. Firstly, we deal with the most significant documents in which the status of the Irish language is being defined. In this respect, for the purposes of analysis, we have chosen the document titled *20 Year Strategy for the Irish Language* which plays a crucial role in preservation and further cultivation of the Irish language. Secondly, we discuss the new methods and devices used in Irish language teaching. Specifically, we focused on CLIL which is not defined as such in the Irish context. Last but not least, we also present new challenges that Irish language teachers have to face in the 21st century.

Abstrakt

Hlavnou témou článku je výučba írského jazyka v Republike Írsko. V prvom rade sa zaoberáme najdôležitejšími dokumentmi, v ktorých je zakotvený status írského jazyka. Pre účely analýzy sa kľúčovým dokumentom pre nás stal dokument s názvom *20 Year Strategy for the Irish Language*, ktorý zohráva dôležitú úlohu pri zachovaní a ďalšom pestovaní írského jazyka. Neopomíname ani nové metódy a prostriedky používané pri výučbe írského jazyka. Konkrétne sme sa zamerali na CLIL, ktorý pod daným pomenovaným nie je v Republike Írsko uvádzaný. V neposlednom rade poukazujeme na nové výzvy, ktorým učitelia írského jazyka musia v 21. storočí čeliť.

Key words

Irish language, Irish language teaching, CLIL

Kľúčové slová

írsky jazyk, výučba írského jazyka, CLIL

INTRODUCTION

The focal point of our contribution is *Irish Language Teaching* in the Republic of Ireland. Firstly, it is inevitable to mention several crucial facts closely connected with the history of the Irish language. Secondly, it is of utmost importance to focus on the innovative methods used in Irish language teaching in Irish schools and also to deal with potential challenges to education process of this compulsory subject. In the last part of our paper we stress the significance of not only Irish language teaching but also the very existence of the Irish language and current initiatives and programs aimed at its preservation and cultivation. The paper's aim will be realized through adopting the hypothesis that Irish language is not just solely a teaching subject, but, furthermore, it is deemed as one of the substantial signs of national and cultural identity of the Irish nation.

As it is generally known, the Irish language²⁶ has been declared as one of the official languages of the European Union which happened precisely in 2007. According to the Department of Foreign Affairs website, since granting the Irish language the same status as is being enjoyed by other Member States' languages, new arrangements must have been also accepted following the changed status of the Irish language which had been a treaty language before (since Ireland joined the EEC in 1973, the same year as UK did). These mentioned new arrangements for Irish means:

- *“Knowledge of the Irish language is taken into account for the purposes of recruitment to the EU institutions;*
- *EU regulations adopted jointly by the Council and the European Parliament will be translated into Irish;*
- *Interpretation from Irish is also provided to meet needs at Ministerial meetings and at the European Parliament;*
- *The nameplates in front of Irish Ministers and delegations now say “Eire Ireland” to reflect the new status of Irish in the EU also” (Department of Foreign Affairs Website, 2012).*

In short, the Irish language acquired new status that inhabitants of the Republic of Ireland have been striving for long decades. On one hand, it brings many positives if we take into consideration increase of national awareness and strengthening of national and cultural identity of the nation, while on the other hand, it also carries certain challenges that the state and nation have to cope with. Therefore, the aim of our article is to deal with Irish language learning and teaching whereas education and education process is one of the areas which have been affected by these latest changes. Education is simultaneously facing challenges of the recent years which bring into question old methods used in teaching and introducing new ones. As a consequence, it is a challenge not only for the teacher but also for his/her students.

IRISH LANGUAGE TEACHING

As being indicated in the *20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030*, made by the Government of Ireland, the key focus of the strategy is to strengthen the position of the language within education system, while the transmission of Irish as a living language within family and between generations is critically important. The strategy is hugely in favour of creating a supportive framework and the opportunities in which Irish can be used on in a natural way within households and communities which is stressed to be important for all the areas, with Gaeltacht area (the area situated in the western part of the country in which predominant language spoken is Irish) taken as an exquisite example of special importance. Thus, the strategy is aimed at reaching the status of bilingualism referring to knowledge of both languages, namely Irish and English, so the inhabitants are fluent in both of them. These aims create a challenge not only for the government but also for the people as it is up to them how they cope with the situation in the future.

The 20-Year Strategy for the Irish Language has been inspired by the *Government Statement on the Irish Language*, published in December 2006. Following the Statement, there are thirteen policy objectives included, aimed at Government's support for the development and preservation of the Irish language and the Gaeltacht as a unique region, a part of cultural heritage of the nation, not only geopolitically (in terms of area) but also geographically defined as a well or a fountain of Irish language (Government Statement on the

²⁶According to Article 8 of the Constitution, the Irish language as the national language is defined as the first official language, while the English language is considered as the second official language.

Irish Language, 2006). We have selected especially those objectives which concern education of Irish and through the medium of Irish. In this respect, the second objective seems of great importance as it contains the information referring to the *Official Languages Act 2003*, which is another important legal document concerning the Irish language. In the act, there is noted that the right of the public to use Irish in dealings with the State and with other bodies will be developed and the appropriate arrangements to deliver this will be put in place (Official Languages Act, 2003).

After making reference to another significant legal document, we focus on other objectives concerning the education, namely on Objectives no. 5, 6 and 7 introduced in the *Government Statement on the Irish language*. The objective no. 5 states that Irish will be taught as an obligatory subject from primary to Leaving Certificate level. The curriculum will foster oral and written competence in Irish among students and an understanding of its value to people. This objective is intended to be realized by enhanced investment in professional development and ongoing support for teachers, as well as in provision of textbooks and resources, and, what is of crucial importance for this paper, through the support for innovative approaches to teaching and learning (Government Statement on the Irish Language, 2006).

Moreover, objective no. 6 specifies that a high standard of all-Irish education will be provided to school students whose parents/guardians so wish. Gaelscoileanna (Irish-medium education) (Gaelscoileanna, 2012) will continue to be supported at primary level and all-Irish provision at postprimary level will be developed to meet follow-on demand. In connection with Objective no. 7, Irish language pre-school education will continue to be supported and third-level education through Irish will be further developed (Government Statement on the Irish Language, 2006).

Significant for the Irish language preservation and cultivation is also Objective no. 9, which is oriented on high quality broadcast services through the medium of Irish that will be ensured especially through the continuous development of RTÉ, RaidiónaGaeltachta and TG4.

Another objective which is not numbered specifically is the one which refers to the Government's role to support the promotion and teaching of the Irish abroad, through the Department of Foreign Affairs and the Department of Community, Equality and Gaeltacht Affairs. One of the emphases is fixated on the teaching of Irish in third-level colleges in a range of different countries.

Following the Government Strategy, the main aims are translated into the activities aimed at increasing the knowledge of Irish, creating opportunities for the use of Irish and fostering positive attitudes towards its use (20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010).

Taking into account the specific objectives of the strategy striving to increase the number of people with a knowledge of Irish from 1, 66 to 2 million and the number of daily speakers of Irish from the current level of approximately 83,000 to 250,000, we have to explore what changes have happened at schools as the school is one of the cornerstones of how the Irish language can be preserved and further cultivated. Moreover, according to the Strategy, education is one of the areas for action (20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010).

As it is further indicated in the Strategy, the Irish language teaching must be unconditionally improved as it was found out, according to the research done, in not very good conditions, taken into account weak knowledge of students as well as of teachers and unwillingness to learn the language, probably because of less attractive teaching approaches carried out during lessons. That is why, the area of education, create a challenge, which is inevitable for making the education of Irish and through Irish better and more interesting for students themselves as well as for the teachers who are often playing a role of mediators between the subject and pupil's mind. Resulting from the abovementioned information, the

actions proposed in the area of education are designed to achieve the underlying principles of the Strategy which include enhancement and extension of ability in Irish more deeply and among larger numbers of people, reverse of negative attitudes towards Irish language usage and fostering of positive attitudes in their place and expansion of the available opportunities for the use of Irish within education system by extending Irish as a medium of instruction, as well as a subject, and by linking school language learning to the informal use of Irish in recreational, cultural and other out-of school activities (20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010).

Following the Education Act of 1998, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG) has been founded. The COGG's main aims are defined in terms of the provision of teaching resources, the provision of support services and research not only in the Gaeltacht area (COGG, 2012).

Bearing in mind current innovative methods used in the 21st century and the humanistic approach to education, each child should be taken as a unit with unique identity that each pupil possesses. As mentioned by Kosová, the main aim of school transformation is to transform the traditional encyclopedia-memorizing and directive education into a creative-human education with emphasis being laid on activity and freedom of personality and its power to make progressive, creative way of existence for life in the new millennium (Kosová, 2011). According to our point of view, the use of Irish by connecting the subject with everyday life might be highly beneficial for its further development on the way to its better acquisition by the students and thus, making it more authentic, attractive and popular among the learners. Moreover, the Strategy is aimed not only at students and teachers (through developing their language fluency and accuracy) but also at family and the support of family in Irish language learning. The family, as it is well-known, is the cornerstone of society, so it plays a huge role in language acquisition of the child. Therefore, one of the areas which the Strategy tries to hit by instant support and help in leading children to Irish language speaking is the area of family.

NEW METHODS AND DEVICES USED IN IRISH LANGUAGE TEACHING

Considering the fact, that the era in which we live, is influenced to a great extent by new communication and media technologies, the teachers must voluntarily or involuntarily face the challenge generated by new methods and devices used in language teaching. According to *the 20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030*, building ability in reading, writing and speech must count with the recent developments in media and technology. Therefore, traditional approaches must be seriously combined with new approaches and innovative means in language learning.

The new innovative methods combine several activities that can be fully developed not only while Irish language teaching, e.g.: development of literary events and activities in public libraries throughout the year, author readings and literary programmes for schools, which means bringing public and private life of a student in contact, development of new materials, CDs, DVDs and books in Irish, promotion and development of book clubs in Irish, development of at least one physical literary Irish-language venue or space in Dublin, development of a literary promotion by RTE and TG4, development of new up-to-date dictionaries, both English-Irish and Irish-English as well as development of initiatives to encourage writing in Irish by young people in a range of media – journalism, blogging, creative writing, drama and film scripts.

The last point seems especially important for today's generation of young people. In this case, the verbal communication has been hugely transformed and in many respects, superseded by written communication in online environment (the word alone as a lexical unit underwent huge changes too) through the medium of blogs and other social networks which is

also a place for new identity creation. Therefore, the teacher of the 21st century should take all the mentioned facts into account and bear them in mind when coming to the classroom. Moreover, the teacher of the Irish language should be aware of the fact that teaching English, French or German is much different from teaching Irish, as it is a unique type of language (found in one field together with other Gaelic languages, but being significantly different from any other Gaelic language spoken within British Isles and in the area of Northern France).

Following the new innovative methods used in Irish language teaching, CLIL is used in the whole island of Ireland as a part of mainstream school education according to the brochure bearing the title *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*, which means that it is an integral part of one or more levels of the education system and not limited in time. CLIL is used precisely in primary and secondary education. In the Republic of Ireland as well as in other European countries, any subject may be chosen for CLIL from among those on offer. Moreover, the minimum amount of time for this type of provision is not indicated in any specific recommendation. In general secondary education, pupils may choose to be assessed in the target language or the language of the mainstream curriculum (they can choose either Irish or English). Qualifications required for teaching CLIL provision in primary and secondary education in the Republic of Ireland are the same as in Slovakia i.e. the teacher must meet the basic qualification(s) of a fully qualified teacher. CLIL as a term is not used except by specialists in language education (CLIL at School in Europe, 2006).

According to Harris and Ó Duibhir (2011), evidence show that language learning is more effective when it is combined with content learning in another subject other than the language being learned. They also stress that the context of Irish primary schools is particularly favourable to using CLIL in teaching Irish as a second or additional language, as all primary teachers need to demonstrate a satisfactory level of competence in Irish to gain full recognition as primary school teachers. In the context of the Republic of Ireland, there could be applied three ways of using CLIL. One of them is that individual teachers could consider using CLIL informally, either in their language class or by teaching content from other subjects areas through Irish from time to time, second would mean that schools could decide to offer an extended core programme where a number of subjects or aspects of subject would be taught through Irish in a more explicit way, or third option would be for schools to be able to choose to offer partial immersion programmes for up to 50% of instructional time. However, the last possibility would require the support of parents and the school community as well as support for the teachers in the course of professional development and provision of resources (Harris, Duibhir, 2011).

As it was later shown in other research findings, a significantly higher level of achievement in Irish was attained through classes which conducted some Irish-medium instruction outside of the Irish lesson proper. Following the mentioned findings, the CLIL instruction may be an effective way to teach Irish in Irish primary schools. There were also several projects undertaken dealing with CLIL method. It seems highly beneficial that a number of principles were agreed with the teachers with regard to teaching the lesson, like, e.g. that in the beginning teachers would accept questions from pupils in English but answer them in simple Irish, and later they would rephrase those questions given in English in Irish. Throughout the time, the pupils should gradually be encouraged to use Irish (Harris, Duibhir, 2011). This method seems to be very effective especially at primary levels when students start with language acquisition.

Another important method used in order to strengthen the pupil's knowledge of a target language is using stories. The stories can be to a great extent used for teaching students about different cultures as well as about the culture of their own. In such a way, the stories talking about the fairy life of Ireland could be incorporated into language learning during lessons. In

such a way, pupils' awareness of their own cultural heritage through the medium of written word could be fostered. Except for using the Irish stories, the teachers have got a great amount of material published in other language which could be used effectively in the language lesson in order to make the student get into touch with other culture. As it is known, using stories in a lesson can be an important factor in fostering pupil's creativity, especially thanks to various post exercises aimed at developing of learners' creative thinking.

Moreover, the student's interests connected with recent development in the area of information technologies should be also taken into account by the teacher. These interests are quite different when we compare them to the interests of pupils in the period of ten years ago. As it was mentioned earlier in the text, communication is more developed through different kinds of social networks and websites via the so called virtual communication taking place in virtual world. Therefore, the students should be encouraged to participate in such blogs or websites that are beneficial for education like the one where the fans of Irish language regularly contribute or share their knowledge and speak the language actively.

As being put by Dailey (2012) the increase use of Irish online and around the world could help foster the power of the language in a time when the concentrated geographical areas are on decline. In the article included in BBC News Magazine, the author describes the state of the Irish abroad and pays attention to the efforts of the people in America, the ancestors of the Hibernian Irish, who have created so called virtual Gaeltachts where they can meet virtually and share information of common interest (Dailey, 2012). The creation of such blogs where students could share their opinions in the language that is taught at school could be seen as a positive aspect in the way how to make the language learning more authentic, attractive and enjoyed.

CHALLENGES FACED NOT ONLY BY IRISH LANGUAGE TEACHERS

In the subsequent part we would like to focus on some selected challenges faced not only by the Irish language teachers but also by students as well as many institutions or organizations aimed at Irish language preservation and cultivation. As it was mentioned earlier, there are several new innovative methods that are used in teaching Irish or other subjects through the medium of Irish. Every teacher has got a possibility to choose from a wide range of teaching material or teaching methods. The 21st century is a century which forms the individual pupil in quite a new and distinctive way in comparison with the previous century which is also a consequence of arrival of new communication and information technologies that makes the identity of each pupil different from the identity of the pupil in the 20th century also influenced by different socio-historical context. When taking into consideration Irish language teachers, one must be aware of the fact, that the main aim of the lesson should be to make it as much as more attractive for the students as there are really a lot of possible teaching sources they can select from but probably more of them should be published specifically for Irish language lesson.

When speaking about challenges for Irish language teachers, one should have a look at challenges faced by those teachers who teach in Irish medium schools or at schools where Irish is taught as a second language. According to Little (2002), recent studies show that pupils in Irish-medium schools tend to be both motivated to learn Irish and show favorable attitudes towards the language. Except for benefits, there are also several difficulties that teachers and students have to face, namely due to the fact, that there is limited number of Irish-medium schools, schools are located in English-speaking areas, so students do not have the opportunity to speak Irish outside school, difficulties with obtaining materials in Irish as well as the fact that there exist a common Irish curriculum for teaching Irish at secondary schools, irrespective of whether the pupils are attending Irish-medium or English-medium schools (Little, 2002, In Markey, 2007). On the basis of several researches that were carried

out, majority of pupils responded that they never used Irish outside of school which is a challenge not only for school authorities but also for society, or members of society, precisely.

Following the learning of Irish as a second language, according to Markey, there are also several challenges and difficulties that education system must face. The situation is quite different in comparison with Irish-medium schools. Following Little, only a minority of non-native speaker students leave school with the capacity to participate in social or cultural events conducted through the medium of Irish. Moreover, what seems to be quite striking, is the fact that for the majority, learning Irish is perceived as necessary evil, a price one pays of citizenship perhaps, but essentially a waste of time. Consequently, because of poor motivation and underachievement, learning Irish as an L2 in English medium primary and postprimary schools has proved extremely difficult and has resulted in negative attitudes towards the language (Little, 2002, In Markey, 2007). As it can be seen, a reform needs to be done in the future to tackle the mentioned issues in order to stop the difficulties in Irish language teaching and learning.

Although there were some great achievements done directed towards better Irish language acquisition, the challenges do not leave any of the spheres of education intact, referring to primary, secondary or tertiary education. Taking primary education as an example of the area which is facing the challenges, we have to conclude that the challenges are situated both inside and outside the formal system and they concern resources (like inappropriate textbooks designed for Galltacht areas), equipment, training and language proficiency of the practitioner/trainer and the diverse range in ability of the children attending (Irish Language Education, 2012).

Taking a step back, when facing discrepancies, one must have a look at some historical consequences that had a huge effect on the number of Irish speaking people, starting with potato famine of 1840s followed by vast emigration of the Irish people abroad. According the *Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning*, Ireland is still facing the emigration problem. On one hand, diaspora reduced the number of those Irish speaking migrants, returning home with non-Irish speaking wives but, on the other hand, diaspora also contains many Irish speakers who wish to re-possess the language of their forbearers. Therefore, there are departments of Irish studies at many universities abroad (Irish. The Irish Language in Education in the Republic of Ireland, 2001).

To sum up, only future will show, how the objectives are going to be realized in the future. According to Bálintová (2003), didactics of teaching languages has undergone different phases by applying different methods with more or less positive effects (Bálintová, 2003). However, one thing is sure and that is that education will always play one of the most prominent roles in fostering cultural heritage of the state, of which the language is the integral part. It means that outside of school, it can be fostered further by family units as well as by other significant organizations like ForasnaGaelige and ÚdarásnaGaeltachta in the case of Ireland. Last but not least, the education process alone needs to reflect new challenges faced by both teachers and students, not excluding the socio-historical context of Irish language development and new tendencies and policy towards its preservation and cultivation.

CONCLUSION

The main aim of the article was to provide the reader with the most important facts concerning the Irish language teaching in the Republic of Ireland. Firstly, we have outlined the basic legal documents in which the Irish language is defined, ranging from the Constitution of the Republic of Ireland to the declaration of the EU granting the Irish language the status of the official language, making it equal with other languages of the Member States.

The paper was developed on the basis of the idea that Irish language plays an important role in creation and cultivation of national and cultural identity of the nation. While studying materials concerning Irish language education we obtained crucial information about the status of the Irish language. These theoretical findings can be found in the second and third part of our paper in which we deal with new methods and devices used in Irish language teaching and new challenges that Irish language teachers as well as students have to face.

As an important document full of useful data concerning the topic of future development of the Irish language in the future can be considered the document titled *20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030* which was the source of immense information about the objectives and activities that are already in process regarding the Irish language. It is only to wait what the future brings in the span of 20 years since the Strategy was initiated.

To sum up, Irish language cultivation and preservation seems to be of utmost importance for the cultural and national identity of the Irish. There are many opinions that without Irish language, Ireland would not be Ireland, but a different country. There were several events in the past that influenced the number of Irish speakers but revival movements of the late 19th and 20th century brought new sparkles to the independent and language movement. On one hand, a lot of migrants are returning back from abroad with the idea to re-possess the Irish language again. On the other hand, many ancestors of Hibernian Irish try to reconnect with their roots in America via establishments of their own virtual Gaeltachts.

Bearing in mind history and present state of the number of Irish speakers, several authors propose the idea of a reform that should be adopted in terms of Irish language teaching. Although there are several new innovative methods being incorporated into teaching (like CLIL, although it is not titled like that specifically), there is still a long way ahead before making the number of Irish speakers increased and more students motivated and ready to use Irish outside schools, i.e. at homes or among friends. We put hope into the objectives of the 20-Year Strategy to be successfully realized throughout the series of proposed years.

Acknowledgement:

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

Bibliography

BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzie jazyky áno, ale ako?* Banská Bystrica : FHV UMB, 2003. 85s. ISBN 80-8055-762-4.

Content and Language Integrated Learning at school in Europe. 2006. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf.

Constitution of Ireland. 2012. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:http://www.taoiseach.gov.ie/attached_files/html%20files/Constitution%20of%20Ireland%20%28Eng%29Nov2004.htm.

COGG. 2012. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.cogg.ie/Content.aspx?ID=66c9672b-572c-46ea-8a5c-686940b9104b&PID=a257bec-c1e7-464a-9cd0-fde10d3a18c3>

Department of Foreign Affairs Website. 2012. [online]. 2012. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.eumatters.ie/irish-language.html>.

DAILEY, K. 2012. *Can foreign speakers keep Irish alive?* In *BBC NewsMagazine*. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.bbc.co.uk/news/magazine-17373880>.

Gaelscoileanna. 2012. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.gaelscoileanna.ie/?lang=en>.

Government Statement on the Irish Language. 2006. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.pobail.ie/en/IrishLanguage/StatementontheIrishLanguage2006/>.

HARRIS, J. - Ó DUIBHIR, P. 2011. *Effective Language Teaching: Synthesis of Research*. Dublin : National Council for Curriculum and Assessment, 2011. 160 p. ISSN 1649 – 3362. Available on Internet: http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Effective_language_teaching_a_synthesis_of_research.pdf.

Irish. The Irish Language in Education in the Republic of Ireland. 2001. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers_pdf/irish_in_ireland.pdf.

Irish Language Education. 2012. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet: <http://www.cecde.ie/english/pdf/Audit%20of%20Research/Irish%20Language%20Education.pdf>.

KOSOVÁ, B. et.al. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 169s. ISBN 978-80-557-0275-9.

MARKEY, M. 2007. *Minority language learning in the Irish educational system and its influence on subsequent foreign language learning*. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-7-MARKEY.pdf>.

Official Languages Act. 2003. [online]. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet:<http://www.irishstatutebook.ie/2003/en/act/pub/0032/index.html>

20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030. 2010.[online]. 2010. [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: <http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf>.

Contact

Mgr. Anna Slatinská
FHV UMB, Katedra európskych kultúrnych štúdií
Tajovského 40
Banská Bystrica 974 01
Slovakia

anna.slatinska@umb.sk

THE IMPORTANCE OF BEING (UN)FAITHFUL: ON THE MOST FREQUENT MISTAKES IN STUDENTS' TRANSLATIONS

BYŤ VERNÝ ČI NEVERNÝ: NAJČASTEJŠIE CHYBY V ŠTUDENTSKÝCH PREKLADOCH

Tabačková Zuzana, Slovakia

Abstract

The paper discusses the importance of mother tongue (Slovak language) in developing translation skills. It draws on the analysis of students' translations of non-literary texts made in the course of Translation Seminar 1 at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at Constantine the Philosopher University in Nitra. The first part of the text deals with theoretical aspects of translator's competence, translational shifts and source language interference while the second presents the most frequent translational shifts and lapses in students' translations, completed either at home or in-class. The paper suggests that developing mother tongue needs to be given special attention in building-up translation skills.

Abstrakt

Predkladaný článok rozoberá úlohu, ktorú hrá materinský jazyk pri rozvoji prekladateľských zručností. Vychádza z analýzy prekladov odborných textov, ktoré vypracovali v rámci Prekladového seminára 1 študenti Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Prvá časť štúdie analyzuje teoretický rámec prekladateľskej kompetencie, prekladateľského posunu a interferencie východiskového jazyka. Druhá časť článku poukazuje na najčastejšie prekladateľské posuny a chyby v študentských prekladoch. Článok v závere vyzdvihuje význam materinského jazyka pri rozvoji prekladateľských zručností.

Key words

translation, translational shift, equivalence

Kľúčové slová

preklad, prekladateľský posun, ekvivalencia

INTRODUCTION

The views on translator's competence have been changing in the course of history. While the first theoretical thinking on the subject was primarily connected with linguistic processes, later on, translators and theoreticians in the area of translation began to consider other competences that a translator should acquire. Translation was no longer perceived only as a language competence; there appeared new concepts such as the knowledge of culture, domain-specific knowledge, transfer competence, etc. Moreover, language theoreticians realized that it is not only the foreign language but also the mother language that needs to be developed. In the 16th century, a French humanist, translator and scholar Etienne Dolet mentioned his five principles of translation where he stressed the importance of the knowledge of both languages. According to Dolet, the translator was to fully understand the sense and meaning of the original author; to have a perfect knowledge of both the source language (SL) and the target language (TL); to avoid word for word rendering; to use forms of speech in common use; and to choose and order words appropriately to produce the correct

tone (Kumar Das, 2005). Dolet's idea of using forms of speech of common use and producing the correct tone suggested the principle of the natural flow of the translated text.

In contemporary thinking on translation, there are multiple authors who argue about the importance of the perfect knowledge of mother tongue in translation. Landers (2001, p. 45) states that the translator should: "Revise the manuscript, with emphasis on phraseology, fluency, and naturalness. At this stage it should come as close as possible to reading as if it had been written originally in English". Furthermore, for the translators into English the author suggests having a highly literate native speaker of English go over the text and indicate any parts that are "awkward, stilted, 'translationese,' or that make no sense (ibid.). Similarly, Wechsler (1998, p. 30) has it that the translators who are native speakers of English should have "knowledge of a foreign language and a foreign culture, a wide-ranging knowledge of life, a wide-ranging knowledge of English and English-language literature, excellent judgment and interpretive abilities", etc. As we can see, knowledge of the foreign and the English language go hand in hand.

As far as the Slovak translation school is concerned, Popovič (1983) and Gromová (2003) differentiate between linguistic, sociolinguistic, discourse, intercultural, and strategic competence. Müglová (2009) in her "Ten Commandments of Translating" states that translators should not undermine the importance of their mother tongue and they should learn how to express sentences in their mother tongue correctly. In our analysis of students' in-class translations from English into Slovak, we found out that the most frequent problems in students' translations were not linked to the shifts in meaning; students most often struggled with the target language, which was their own mother tongue (Tabačková, Gálová, 2012).

Nevertheless, students often undermine the importance of mother tongue in developing translation skills. The paper focuses on the analysis of the most frequent mistakes in students' translations which were, paradoxically, connected primarily with the Slovak language (as the source language in translation).

RESEARCH QUESTIONS AND METHODOLOGY

In my research, I analyzed three different translation tasks completed by 20 students who attended Translation Seminar 1 at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra. The students had not taken any translation seminar before, nor had they any experience in translating. The texts were short newspaper articles from BBC, Reuters and Telegraph. All of them were translated from English into Slovak, which was the mother tongue of all students attending the seminar. The first text *Pakistan Quake Island off Gwadar "emits flammable gas"* was translated in-class. The other two texts, *Car Bomb Kills 20 in Hezbollah's Beirut Stronghold* from Reuters and *Ed Miliband: Labour Will Cut Immigration If We Win Next Election* were translated as homework tasks. The aim of the analysis was to analyze the most frequent translational shifts and mistakes in students' translations.

For the purposes of the analysis, it is of primary importance to first analyze the respective terminology. In students' translations, we identified the following problems:

1. shifts in meaning,
2. inappropriate lexical equivalents,
3. inappropriate syntactic structures,
4. inappropriate morphological constructions,
5. spelling and punctuation problems.

As far as the translational shifts are concerned, in accordance with Popovič (1983), we understand them as changes that occur in the process of translation from the source text to the

target text. In our analysis, we focus on negative or semantic shifts, which distort the message communicated by the source text. The other problems, mostly of lexical, syntactic and morphological character, were either the results of source (English) language interference or lack of knowledge of the target (Slovak) language. For the purposes of this paper, we understand interference, in accordance with Newmark (1991, p. 78) as “a deviation from linguistic norms which is the result of the influence of one language on the other”. Lamberger and Schneider (2008) define it even more accurately as a projection of characteristic features of the source text into the target text “resulting in a violation of parole-related target text norms”. While in case of morphological or syntactic interference, the translator transfers the structure of the source text to the translation; lexical interference is very often linked to the use of a false friend or direct transfer of a SL expression to the translation.

RESULTS

The following part of the paper focuses on the specific shifts and mistakes identified in 60 translations from English into Slovak.

Semantic shifts occurred in 17 translations. In case of the first text, 4 students misunderstood the headline *Pakistan quake island off Gwadar “emits flammable gas”* by ignoring the preposition *off*. Consequently, instead of translating the headline as “*Pakistanský ostrov v blízkosti/pri meste Gwadar*”, they mistranslated it as “*Pakistanský ostrov Gwadar*”.

In the second text describing a terrorist attack in Beirut, 6 students completely changed the message communicated by the original in the translation of the following sentence: “*The blast, a month after a car bomb injured more than 50 people in the same district of the Lebanese capital, came amid sectarian tensions over the intervention of Shi’ite Muslim Hezbollah against Sunni rebels in Syria’s civil war.*” While the source text discusses the bomb attack against the Shi’ites, 5 students communicated the complete opposite in their translations, e.g.: “*Atentát bol spáchaný šítskymi moslimskými občanmi proti sunitským rebelom v občianskej vojne v Sýrii.*” In the same text, one student misunderstood the sentence: “*Al Mayadeen television said some people were trapped inside apartments at the scene, close to the Sayyed al-Shuhadaa (Martyrs) complex, where Hezbollah leader Sayyed Hassan Nasrallah often addresses his followers*”. Instead of using the expression “*odkiaľ sa prihovára svojim prívržencom*”, the student used the expression “*...kde vodca skupiny Hizballáh ... často posiela svojich prívržencov*”.

In the third text on the problem of immigration in Great Britain, a humorous translation occurred in case of the sentence “*An immigration Bill would be introduced within 12 months of Labour taking office, if the party wins the 2015 election...*” One student translated it as follows: “*Imigračný zákon by bol zavedený do 12 mesiacov od nástupu na úrad práce ak strana vyhrá voľby v roku 2015*”. Five other students used a wrong tense in their translation which resulted in the shift in meaning:

SOURCE TEXT: “*the Labour leader said he would impose curbs on the number of low-skilled migrants allowed to enter Britain.*”

TRANSLATION: “*Líder Labouristickej strany vyhlásil, že zaviedol obmedzenia...*”

In comparison with the shifts in meaning, lexical, but more often syntactic and morphological problems were much more obvious. From lexical point of view, students very often chose an inappropriate Slovak equivalent, e.g.: swimming near the surface/plávať pod povrchom; rough surface (of the island)/hrubý povrch; coarse-grained sand/drsný piesok; in Beirut stronghold/ opevnenie v Bejrúte; followers/ fanúšikovia; soft on immigration/ mäkká na imigráciu; UN Security Council/Bezpečnostný kongres; Labour Party/ Robotnícka strana, etc.

As far as syntactic constructions are concerned, the Slovak translations very frequently copied the syntactic patterns of the original. Consequently, the students were “faithful” to the source text but they were “unfaithful” to the target text as the English sentence patterns sounded unnatural in Slovak.

Most often, students tended to translate the syntactic constructions of the original word-by-word, e.g.: *ST*: “*It said a hill has appeared outside my house...*”/ *TT*: “*Hovorila, kopec sa vytvoril pred mojím domom.*”; *ST*: “*One part of it is solid rock, and that is where Mr Baloch and his friends landed.*”/ *TT*: “*Jedna jeho časť je pevná skala a je to miesto kde pán Baloch a jeho kamaráti pristáli.*”; *ST*: “*In his boldest pledge on the issue to date, the Labour leader said...*”/ *TT*: “*Vo svojom najodvážnejšom vyhlásení na daný problém doteraz, líder Labouristickej strany povedal...*”

Sometimes, students were transferring the same prepositional constructions into Slovak, e.g.: *ST*: “*A Sunni Islamist group calling itself the Brigades of Aisha claimed responsibility for the attack and promised more operations against Hezbollah.*”/ *TT*: “*Sunitská islamistická „Brigades of Aisha“ sa priznala za útok a sľúbila viac operácií proti Hizballáhu.*” Moreover, English noun phrases containing proper names were translated word-by-word – the proper noun followed by the common nouns, e.g.: *ST*: “*...close to the Sayyed al-Shuhadaa (Martyrs) complex...*”/ *TT*: “*blízko Sayyed al-Shuhadaa (Martyrs) komplexu*”. In this case, changing the word order would be more suitable: “*v blízkosti komplexu Sajjed al-Šuhadá*”.

From morphological point of view, the most significant problem was the word-for-word translation of passive constructions. Instead of using active voice, which is more natural for Slovak language, students were transferring passive constructions to the target text, hindering the natural flow of their translations as can be seen in the following examples: “*Barely half an hour after they were jolted by a major earthquake*”/ “*Ani nie pol hodinu po tom, čo boli postihnutí silným zemetrasením*”; “*It was not immediately possible to verify the statement, which was made in an internet video.*”/ “*Hned' nebolo možné overiť vyhlásenie, ktoré bolo urobené v internetovom videu.*”; “*It's as if we were struck by an earthquake*”/ “*Bolo to, akoby sme boli zasiahnutí zemetrasením*”; “*to demonstrate that the party has broken with its past in which it was seen as “soft” on immigration*”/ “*preukázať, že strana sa rozlúčila s jej minulosťou, v ktorej bola vnímaná ako mierna voči migrácii*”.

Moreover, students often translated English possessive pronouns literally as *my/môj*; *his/jeho*, *her/jej* etc. instead of using a more appropriate equivalent *svoj*, *svojho*, *svojej*, e. g.: “*In his boldest pledge*”/ “*V jeho najodvážnejšom vyhlásení*”; “*the party has broken with its past*”/ “*strana sa rozlúčila s jej minulosťou*”, etc.

Fourth, students tended to transfer English rules on writing punctuation and capital letters into Slovak, e.g.: *Lebanese/Libanonský*; *Beirut stronghold/Beirútske centrum*. As we can see in the second example, most students used the English transcription of the capital of Lebanon in their translations instead of the correct *bejrútske*. From other frequent mistakes, we should mention the following:

- the use of capital letters at the beginning of subsequent words in Slovak proper nouns (*Security Council/Bezpečnostná Rada*, *immigration Bill/imigračný Zákon*)
- transferring commas to the same place as in the source text (*In his boldest pledge on the issue to date, the Labour leader said/V jeho doteraz najodvážnejšom vyhlásení na túto tému, šéf labouristov povedal...*)

- using English inverted commas “” instead of the Slovak ones „“ (“*I don't know what happened. It's as if we were struck by an earthquake,*”/ “*Neviem, čo sa stalo. Akoby nás zasiahlo zemetrasenie.*”).

Paradoxically, the most frequent problem was connected with Slovak grammatical rules, especially *i/y* (ktorí/ktorý; atentátny/atentátni; odvisielala/odvysielala); *i/í* in possessive pronouns (svojim/svojím; mojím/mojím); and commas in compound and complex sentences. High frequency of the mistakes of this type may be attributed to the fact that the students involved in the research study either English Language and Culture or English Language and Literature, the latter focusing on the methodology of teaching English language and literature. Their study programme does not include any lessons of Slovak language as it is in case of professional translation study programs. However, due to frequent mistakes in Slovak, short Slovak grammar exercises dealing with correcting mistakes in the Slovak text or choosing the standard word were included in their course.

CONCLUSION

To conclude, students usually take one of the two options in their translations. Should they select the option of being faithful to the source text, they are unfaithful to the target text. Faithfulness to the original can be metaphorically viewed in terms of word-for-word translations of lexical, syntactic or morphological features. These, however, distort the natural flow of the target text. If, on the other hand, the translator votes for the faithfulness to the target culture by adapting the source text expressions to the grammatical and syntactic peculiarities of the target language and by giving a natural flow to the target text, the translator, at the same time, “betrays” the original. The way from the student of translation to the translator is the way to the “betrayal”. The student changes into the translator at the moment when his or her translation is no longer perceived as a translation but as a natural text in the target language. This can be achieved only through constant practice and developing of both the source and the target language.

Bibliography

- BASSAM, L. 2013. *Car Bomb Kills 20 in Hezbollah's Beirut Stronghold* [online]. [Cit. 2013-01-09]. Available at: <http://www.reuters.com/article/2013/08/15/us-lebanon-explosion-idUSBRE97E0S520130815>.
- GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu*. Nitra : FF UKF, 2003. 190 s. ISBN 80-8050-587-X.
- KHAN, I. 2013. *Pakistan quake island off Gwadar 'emits flammable gas'* [online]. [Cit. 2013-01-10]. Available at: <http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-24272552>.
- KUMAR DAS, B. 2005. *Twentieth Century Literary Criticism*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2005. 416 p. ISBN 9788126904570.
- LAMBERGER-FELBER, H., SCHNEIDGER, J. 2008. *Linguistic Interference in Simultaneous Interpreting with Text*. In *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins B.V., 2008. pp. 215 – 235. ISBN 978 90 272 1689 2.

LANDERS, C. A. 2001. *Literary Translation: a Practical Guide*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters, 2001. 214 p. ISBN 1-85359-519-5.

MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža*. Nitra : Enigma, 2009. 323 s. ISBN 978-80-89132-82-9.

NEWMARK, P. 1991. *About Translation*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. 196s. ISBN 1853591181.

POPOVIČ, A. 1983. *Originál/ Preklad: Interpretačná terminológia*. Bratislava : Tatran, 1983. 362s.

ROSS, T. 2013. *Ed Miliband: Labour Will Cut Immigration If We Win Next Election* [online]. [Cit. 2013-01-10]. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/10326285/Ed-Miliband-Labour-will-cut-immigration-if-we-win-next-election.html>.

TABAČKOVÁ, Z. – GÁLOVÁ, S. 2012. *Translatológia aj pre netranslatológov*. Nitra : ASPA, 2012. 147 p. ISBN 978-80-89477-09-8.

WECHSLER, R. 1998. *Performing Without a Stage: The Art of Literary Translation*. North Haven : Catbird Press, 1998. 313 p. ISBN 0-945774-38-9.

Contact

PhDr. Zuzana Tabačková, PhD.
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
Nitra 949 74
Slovakia

ztabackova@ukf.sk

TRADIČNÉ A SÚČASNÉ TRENDY ROZVOJA JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

TRADITIONAL AND CURRENT TRENDS OF DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Vajdičková Renata, Slovenská republika

Abstrakt

Témou nášho príspevku je prístup k výučbe jazykových zručností v anglickom jazyku v súvislosti s rôznymi vyučovacími metódami. V tradičnom vyučovaní sa hovorenie, čítanie, písanie a počúvanie ponímali izolovane. Jednotlivé vyučovacie metódy boli charakteristické aj preferenciou určitých jazykových prostriedkov. V súčasnom vzdelávacom systéme je hlavným cieľom výučby cudzích jazykov komunikačná kompetencia. Je to schopnosť ponímaná komplexne. Neznamená len vyjadriť sa v cudzom jazyku ústne a písomne, ale i porozumieť súvislostiam a interaktívne reagovať v spoločenskom a kultúrnom kontexte. Takýto prístup reflektuje prirodzené integrované používanie jazykových zručností a vedomostí v zmysluplnej komunikácii. Prínos integrovaného vyučovania jazykových zručností vidíme v zefektívnení ich rozvoja, v používaní aktivizujúcich stratégií a úloh, v priblížení vyučovania k reálnym situáciám, a následne aj v posilnení motivácie a zainteresovanosti žiakov.

Abstract

The theme of this article is an approach to teaching language skills in English depending on various teaching methods. In the traditional teaching of speaking, reading, writing and listening they were perceived isolated. Individual teaching methods were characterized by a preference for certain language means. In the current educational system, the main aim of foreign language teaching is communication competence. It is the ability conceived comprehensively, not only expressing oneself in a foreign language orally and in writing, but also understanding the background and interacting in a social and cultural context. This approach reflects the natural integrated use of language skills and knowledge in meaningful communication. The contribution of integrated teaching of language skills we can see in streamlining skills development, in the use of activating strategies and tasks, in approach of teaching to real situations, and consequently in enhancing students' motivation and engagement.

Kľúčové slová

integrovaný prístup, komunikačná kompetencia, jazykové zručnosti, vyučovacie metódy

Key words

integrated approach, communication competence, language skills, teaching methods

“I think school is a place where thinking should be taught”.

Edward de Bono

ÚVOD

Nové výzvy pre vzdelanostnú spoločnosť úzko súvisia s aktuálnymi problémami globalizácie, modernými technológiami, demografickým vývojom ale aj migráciou pracovných síl. Vynárajú sa otázky, na ktoré musia vzdelávacie inštitúcie reagovať. Orientácia politiky vzdelávania a odbornej prípravy na trvalú udržateľnosť, zamestnanosť

a ekonomickú prosperitu nie je reálna bez implementácie efektívnej organizácie vzdelávania, inovatívnych prístupov, metód, foriem vyučovania, rozvoja potrebných zručností a kľúčových kompetencií učiteľov a žiakov. Modernizácia vzdelávacích systémov by mala poskytnúť odpoveď na to, akými vedomosťami, zručnosťami a kompetenciami absolvent disponuje po ukončení štúdia a ako to ovplyvní jeho uplatnenie na pracovnom trhu.

Vzdelávací systém 20. storočia nebol dostatočne komplexný na to, aby splňal požiadavky pre 21. storočie. Dosiachnutie kompetencií, ale aj prierezových spôsobilostí ako kreativita, laterálne myslenie, adaptabilita sú pre budúcnosť významné viac ako špecifické súbory vedomostí, ktoré sa na školách tradične vyučovali, a žiaľ ešte aj vyučujú. Úsilie by sa malo zamerať aj na rozvíjanie prierezových zručností. Prosperujúce spoločnosti potrebujú komplexnejšie vzdelaných pracujúcich s adekvátnym vzdelaním v súlade s potrebami hospodárstva. Podľa odhadov Európskeho centra pre rozvoj odborného vzdelávania (European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP) sa počet pracovných miest v EÚ, ktoré si vyžadujú terciárne vzdelanie, zvýši z 29 % z roku 2010 na 34 % v roku 2020, zatiaľ čo podiel pracovných miest s požiadavkou nízkej kvalifikácie v tom istom období klesne z 23 % na 18 %.

„Prierezové zručnosti, ako je napr. schopnosť kriticky myslieť, prevziať iniciatívu, vôľa podnikat', riešiť problémy a spolupracovať, pripraví jednotlivcov na kariérnu cestu, ktorá je v dnešnej dobe taká rôznorodá a nepredvídateľná“ (Európska komisia, 2012, s. 3-4).

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE PRE CUDZIE JAZYKY V EURÓPSKOM VZDELÁVACOM PROSTREDÍ

“We have a clear definition of the key competences needed for the 21st century”.

Jasná predstava o kľúčových (všeobecných) kompetenciách potrebných pre 21. storočie, deklarovaná v dokumente Európskej Komisie (European Commission, 2012, s. 6), vychádza z potreby integrácie vzdelávania v súčasnej Európe. Diverzifikácia verzus globalizácia európskej i svetovej spoločnosti, technologický pokrok, vplyv nových médií, zvyšujúce sa požiadavky na pracovné vedomosti, zručnosti a schopnosti – toto sú faktory, pretvárajúce vzdelávací systém obsahovo i v prístupoch k vyučovaniu a učeniu sa. Práve v procese edukácie sa u žiakov tvorí zásadný fundament výhľadových kľúčových a špecifických zručností a kompetencií.

V odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady (Act, 2006) sú kompetencie definované ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. Je stanovených osem kľúčových kompetencií:

- komunikácia v materinskom jazyku;
- komunikácia v cudzích jazykoch;
- matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky;
- digitálna kompetencia;
- naučiť sa učiť;
- spoločenské a občianske kompetencie;
- iniciatívnosť a podnikavosť;
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité, pretože každá z nich môže prispieť k úspešnému životu v znalostnej spoločnosti. Mnohé kompetencie sa prekrývajú a naväzujú na seba. Základné jazykové zručnosti, gramotnosť v písaní, čítaní a počítaní

a zručnosť v informačných a komunikačných technológiách (IKT) sú hlavným východiskom pri učení sa a naučenie sa učiť podporuje všetky vzdelávacie aktivity.

Uvádza sa aj množstvo ďalších kompetencií, ktoré sa uplatňujú v Európskom referenčnom rámci: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov, ktoré zohrávajú úlohu vo všetkých ôsmich kľúčových kompetenciách (Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, 2006, s. 6).

V medzinárodnom obchode a službách si učenie cudzích jazykov vyžaduje osobitnú pozornosť. Znalosť aspoň dvoch cudzích jazykov vážne ovplyvňuje konkurencieschopnosť, mobilitu a zamestnateľnosť pracovne aktívnych ľudí. Zamestnávateľia vyžadujú od svojich zamestnancov jazykové kompetencie a zručnosti, aby mohli fungovať na pracovnom trhu. Napriek uvedeným skutočnostiam (úsilie EÚ, mobilita, konkurencieschopnosť, atď.), situácia vo výučbe a úrovni ovládania cudzích jazykov sa paradoxne zhoršuje.

Ako sa uvádza v sprievodnom pracovnom dokumente útvarov Komisie týkajúcom sa cudzích jazykov (CJ), z prvého európskeho prieskumu jazykových kompetencií 15 ročných žiakov (2011) vyplýva, že napriek investíciám do vzdelávacích systémov tieto v mnohých členských štátoch stále nie sú pri riešení problémov dostatočne efektívne:

- Iba 42 % testovaných žiakov je kompetentných v prvom CJ a iba 25 % v druhom CJ;
- Veľký počet žiakov nedosiahol základnú úroveň A (používateľ základov jazyka): 14 % pre prvý CJ a 20 % pre druhý CJ;
- Percento žiakov dosahujúcich úroveň B mierne pokročilý (samostatný používateľ) variuje v prvom CJ od 82 % (Malta, Švédsko – AJ), ku 14 % (Francúzsko – AJ) a k 9 % (UK – FJ);
- Najnižšie percento v B úrovni (4%) dosiahli švédski žiaci (ŠJ) a poľskí žiaci (6% - NJ).

Druhá etapa Európskeho prieskumu jazykových kompetencií sa bude konať v roku 2016. Budú testované opäť čítanie, písanie, počúvanie. Do monitoringu sa zapojí viac členských štátov a posudzovať sa bude aj hovorenie v CJ.

Prieskum *Eurobarometer* s názvom *Európania a ich jazyky* prebiehal na jar 2012 vo všetkých členských krajinách a zúčastnilo sa ho takmer 27 000 ľudí. Podiel respondentov ovládajúcich aspoň jeden cudzí jazyk výrazne klesol. Na Slovensku, na úroveň 80 %, v Českej republike na 49%, v Bulharsku na 48%, Poľsku na 50% a Maďarsku na 35 %.

Úspešnosť maturantov v roku 2012 (zdroj NÚCEM) v anglickom jazyku (AJ) B2 v externej časti (testovanie zručností) signalizuje nedostatočnú, len okolo 50 % úspešnosť. V teste z AJ úroveň B2 žiaci dosiahli najvyššiu priemernú úspešnosť v čítaní s porozumením (57,6 %), nižšiu priemernú úspešnosť (55,8 %) v počúvaní s porozumením a najnižšiu v gramatike (52,7 %). Výraznejšie rozdiely v priemernej úspešnosti v testovaných oblastiach boli zaznamenané v teste z AJ úroveň B1: najvyššia priemerná úspešnosť v počúvaní s porozumením (58,7 %), nižšia v čítaní s porozumením (47,0 %) a najnižšia priemerná úspešnosť bola dosiahnutá v gramatike (39,4 %). V porovnaní od roku 2008, celková percentuálna úspešnosť absolventov B2 klesá (o 20 %). Najvýraznejšie sa to odráža vo výsledkoch z gramatiky a lexiky.

V dosahovaných komunikačných kompetenciách (lingválnych) a jazykových zručnostiach (najmä počúvaní a čítaní s porozumením) je markantná klesajúca úroveň. V odporúčaní NÚCEM je odkaz pre učiteľov AJ: viac sa venovať činnostiam, ktoré precvičujú gramatiku a lexiku v spojení s komunikačnými zručnosťami (čítaním, písaním, hovorením a počúvaním).

Pomerne obsiahlym *Úvodom* a kapitolou *Kľúčové kompetencie v európskom vzdelávacom prostredí pre cudzie jazyky* sme sledovali spojitosť a odôvodnenosť implementácie efektívnych prístupov vo vyučovaní AJ. Domnievame sa, že jedným z takýchto prístupov vo výučbe AJ je integrácia komunikačných zručností.

VYUČOVACIE METÓDY VS PRÍSTUP K ROZVOJU JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ (JZ)

Vymedzenie pojmu metódy nachádzame už u Komenského (1964), ktorý ju charakterizuje ako spôsob činnosti učiteľa a žiaka. Vo výučbe cudzích jazykov boli metódy ovplyvňované požiadavkami doby, názormi, technickým a spoločenským pokrokom. Často súviseli so stanovenými spoločenskými cieľmi a potrebami. Uplatňovali sa v nich rôzne prístupy, preferovali sa rôzne jazykové zručnosti a jazykové prostriedky. Počas vývoja didaktiky cudzích jazykov sa jednotlivé metódy vzájomne prelínali, negovali, alebo aj dopĺňali. Na základe rôznych kritérií, autori uvádzajú početné klasifikácie vyučovacích metód.

Ako uvádza E. Hinkel (2010) autormi prvého systému vyučovania anglického jazyka ako druhého, resp. cudzieho jazyka v USA boli Charles Friesa a jeho následník Robert Lado. Obaja boli autormi intenzívneho kurzu angličtiny pre cudzincov. Vytvorili prvý učebný materiál, ktorý obsahoval anglický fonetický systém, gramatické štruktúry a lexikálne modely. Z hľadiska prístupu k jazykovým zručnostiam, štruktúrne rozdelenie zručností a nadradenosť ústneho prejavu poslúžili na tvorbu prvého učebného materiálu. Pre potreby armády a rôzne povolania vypracoval tím amerických jazykovedcov (ďalej ho rozpracoval Bloomfield) intenzívny učebný program (Army Specialized Training Program) založený na orálnom prístupe, tzv. audio orálnej metóde.

Howatt a Widdowson (2004, s. 299-300, citované z Hinkel, 2010), charakterizovali výučbu jazyka medzi rokmi 1950 a 1970 nasledovne: *"All four language skills (listening, speaking, reading, and writing) should be taught, but the spoken skills should be given priority."* Aj v tomto prípade malo hovorenie medzi jazykovými zručnosťami nadradenú pozíciu.

Do Európy prichádzali americkí a anglickí lektori, ktorí nerozumeli domácejmu jazyku, a preto sa učenie obmedzilo na počúvanie s porozumením bez objasňovania gramatiky a písania. Takýto prístup je charakteristický pre priamu metódu. Podobné mechanické osvojovanie si jazyka je typické pre audiovizuálnu metódu.

Pre celý rad ďalších metód (tichá, situačná, sugestopédia, komunitná, metóda celkovej fyzickej odpovede, atď.) bola charakteristická separácia štyroch zručností; eventuálne väzba čítania s písaním, počúvania s rozprávaním, atď.

Mnohí učitelia považovali, a žiaľ ešte aj považujú, oddelené vyučovanie jazykových zručností na hodinách AJ za prirodzené a „usporiadané“. Tomuto prístupu zodpovedali aj mnohé učebnice, skúšky, testy, atď.

Hinkel (2010) vidí oddelené vyučovanie jazykových zručností v historickom kontexte. Na základe autorkinej klasifikácie metód a charakteristike princípov daných metód Larse-Freeman a Anderson (2011) sme zostavili tabuľku vybraných metód podľa preferencie jazykových zručností a jazykových prostriedkov.

Tabuľka 1 Vybraté metódy podľa preferencie a poradia jazykových zručností a jazykových prostriedkov

Metóda	Preferované jazykové zručnosti podľa poradia	Preferované jazykové prostriedky podľa poradia
Gramaticko-prekladová	Čítanie, písanie	Slovná zásoba, gramatika
Audiolingválna	Počúvanie, hovorenie	Výslovnosť, gramatika
Priama	Hovorenie, čítanie, písanie	Slovná zásoba, výslovnosť
Tichá	Hovorenie, čítanie, písanie vo vzájomnej interakcii	Výslovnosť (melódia), štruktúra jazyka
Situačná	Hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie	Výslovnosť
Deugestopédia	Hovorenie - komunikácia, čítanie, písanie	Slovná zásoba, výslovnosť
Komunitná	Hovorenie, čítanie, písanie	Gramatika, výslovnosť, slovná zásoba
Metóda celkovej fyzickej odpovede T.P.R.	Počúvanie, hovorenie	Slovná zásoba, gramatika
Komunikačná	Komunikačné zručnosti - počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie	Slovná zásoba, výslovnosť, gramatika
Metóda založená na výbere obsahu	Integrované zručnosti	Slovná zásoba, výslovnosť, gramatika
Metóda so zadávaním úloh	Integrované zručnosti	Slovná zásoba, výslovnosť, gramatika

PREČO INTEGRÁCIA VO VÝUČBE KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ?

„Komunikačné zručnosti nemožno chápať izolovane, pretože sa navzájom prelínajú a dopĺňajú (vo vyučovaní ich chápeme ako integrované zručnosti)“ (Pedagogická dokumentácia anglického jazyka B2, 2009, s. 8).

V *Kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* (2006, s. 2-3) sa komunikačné kompetencie v cudzích jazykoch definujú ako schopnosť:

- vyjadriť a tlmočiť pojmy, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvaním, hovorením, čítaním a písaním);
- interaktívne reagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v spoločenskom a kultúrnom kontexte;
- sprostredkovať a porozumieť interkultúrne vzťahy.

Podľa J. Harmera (2007), produktívne zručnosti (písanie, hovorenie) a receptívne zručnosti (čítanie, počúvanie) sú dve strany jednej mince a nemôžu byť oddelené, pretože jedna zručnosť podporuje druhú, a to mnohými spôsobmi. To znamená, že vo vyučovaní vstupy (počúvanie, čítanie) a výstupy (písanie, hovorenie) musia byť prepojené, jedna zručnosť podporuje (pomáha) druhej a tak vzniká rovnováha, ktorá vedie k rozvoju jazyka. Žiaci súčasne dostávajú spätnú väzbu od učiteľa a spolužiakov. Práca žiakov je len jednou stranou mince, a ak učitelia neposkytnú spätnú väzbu alebo preferujú jednu z jazykových zručností, môžu žiaci pri aktivitách zlyhať práve pre nedostatok v niektorej zo zručností.

Podobne komplexne (a veľmi farebne) popísala zakomponovanie komunikačných zručností do procesu vyučovania cudzích jazykov R. Oxford (2001). Prirovnala vyučovanie angličtiny ku gobelínu. Gobelín je utkaný z mnohých vlákien. Vlákna predstavujú vlastnosti učiteľa, žiaka, proces vyučovania, podmienky, cieľový a materinský jazyk. Na výrobu

veľkého, silného a farebného gobelínu je potrebné pospлетanie všetkých vlákien správnym spôsobom. Napríklad, vyučovací štýl učiteľa oslovuje učebný štýl žiaka, žiak je motivovaný a vyučovací proces poskytuje zdroje a hodnoty, ktoré intenzívne podporujú vyučovanie jazyka. Ďalšie štyri vlákna sú základné jazykové zručnosti: počúvanie, čítanie, hovorenie a písanie. V tomto gobelíne sú votkané aj ďalšie náležité vlákna ako slovná zásoba, gramatika, výslovnosť a ich použitie. Vlákna receptívnych a produktívnych jazykových zručností gobelínu vedú k optimálnej cudzojazyčnej komunikácii iba vtedy, ak sú simultánne priebežne votkované v priebehu vyučovania. Slová autorky potvrdzujú, že na dosiahnutie optimálnych komunikačných výsledkov vo výučbe cudzieho jazyka je aj integrovaný prístup k rozvoju jazykových zručností a jazykových prostriedkov dôležitým faktorom.

Aj podľa J. Richardsa and T. Rodgersa (2001, s. 165), integrované jazykové vyučovanie motivuje žiakov k zmysluplnej komunikácii. Príkladom modelu integrovaného vyučovania môže byť tematicky zamerané (content-based), vyučovanie so zadávaním úloh (task-based), žánrovo zamerané vyučovanie (text-based, tiež nazývané genre-based), diskurzívne (discourse-based), projektové (project-based), a ďalšie (network-based, technology-based, corpus-based, interaction-based, literature-based, literacy-based, community-based, competency-based, or standards-based).

Javí sa, že koncepcii integrácie jazykových zručností vo vyučovaní anglického jazyka v čo najreálnejšom kontexte nič nebráni. Na druhej strane však existuje niekoľko dôvodov, prečo sa vo výučbe cudzích jazykov integrovaný prístup uplatňuje menej:

- vo fáze úrovne A, kde je žiak používateľom základov jazyka;
- v špecificky zameraných kurzoch alebo vyučovacích hodinách (kurz na rozvoj receptívnych zručností, špeciálny gramatický seminár, workshop, audio program, kurz zameraný na pasívne ovládanie odbornej terminológie, vyučovacia hodina zameraná na počúvanie s porozumením, atď..) aj keď učitelia sa ťažko zaobídu bez zapájania všetkých zručností, i keď nie v rovnocennom pomere;
- pri využívaní učebného materiálu, ktorý nekorešponduje s integrovaným prístupom (v takomto prípade, integrovaný rozvoj všetkých zručností vyžaduje od učiteľa veľa prípravy a pedagogických skúseností).

Je možné, že k uvedeným dôvodom, prečo sa integrované vyučovanie jazykových zručností menej uplatňuje v praxi, je aj nazeranie na počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie ako na samostatné zručnosti v snahe o unifikáciu (podľa SERR) vedomostných a výkonových štandardov a cieľových kompetencií definovaných v európskych národných vzdelávacích programoch. Toto úsilie o čo najpresnejšiu definíciu jazykových kompetencií vedie predsa len k zotrvaní štyroch zručností ako významných didaktických kategórií.

ZÁVER

Napriek diferencovanému prístupu k jazykovým zručnostiam počas dlhej histórie vyučovania cudzích jazykov, je v súčasnosti zjavný trend komplexného (integrovaného) ponímania rozvoja komunikačných zručností, ktorý odráža reálnu komunikáciu. Stotožňujeme sa s pozitívnym prístupom H.D.Brown (2001), J.Harmer (2009), E. Hinkel (2010), D. Larsen-Freeman a M. Anderson (2011), R.Oxford (2001) a mnohých ďalších a domnievame sa, že na zavedenie integrovaného vyučovania jazykových zručností do praxe sú pre nás učiteľov potrebné nasledovné kroky:

- ovládať rôzne prístupy a metódy, v ktorých sa integrovaný prístup k jazykovým zručnostiam môže uplatniť (napr. metóda so zameraním na špecifickú tému, metóda s využitím zadávania úloh, atď.);

- sebareflexia, zhodnotenie súčasného prístupu, do akej miery vieme vo vyučovaní jazykové zručnosti integrovať;
- aj keď je kurz alebo vyučovacia hodina špecificky zameraná len na jednu jazykovú zručnosť, pamätať na možnosť integrácie ďalších, zaradením vhodných aktivít;
- sledovať odborné publikácie a učebnice, ktoré podporujú integráciu jazykových zručností a prostriedkov.

Cieľom modelu integrácie štyroch jazykových zručností je súčasne aj podpora ďalších prierezových zručností a komunikačných kompetencií. Predpokladáme, prihliadajúc na fakt, že anglický jazyk je médium medzinárodnej komunikácie, že integrovaný prístup k vyučovaniu jazykových zručností bude v didaktických metódach a prístupoch dominovať.

Použitá literatúra

ACT 2006. *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Dostupné na: (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf).

BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. 2nd edition. Longman, 2001. 480p. ISBN 0130282839.

CARTER, R. – NUNAN, D. 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English as a Second or Other Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0521805163.

EUROPEAN COMMISSION, 2012. *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Commission Staff Working Document accompanying the Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes". SWD(2012) 371 final. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/school-education/competences_en.htm.

EUROPSKA KOMISIA 2012. *Prehodnotenie vzdelávania: investície do zručností na dosiahnutie lepších sociálno-ekonomických výsledkov*. Oznámenie komisie európskemu parlamentu, rade, európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov. V Štrasburgu 20. 11. 2012 COM(2012) 669 final. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_sk.pdf.

HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman, 2007. 448p. ISBN 978-1-4058-5311-8.

HINKEL, E. 2010. *Integrating the four skills: Current and historical perspectives*. In R.B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook in Applied Linguistics*, (pp. 110-126). 2nd ed. Oxford University Press, 2010. Dostupné na: <http://www.elihinkel.org/downloads.htm>.

Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec. Príloha k odporúčaniam Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie 30. decembra 2006 uverejnené v Úradnom vestníku Európskej únie č. L 394. Dostupné na: (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf).

KOMENSKÝ, J. A. 1964. *Nejnovejší metoda jazyku. Vybrané spisy J.A. Komenského. Zväzok 3.* Praha : SPN, 1964.

LARSEN-FREEMAN, D. – ANDERSON, M. 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford, UK : Oxford University Press. 2011. 252p. ISBN 0194423603.

NÚCEM. *Správa o priebehu a výsledkoch externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2011/2012.* Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2012/vysledky_analyzy/Sprava_EC_a_PFIC_MS_2012.pdf.

OXFORD, R. 2001. *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom.* In *University of Maryland in ESL Magazine.* Vol. 6, No. 1, January/February 2001. Dostupné na: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0105-oxford.pdf.

Pedagogická dokumentácia anglického jazyka B2. Kol. autorov. Prvé vydanie, 2009. Vydal : Štátny pedagogický ústav Bratislava. ISBN 978-80-89225-79-8.

RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching.* 2nd edition. Cambridge University Press, 2001. 270p. ISBN 9780-521-0080365-6.

Kontaktná adresa

PaedDr. Renata Vajdičková, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky, FHV UMB
Tajovského 51
Banská Bystrica 974 01
Slovenská republika

renata.vajdickova@umb.sk

HALLOWEEN. SLÁVIŤ ČI NESLÁVIŤ? TO JE OTÁZKA.

HALLOWEEN. TO CELEBRATE OR NOT TO CELEBRATE: THAT IS THE QUESTION

Žemberová Ivana, Slovenská republika

Abstrakt

Halloween je jedným z najznámejších a zároveň najkontroverznejších sviatkov inej kultúry, ktoré sa k nám vplyvom globalizácie a migrácie obyvateľstva dostali. V súvislosti s ním sa objavujú rôzne protichodné názory – pozitívne aj negatívne. Mnohé z tých kritických sa odvolávajú na jeho pohanský pôvod, avšak tvrdenia ktoré v nich autori uvádzajú, sú často subjektívne a nezakladajú sa na faktoch.

Absolvent študijného programu Anglický jazyk a literatúra a Anglický jazyk a kultúra by však mal dostať a vlastným samoštúdiom získať pokiaľ možno čo najobjektívnejšie informácie o kultúre krajín, ktorých jazyk študuje. Príspevok sa preto venuje významu a pôvodu tohto sviatku, snaží sa objasniť málo známe fakty a vyvrátiť nepravdivé „mýty“, ktoré v súvislosti s Halloweenom na Slovensku pretrvávajú.

Abstract

Halloween is one of the most famous and at the same time most controversial holidays of a foreign culture that is, due to the globalization and greater migration of people, also celebrated in Slovakia nowadays. Various opposing opinions have appeared in relation to Halloween – both positive and negative. Many of those critical opinions refer to the holiday's pagan origins; however, the assertions that their authors give out as truth are often subjective and are not based on facts.

The graduates in the study programme English language and literature and English language and culture should be given and by the means of self-study should acquire unbiased information about the culture of the countries the language of which they study. This paper deals with the meaning and the origins of Halloween, tries to explain the little known facts and rebut the Halloween related “myths” that linger in the minds of many people in Slovakia.

Kľúčové slová

Halloween, Samhain, pohania, kresťania, kritika

Key words

Halloween, Samhain, pagans, Christians, criticism

ÚVOD

V novembri 2012 sa našej katedre KLIŠ PF UKF uskutočnili oslavy sviatku Halloween, sviatku neodmysliteľne patriacemu ku kultúre niektorých anglofónnych krajín, jazyk, literatúru a kultúru ktorých na našom pracovisku vyučujeme. Súčasťou osláv bol spoločensko-kultúrny program, pozostávajúci aj z praktizovania niektorých halloweenskych tradícií, ako aj z halloweenskeho kvízu. Hoci ohlasy zúčastnených študentov a pedagógov boli pozitívne a podujatie splnilo svoj účel – zabaviť sa a dozvedieť sa niečo viac o Halloweene, bolo evidentné, že nie všetci sa s oslavami stotožňujú a aj od príprav aj účasti na podujatí sa dištancujú. Dôvodom bolo buď ich vierovyznanie a odmietanie Halloweenu

ako pohanského sviatku alebo nechut' „opičiť sa“ po Amerike a bezhlavo preberať ich zvyky. V súvislosti s oboma dôvodmi však existuje mnoho otáznikov.

To či niekto bude Halloween sláviť alebo nie, je len jeho osobná vec, cieľom tohto príspevku nie je daný sviatok ani obhajovať, ani zakazovať a už vôbec nie útočiť na niekoho vieru či etické cítenie. Je však zarážajúce, koľko zavádzania, nepodložených nepravd a cielenej demagógie je možné nájsť na internete, a to žiaľ aj v zdanlivo odborných či odborne sa tváriacich príspevkoch v online periodikách či blogoch (aj) vysokoškolsky vzdelaných ľudí, v online materiáloch pre učiteľov, a to v mnohých prípadoch bez uvedenia akýchkoľvek zdrojov.

Vzhľadom na to, že absolvent štúdia na našej katedre (študijný program Anglický jazyk a literatúra a Anglický jazyk a kultúra) by mal mať prehľad aj o sviatkoch krajín, ktorých jazyk a kultúru študuje, rozhodla som sa v tomto príspevku venovať sa pôvodu a významu daného sviatku a tradíciám s ním spojeným. Zdá sa, že medzi slovenskou verejnosťou sú v súvislosti s Halloweenom rozšírené mnohé nepravdivé alebo niekedy len nie celkom presné informácie, ktoré sú ale považované a prijímané za absolútnu pravdu a skresľujú tak samotnú podstatu tohto sviatku. Účelom predkladaného článku je doplniť neúplný obraz o Halloweene, vyvrátiť niektoré nepodložené tvrdenia jeho odporcov, ale zároveň zachovať objektivitu a nestrannosť. Tiež chcem podnietiť našich študentov k tomu, aby si hľadali a overovali informácie z viacerých zdrojov, porovnávali ich a vytvorili si svoj vlastný názor a postoj a nie len pasívne prijímali informácie, ktoré sú im podsúvané, či už v neprospech alebo prospech osláv Halloweenu.

ČO JE HALLOWEEN?

Halloween je sviatok, ktorý sa vo viacerých krajinách, v posledných rokoch už aj vrátane Slovenska, každoročne oslavuje večer a v noci 31. októbra. Poobliekani do strašidelných halloweenskyh kostýmov ho oslavujú dospelí aj deti, ale sú to predovšetkým deti, ktoré chodia od domu do domu a pýtajú si sladkosti (tradícia *Trick or Treat*). Typickými znakmi osláv je vyrezávanie lampášov z tekvic, do ktorých sa vkladá sviečka, súťaž v lovení jablák z vody, rozprávanie strašidelných historiek a strašidelné kostýmy a ozdoby, ako napríklad čarodejnice, netopiere, pavúky, čierne mačky, kostlivci či zombie. Hoci sa už spomínaný zvyk zvaný *Trick or Treat*, na Slovensku zatiaľ neudomácnil, aj slovenské deti a dospelí s obľubou vyrezávajú tekvice a obliekajú sa rôznych halloweenskyh kostýmov.

HISTÓRIA HALLOWEENU. VPLYV KELTOV. SAMHAIN.

Napriek tomu, že tento sviatok má oveľa dlhšiu tradíciu, slovo Halloween bolo prvýkrát použité v 16. storočí ako skrátená verzia plného názvu *All Hallows' Eve*, čo v slovenčine znamená predvečer sviatku Všetkých svätých (Halloween, 2013). Názov je teda kresťanského pôvodu, ale všeobecne prijímaným faktom je, že má korene v keltskom sviatku Samhain a v jeho pohanských tradíciách a rituáloch. Pre pochopenie súvislostí je potrebné vysvetliť podstatu a formu osláv Samhainu a jeho postupné „nahradenie“ Halloweenom. Samhain bol teda jedným z najdôležitejších sviatkov Keltov, ktorí obývali územie Európy už pred viac ako 2000 rokmi.

„Historickí Kelti neboli národom v dnešnom zmysle slova. Boli to veľké skupiny obyvateľstva rozčleneného na početné kmene, ktoré niekoľko storočí obývali obrovské územie Európy od Škótska a Britských ostrovov až po Iberský polostrov, od Sliezska po Stredozemné more, od pobrežia Atlantického oceánu po Karpaty a svojou expanziou prenikali až do malej Ázie“ (Kovár, 2011). Šíritelmi keltskej viery boli druidi. Bola to celokeltská inštitúcia, známa na Britských ostrovoch a v Galii, a pravdepodobne mala vplyv i v strednej Európe (Kovár, 2012a). Je pravda, že dostupné písomné pramene spomínajú skôr západných Keltov. Hubert (2005) priznáva, že nie je dostatok informácií o druidoch v okolí Dunaja, ale

to nie je dôvodom na to, aby sme ich existenciu v tejto oblasti vyvrátili a taktiež uvádza, že druidi boli pankeltskou inštitúciou. Druidi zastávali veľmi významné postavenie pri rituáloch spojených s keltskými sviatkami, vrátane Samhainu.

Kelti delili rok na dve obdobia – teplé a studené, teda leto a zimu. Teplé obdobie začínalo sviatkom Beltaine okolo 1. mája, keď bol dobytok vyhánaný na pastvu. Studené začínalo sviatkom Samhain na začiatku novembra, keď bolo potrebné dobytok ustajniť. Toto obdobie znamenalo aj ukončenie zberu úrody a koniec leta. Samotné slovo Samhain pochádza z gaelčiny a doslovne znamená koniec leta. Tento deň nebol len začiatkom zimy, studeného obdobia spojeného s tmou, ale 1. november bol s najväčšou pravdepodobnosťou zároveň aj deň začiatku keltského nového roku, oslavy ktorého začínali vždy v predvečer samotného sviatku.

Ľudia večer pre Samhainom pozhasínali všetky ohne vo svojich príbytkoch a potom sa stretli pri spoločnej vatre. Keltské náboženstvo je známe svojimi obetami, ktoré sa prinášali aj v tento večer. Ako spôsob obetovania svojim bohom a bohyniam pálili v ohni časť svojej úrody a zvieratá. Nie je vylúčené, že kedysi mohli rituály spojené so Samhainom zahŕňať aj ľudské obety. Posvätné ohne boli aj formou akejsi očisty na konci práve sa končiaceho roku a prípravou na rok nový (The History of Samhain and Halloween, 2009). Zo spoločnej vetry si ľudia potom znova pozapaľovali ohniská vo svojich príbytkoch.

Samhain sa spomína už v starej írskej literatúre a mnohé významné udalosti v írskej mytológii sa udiali alebo začali práve v tento deň. Kelti verili, že počas Samhainu sa dvere medzi svetom živých a mŕtvych otvárajú a duše zo sveta mŕtvych môžu preniknúť do sveta živých a navštíviť príbytky svojich príbuzných, u ktorých boli vítané a usadené k stolu. Do pozemského sveta sa však v tomto období dostali aj duše, ktoré prišli škodiť alebo sa pomstiť a pred takými sa bolo treba chrániť. Okrem toho, že im ľudia na upokojenie a uzmierenie vykladali pred domy jedlo a víno (jedna z teórií vraví, že toto je pôvod tradície *Trick or Treat*), prezliekali sa aj do kostýmov, aby blúdiacich duchov zmiatli. Predpokladá sa, že z tohto zvyku sa vyvinula tradícia prezliekania sa do halloweenských kostýmov duchov, kostlivcov, čarodejníc a podobne. Niektoré zdroje však uvádzajú aj iný účel maskovania sa. Pri spoločných vatrách sa ľudia obliekali do zvieracích koží a súčasťou maskovania boli aj zvieracie hlavy. Duše tých, ktorí zomreli v predchádzajúcom roku a ktoré boli uväznené v telách zvierat, boli počas Samhainu uvoľnené a kostýmy reprezentovali uvoľnenie takýchto duší do fyzického sveta.

Ako sa však zo Samhainu stal Halloween? S postupným rozširovaním kresťanstva v Európe bola spojená aj snaha o postupné vykorenenie pohanstva. To však nebola vôbec ľahká a jednoduchá úloha. Ako je známe z histórie, nebolo nezvyčajné, že konvertovanie pohanov na kresťanov bolo často uskutočňované použitím násilných prostriedkov, avšak jednou z efektívnych metód bolo aj priradenie nových názvov a významov starým rituálom a symbolom a nahradenie pohanských sviatkov kresťanskými. A tak sa postupom času zo Samhainu vyvinul Halloween. Ešte v roku 609, dňa 13. mája, vysvätil pápež Bonifác IV rímsky chrám Pantheon, ktorý sa týmto aktom stal prvým pohanským chrámom, pôvodne zasväteným všetkým rímskym bohom, ktorý bol zmenený na kresťanskú baziliku. Odvtedy sa 13. máj začal oslavovať ako deň Všetkých svätých. Avšak snaha pápežov Gregora III a Gregora IV o pokresťančenie Samhainu vyústila v to, že od roku 835 sa deň Všetkých svätých začal oslavovať 1. novembra, práve v deň Samhainu. Bolo však bežné, že ľudia slávilí oba sviatky naraz. Symbolika, ktorá bola spojená so Samhainom, bola príliš silná na to, aby ju dokázalo nahradiť pre nich abstraktnejšie uctievanie kresťanských svätých (Santino, 1982). A tak ďalší kresťanský sviatok bol ustanovený na 2. novembra – Dušičky. Jeho súčasťou je uctievanie a spomienka na blízkych zosnulých, čo vlastne bolo a v súčasnosti stále je aj podstatou Samhainu.

JE HALLOWEEN POHANSKÝ, KREŠŤANSKÝ ALEBO SEKULÁRNY SVIATOK? AKÝ JE SÚČASNÝ CHARAKTER HALLOWEENU?

Toto je otázka, na ktorú nie je až taká jednoznačná odpoveď. Zdroje uvádzajú, že podľa niektorých odborníkov, je *All Hallows' Eve* pokresťančený sviatok, pôvodne ovplyvnený západoeurópskymi žatevnými festivalmi a sviatkami na počesť mŕtvych, pravdepodobne pohanského pôvodu, obzvlášť keltským Samhainom, tak ako už bolo uvedené. Iní odborníci zastávajú názor, že Halloween vznikol nezávisle od Samhainu a má čisto kresťanské korene (Halloween, 2013).

Veľmi častý je názor, hlavne zo strany kresťanov, že je to pohanský sviatok, a že jednak vychádza a jednak v ňom každoročne ožívajú temné pohanské rituály a tradície. Avšak v rozpore s týmito tvrdeniami je tvrdenie pohanov, ktorí sú zas názoru, že Halloween je kresťanský sviatok a hoci bol ovplyvnený pohanskými tradíciami, súčasná podoba osláv má s nimi už len veľmi málo spoločného. Pohania v dnešnej dobe neoslavujú Halloween ako náboženský sviatok, ak ho vôbec oslavujú, tak ako sviatok sekulárny. Z duchovného hľadiska však stále oslavujú Samhain, kedy si, podobne ako kresťania, hoci inou formou, uctieajú a spomínajú na svojich mŕtvych blízkych. Dnes už ale tento sviatok nezahŕňa zvieracie obety, hoci sa stane, že občas niekto hodí do vaty kus steaku ako symbolické gesto (The History of Samhain and Halloween, 2009).

Vychádzajúc z komentárov a blogov ľudí, ktorí sa hlásia k pohanstvu, je evidentné, že niektorí pohania sa dokonca cítia dotknutí modernou, podľa ich vyjadrení vulgárnou formou osláv Halloweenu a nepáči sa im, že im bol ich sviatok Samhain „ukradnutý“ (ibid.). Pripúšťajú, že Halloween vyšiel z pohanských praktík, ale ich význam bol v Halloweene už dávno degradovaný a v súčasnosti už vôbec nemajú pohanský charakter.

Na základe viacerých zdrojov sa dá usúdiť, že v súčasnej dobe má Halloween v krajinách ako je USA či Írsko naozaj charakter sekulárneho sviatku. V USA nastala sekularizácia už v 20 – 30 rokoch minulého storočia (ibid.). A tak najpresnejšia (nech akokoľvek paradoxná) odpoveď na otázku, či sviatok to vlastne je, je nasledovná: Halloween je v súčasnosti už sekulárny sviatok, ktorý pôvodne vznikol ako kresťanská alternatíva na pohanský sviatok Samhain, práve za účelom pokresťančenia pohanov a potlačenia ich tradícií. Hoci nesie kresťanský názov (predvečer Všetkých svätých) a praktizujú sa niektoré tradície, ktoré pôvodne vyšli z pohanského Samhainu, súčasná podoba Halloweenu už nemá ani kresťanský ani pohanský charakter. Cieľom Halloweenu dnes je zábava, strašidelná, podľa niektorých možno vulgárna zábava, ale vo veľkej miere je to už aj komerčná záležitosť.

JE HALLOWEEN AMERICKÝ SVIATOK? JE DÔVOD SLÁVIŤ „AMERICKÝ“ HALLOWEEN NA SLOVENSKU?

Jedným z argumentov, ktorý ľudia na Slovensku uvádzajú ako dôvod odmietania Halloweenu je, že ide o americký sviatok a s našou kultúrou nemá nič spoločného. To však nie je úplne pravda. Halloween nie je pôvodne americký sviatok, v súčasnosti však tvorí neodmysliteľnú súčasť ich kultúry. V Amerike bol Halloween medzi prvými osadníkmi z Anglicka dokonca zakázaný a začal sa oslavovať až po masovej imigrácii Írov a Škótov v polovici 19. storočia, keď len Írsko muselo v súvislosti s Veľkým hladomorom opustiť okolo dva milióny ľudí. Na Slovensko sa síce vplyvom globalizácie a marketingu dostal práve vďaka USA, v skutočnosti odtiaľ nepochádza. Je ale vôbec dôvod sláviť Halloween na Slovensku? Tu je potrebný pohľad do histórie nášho územia.

Kelti praktizovali svoje tradície a rituály spojené s oslavami konca leta a začiatku nového roka dávno predtým, než bola Amerika objavená. Ako je známe, Kelti žili aj na území dnešného Slovenska, už približne od polovice 5. storočia pred našim letopočtom, teda v dobe laténskej. Je ale otázne, či možno stotožňovať formu osláv konca leta na našom území

s formou západokeltského Samhainu. V súvislosti s Keltmi a ich náboženstvom Kovár (2012a) uvádza, že:

„Pri písomných prameňoch čerpáme hlavne z diel antických spisovateľov a z včasnostredovekých legiend (hlavne z Británie a Írska). Antické pramene sú však často subjektívne, navyše opisujú len „západných“ Keltov, a preto ich nemusíme akceptovať pre obyvateľstvo žijúce na území dnešného Slovenska“ (Kovár, 2012a).

Navyše poslední Kelti žili na našom území v druhom storočí nášho letopočtu. Už vtedy aj neskôr toto územie obývali Germáni a až potom Slovania.

„Pamiatky po keltskej civilizácii, ktorá u nás existovala takmer šesť storočí, sú však významnou súčasťou nášho kultúrneho dedičstva. ... Tradície treba spoznávať. ... Veď v historických dobách sme boli počas viacerých storočí významnou súčasťou jednotnej európskej keltskej civilizácie, ktorej hranice siahali až po Malú Áziu na východe, Taliansko a Španielsko na juhu a Írsko na západe“ (Pieta v Jaslovský, 2006).

Ako vidno, Kelti a ich tradície sú súčasťou histórie nášho územia. Možno to síce nie je dôvod na slávenie Halloweenu, ale určite je to minimálne dôvod na to, aby aj Slováci poznali históriu a podstatu oboch sviatkov – Halloweenu aj Samhainu.

KRITIKA A ODMIETANIE HALLOWEENU

Či už právom alebo neprávom, Halloween na Slovensku možno pokladať za kontroverzný sviatok. V súvislosti s ním sa ozývajú niekedy až veľmi kritické hlasy. Vraví sa, že na webe je všetko. Žiaľ, okrem podložených informácií je tam aj veľa výmyslov a cielenej demagógie. Každý má síce právo vyjadriť svoj názor, každý má právo slobodne sa rozhodnúť, či sa mu Halloween páči alebo nie a či ho chce alebo nechce oslavovať. Rozhodne by však človek nemal kritizovať niečo bez toho, aby si v prvom rade zistil fakty, a čitateľom svoju kritiku podávať ako pravdivé skutočnosti. Po prečítaní viacerých príspevkoch v online periodikách, blogoch a komentároch na ne možno zhrnúť kritiku Halloweenu do nasledujúcich bodov. Odporcovia tvrdia, že:

- Halloween je späť so zlom, diablom, smrťou, násilím (Žmijovský, 2011);
- Halloween je pohanský deň zakorenený v najhorších pohanských rituáloch a uctievaníach. Zdôrazňuje a uctieva zmrzačenie, vraždy a krv (Žmijovský, 2011);
- Halloween je zameraný na okultné veci (<http://patty2990.blog.cz>);
- Pohania uctievali Samhainu, pána smrti, temna a zlých duchov a prinášali aj ľudské obety (Žmijovský, 2011; <http://patty2990.blog.cz>);
- Vyrezávané tekvice sú symbolom prekliatej duše (Žmijovský, 2011) a znakom ktorý slúži na označenie tých domov, ktoré sympatizujú so satanistami (<http://patty2990.blog.cz>);
- Halloween je najdôležitejší deň pre všetkých nasledovateľov Satana (Koláček, 2008).

Ak si niekto prečíta takéto a ďalšie „fakty“, pri ktorých sa ich autori neštítia nazvať ich historickými faktami, tak je pochopiteľné, že ľudia majú strach a vytvárajú si voči Halloweenu veľmi negatívny postoj. Treba však povedať, že jediným skutočným dôvodom strachu v súvislosti s Halloweenom je nevedomosť. Sú to práve takéto články a hlavne komentáre k nim, ako aj ochota ľudí uveriť skutočne čomukoľvek, ktoré ma podnietili

k napísaniu tohto príspevku. V komentároch na silne demagogický článok *Tmavá strana Halloweenu* (<http://patty2990.blog.cz/0711/tmava-strana-halloweenu>) čitatelia ďakujú autorke za výborný článok, vďaka ktorému sa dozvedeli veľmi veľa o Halloweene, ktorý im pomohol jasnejšie vidieť a hneď ho rozposlali svojim známym a pokladajú ho za zaujímavé a pútavé poznanie histórie. Istá čitateľka má dokonca výčitky svedomia, že v minulosti vyrezávala tekvice a dávala do nich sviečky a teraz už vie, že to robiť nesmie. Prečo? Pretože sa to dočítala na blogu istej anonymnej Patty, ktorá v čase uverejnenia článku pravdepodobne navštevovala len 2. ročník strednej školy. V prvom rade treba uviesť, že autorka blogu nie je autorka spomínaného článku, len si ho niekde našla, zdal sa jej zaujímavý, tak ho uverejnila na svojej stránke. Zdroj je nedôveryhodný, navyše stránka, z ktorej bol článok pôvodne stiahnutý, je už nedostupná, a teda by som sa ním na tomto mieste nemala zaoberať. Avšak ten istý článok, často s uvedením Patty ako zdroja, už roky koluje po internete a je možné ho nájsť na oveľa oficiálnejších stránkach a fórach ako je Pattyn blog, dokonca je pridaný na stránke www.zborovna.sk, kde je označený ako učebný materiál pre predmet náboženstvo, a toto je už vážny dôvod na zamyslenie sa. *Farský list* uverejnil zas iný článok *Halloween-nevinný žart?* (Žmijovský, 2011), ktorý ale v kritike nezaostáva a v mnohom sa zhoduje so spomínaným článkom, a v ktorom autor rovnako neuvádza zdroje svojich tvrdení. Toto všetko, vrátane komentárov, dokazuje, ako silne mienkotvorné sú podobné články a preto považujem za potrebné sa k jednotlivým bodom kritiky vyjadriť.

Je pravda, že Halloween nadväzuje na pohanské tradície, je ale diskutabilné, či ich možno nazvať najhoršími okultnými rituálmi, spojenými so zlom, smrťou, diablom a násilím. So smrťou spojené určite sú, veď okrem konca leta a nástupu studenej a tmavej zimy to bol aj čas, kedy si Kelti spomínali na svojich zosnulých blízkych. Tak ako si na svojich blízkych, hoci inou formou, spomínajú kresťania v deň Pamiatky zosnulých alebo, ľudovo, na Dušičky. Tomuto bodu sa na tomto mieste viac venovať nebudem, bol už podrobnejšie popísaný v časti *História Halloweenu. Vplyv Keltov. Samhain*. V krátkosti sa však chcem dotknúť veľmi citlivého bodu, a tým je zamieňanie si pohanov so satanistami. „*Väčšina pohanov neverí v bytosť menom Satan, ktorú spájajú s kresťanskou vierou*“ (Partridge, 2006, p.475), a preto logicky ani Samhain ani Halloween nemôžu byť sviatkom satanistov. Pôvod a podstata oboch sviatkov tiež už boli v tomto príspevku popísané. Koláček (2008) na začiatku svojho príspevku *Prečo by kresťania nemali oslavovať Halloween* na Christ-net.sk, Slovenskom kresťanskom portáli, ale presvedčivo tvrdí, že ide o najdôležitejší sviatok nasledovateľov satana a niekoľkokrát sa k tomuto tvrdeniu vracia. (Zaujímavým faktom je, že tento článok bol prečítaný takmer 31-tisíckrát, čo je 10-krát viac ako pri ktoromkoľvek inom z jeho príspevkov na portáli.) Hoci sa nedá vylúčiť, že sympatizanti niektorej formy satanizmu praktizujú svoje rituály práve počas Halloweenu, a že si ho takpovediac „prisvojili“, nie je správne z ich praktík odvodzovať podstatu tohto sviatku. Koláček (2008) ďalej uvádza ako historické fakty nasledovné:

„*Historické fakty ... Niekoľko storočí pre Ježišom Kristom mala jedna tajná sekta pod svojou vládou keltský svet. Každý rok 31. októbra slávila na pamiatku svojich pohanských božstiev festival smrti. Starší sekty chodili z domu do domu pýtať obety pre ich boha a stávalo sa aj to, že požadovali ľudské obete. V prípade odmietnutia prorokovali smrť nad tým – ktorým domom. Odtiaľto sa zrodil trick or treat.*“

Nechcem polemizovať o tom, či si je autor článku vedomý toho, aká sila sa skrýva v slove sekta a aké negatívne konotácie môže u ľudí vyvolať, čím sa stáva naozaj veľmi silnou zbraňou boja proti čomukoľvek a komukoľvek v spojitosti s druidami (a teda pohanmi), pretože z kontextu vyplýva, že má na mysli práve ich. Avšak už zo samotnej definície slova sekta vyplýva, že druidi do tejto definície absolútne nezapadajú. A už vôbec neboli tajní.

Kovár (2012) aj Hubert (2005) sa zhodujú, že išlo o celokeltskú inštitúciu. Vzhľadom na to, aké veľké boli územia obývané historickými Keltmi, je veľmi ťažké si predstaviť, že by širitelia ich náboženstva pracovali v utajení.

Viaceré kritické zdroje zhodne tvrdia, že Kelti uctievali a prinášali obety pánovi smrti, temna a zlých duchov, Samhainovi. V keltskom panteóne je približne 400 rozličných mien bohov a bohýň (Kovár, 2012a), ale boh s takýmto menom medzi nimi nie je. Samhain, ako už bolo spomenuté, pochádza z gaelského slovného spojenia, ktoré doslova znamenalo koniec leta. Začiatok spomínaného mýtu o bohovi Samhainovi sa datuje do roku 1770, a pravdepodobne ide o dôsledok nedorozumenia a zámeny s podobne znejúcim menom iného, nie však keltského boha (Robinson, 2006).

O obetách som sa už tiež zmienila. Je pravda, že v keltskom náboženstve mala obeta veľmi veľký význam. Počas Samhainu sa bohom obetovala časť úrody a zvierat. V tom, či sa práve v tú noc realizovali aj ľudské obety, sa zdroje rozchádzajú. Je to ale pravdepodobné, pretože vo všeobecnosti boli ľudské obety u Keltov bežné. Kovár (2012b) uvádza, že Taranisovi, pánovi nebies, napríklad obetovali utopením, Teutatesovi, bohovi vojny, upálením v obrovských prútených postavách a Esusovi, bohovi stromov, obesením.

„...u Keltov bolo rozšírené obetovanie ľudí, čo však neznamená, že ich náboženstvo bolo primitívne či barbarské. Vo všetkých tradičných spoločnostiach bola ľudská obeť neobyčajne mocným a zložitým náboženským symbolom, čo vysvetľuje prečo sa tak dlho udržala u starých Germánov, Dákov, Keltov a Rimanov...U Keltov existoval kult ľudskej hlavy...Kult hlavy máme doložený aj z územia Slovenska“ (Kovár, 2012b).

Ďalší zdroj sa tiež prikláňa k pravdepodobnosti ľudskej obety: *„Pravdepodobne zabíjali aj ľudí, lebo sa tak dialo v mnohých častiach starého sveta, a sami Rimania to zakázali až roku 97 pred n.l.“ (Hutton, 2006, p.89).* Prítomnosť ľudskej obety u historických Keltov však nemožno pokladať za dôvod prepojenia Samhainu s niektorou zo súčasných foriem satanizmu a na tomto základe odsudzovať Halloween.

V súvislosti s uvedeným citátom Koláčeka (2008) nie je vôbec jasný dôvod jeho prepojenia pôvodu zvyku *Trick or Treat* s odmietnutím ľudskej obety. Ako už bolo v príspevku uvedené, počas Samhainu ľudia nechávali pre dverami svojich príbytkov jedlo a víno na upokojenie túlavých duchov, ktorí by im inak mohli uškodiť. Podľa niektorých zdrojov sa postupom času začali ľudia obliekať do kostýmov, predstierajúc, že sú duchovia a bludičky, a pýtali si jedlo a pitie ako „výmenu“ za rôzne žartíky (Santino, 1982). V 19. storočí sa na írskom južnom pobreží v tento večer objavil Muck Olla, muž v kostýme bielej kobyly, a nasledovaný mládežou si pýtal pri dverách domov jedlo. Výmenou za jedlo domáci očakávali, že im Muck Olla zabezpečí šťastie (Wikipedia, 2013). Iné zdroje uvádzajú, že *Trick or Treat* je moderná tradícia s koreňmi v dušičkových sprievodoch v Anglicku, počas ktorých boli chudobným rozdávané takzvané „soul cakes“ ako odmena za to, že sa títo budú modliť za zosnulých príbuzných darcov koláčikov. Tento zvyk mal nahradiť práve pohanský zvyk nechávania jedla pre blúdiacich duchov pred dverami domov (The History of Samhain and Halloween, 2009). V súčasnosti je *Trick or Treat* už len detskou zábavou.

Jedným z neodmysliteľných symbolov Halloweenu je lampáš vyrezaný z tekvice. Žmijovský (2011) tvrdí, že vyrezávané tekvice sú symbolom prekliatej duše, a v pravdepodobne najrozšírenejšom kritickom článku na „slovenskom“ internete *Tmavá strana Halloweenu* (<http://patty2990.blog.cz/0711/tmava-strana-halloweenu>), sa dočítame, že tekvica je znakom, ktorý slúži na označenie tých domov, ktoré sympatizujú so satanistami. Podľa legendy mal lampáš vyrezaný z repy slúžiť Jackovi (navěky blúdiacemu po svete, lebo ho kvôli jeho zlým skutkom po smrti neprijalo nebo a kvôli zmluve s diablom ani peklo) na osvetlenie si cesty počas tmavej noci. Na základe tejto legendy začali Íri označovať postavu

Jackovho ducha ako Jack O'Lantern a tak sa vyvinul názov, ktorým sa vyrezávané halloweenske tekvice označujú. Pôvodne sa lampáše vyrezávali z repy, z tekvic sa začali vyrezávať po príchode írskych imigrantov do Ameriky. Emery (n.d.) vo svojom článku *Why do we carve pumpkins on Halloween*, podobne ako viaceré iné zdroje, uvádza, že tekvicové lampáše slúžili na osvetlenie si cesty počas noci, mohli však aj predstavovať duchov a prízraky a zároveň mali byť aj prostriedkom na odplašenie a spôsobom ochrany pred týmito duchmi. Jack O'Lantern je zároveň termín, ktorý sa používa tiež ako ľudové označenie prírodného úkazu *ignis fatuus*, záhadných blikajúcich svetielok, ktoré sa občas dajú pozorovať v noci nad močiarimi a vo folklóre sa spájajú s bludičkami, ktoré zvädzajú pocestných zo správnej cesty. Podľa Emeryho nosili Jack O'Lanterns lampášiky aj katolícke deti ako symbol duší zosnulých, keď počas sviatku Všetkých svätých a na Dušičky chodili od domu k domu a prosili o koláčiky (soul cakes). Vyrezávanie tekvic má dlhú tradíciu aj na Slovensku. „Vyrezávanie tekvicových svietnikov, označovaných lokálne napríklad ako svetlonos, a ich umiestňovanie do exteriéru alebo interiéru obydlí bolo v jesennom období na Slovensku známe už pred udomácnovaním sa Halloweenu“ (Zajonc, 2011). Hoci autor citátu je etnológ a má túto vedu vyštudovanú, komentáre na daný príspevok na Webnoviny.sk ako aj na osobu autora sú veľmi hanlivé, čo je len ďalším dôkazom toho, aké môžu byť spomínané kritické články mienkotvorné a, dovoľím si tvrdiť, nebezpečné.

Vo svete je evidentný trend návratu ku koreňom. Hoci, ako už bolo spomenuté, neexistuje prepojenie medzi historickými Keltmi a súčasným obyvateľstvom Slovenska, aj na Slovensku a v susedných Čechách je zjavný záujem o keltskú kultúru a tradície. Na Slovensku niekoľko rokov pretrvávala tradícia slávenia Beltainu na hrade Červený Kameň; zdá sa však, že tá už zanikla. Avšak v Čechách a na Morave sa pri príležitosti osláv významných keltských sviatkov stále organizujú stretnutia a festivaly, sprevádzané hudbou, tancom, medovinou a ukážkou rozličných ľudových remesiel. Je veľmi dôležité uviesť, že na týchto festivaloch v žiadnom prípade nejde o zdôrazňovanie zla a strachu a nepraktizujú sa na nich žiadne okultné rituály. Jediný dôvod strachu, ktorý môže v ľuďoch prameniť v súvislosti s Halloweenom a pohanským Samhainom je len nevedomosť a zlá informovanosť, aj „vd'aka“ anti-propagande v článkoch odporcov a kritikov Halloweenu, ktorí ho využívajú ako silnú zbraň v boji proti Samhainu a tradíciám s ním spojeným.

ZÁVER

Z príspevku vyplýva, že medzi Halloweenom a Samhainom existujú zásadné rozdiely a dajú sa teda chápať ako dva odlišné sviatky, ktoré pripadajú na to isté obdobie v roku, respektíve Halloween bol zavedený za účelom prekrytia a nahradenia Samhainu kresťanským sviatkom. Napriek tomu, že niektoré halloweenske zvyky vyšli z pôvodných pohanských zvykov, súčasná podoba a oslavy Halloweenu majú s pohanstvom len veľmi málo spoločné a tí, ktorí sa k pohanstvu hlásia, nepovažujú Halloween za svoj sviatok a ak ho oslavujú, tak len ako sekulárny. Preto považujem za zavádzajúce, keď odporcovia Halloweenu odôvodňujú svoje námietky práve na základe prepojenia tohto sviatku s najhoršími pohanskými rituálmi a uctievaním zla či dokonca satanizmom. Rozširovať cielené alebo len nevedomé klamstvá o podstate čohokoľvek, v tomto prípade Halloweenu a Samhainu, je nielen neetické, ale môže to byť aj veľmi nebezpečné. Nielenže to neprispieva k poznaniu a pochopeniu kultúr, ale môže to dokonca vyvolávať strach a podnecovať nenávisť. Možnosťou ako tomu predísť je nielen pasívne prijímať jednostranné učenie, ale aj samostatne študovať a čítať – pozorne a kriticky čítať.

Je pochopiteľné, že na Slovensku sa zvlášť staršia generácia stavia voči Halloweenu negatívne, pretože pre ňu sú prvé novembrové dni spojené so sviatkom Všetkých svätých a Dušičkami, kedy ľudia navštevujú cintoríny a v tichosti si spomínajú na svojich blízkych, ktorí už nie sú medzi nami. Pritom málokto z nich vie, že význam slova Halloween (*All*

Hallow's Eve) je vlastne predvečer sviatku Všetkých svätých a má teda kresťanský pôvod. Súčasná podoba osláv Halloweenu má však tak s kresťanstvom ako aj s pohanstvom málo spoločného a dá sa teda povedať, že ide o sekulárny sviatok, účelom ktorého je sa zabaviť. Opäť je však pochopiteľné, že nie pre každého je takýto druh zábavy prijateľný. Treba však zdôrazniť, že účelom nie je nikomu škodiť a ubližovať, tak ako tvrdia odporcovia, nedá sa však vylúčiť, že sa nájdu ľudia, ktorí tento deň dokážu zneužiť, to už ale nie je vecou samotného sviatku a jeho podstaty.

Vráťme sa teda k otázke v názve príspevku: Halloween. Sláviť či nesláviť? Dovolím si tvrdiť, že to je každého osobná vec, a k odpovedi musí dospieť sám, avšak pokiaľ možno na základe vlastného poznania faktov, nie na základe podsúvaných nepravd a demagógie. Sekulárne oslavy Halloweenu večer 31. októbra sa nevyklúčujú so sviatkom Všetkých svätých ani s Pamiatkou zosnulých, ktoré sú na Slovensku hlboko zakorenené a na prvý z nich dokonca pripadá štátny sviatok. Pravdou však je, že tradícia pokojného spomínania na zosnulých je na Slovensku tak pevná, že sa mnohí ľudia nedokážu stotožniť s bláznivými halloweenskymi oslavami. A pravdou tiež je, že Halloween je z veľkej časti už aj komerčnou záležitosťou, čo môžu mnohí ľudia vnímať negatívne, a to odôvodnene. Ale na druhej strane, ak by mala byť dôvodom zakazovania osláv komercia, tak to by sme postupne mohli zrušiť aj Valentína, či dokonca Vianoce, ktoré sú, mimochodom, tiež kresťanskou alternatívou a prekrytím pôvodne pohanskej tradície slávenia zimného slnovratu.

Na záver uvediem už len odporúčanie: Ak chceš sláviť Halloween – sláv, ak ho sláviť nechceš – nesláv. Ale prv než niečo odsúdiš, čítaj, poznaj, porovnávaj a až potom hodnot.

Použitá literatúra

- DUNWICH, G. 2007. *A Witch's Halloween*. Adams Media, 2007. ISBN-10: 1598693409.
- EMERY, D. n.d. *Why do we carve pumpkins on Halloween*. In *About.com*. [online]. n.d. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://urbanlegends.about.com/od/halloween/a/Why-Do-We-Carve-Pumpkins-On-Halloween.htm>>.
- HUBERT, H. 2005. *Los Celtas*. Duncan Propiedades Intellectuales, 2005. ISBN 84-96129-36-5.
- HUPKA, T. 2007. *Po keltských stopách*. In *postoy.sk*. [online]. 18.6.2007. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.postoy.sk/kelti>>. ISSN 1336-720X.
- HUTTON, R. 2006. *Starí bohovia: náboženstvo Keltov*. In Partridge, Ch. *Viery a vyznania. Nový sprievodca náboženstvami sveta*. Slovart, 2006. ISBN80-8085-132-8, s. 89-90.
- JASLOVSKÝ, M. 2006. *Kelti sú na Slovensku aj dnes*. In *SME*. [online]. 25.11.2006. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.sme.sk/c/3018156/kelti-su-na-slovensku-aj-dnes.html>>.
- KOVÁR, B. 2012a. *Akí boli bohovia starých Keltov 1*. In *Historyweb*. [online]. 3.12.2012. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.historyweb.sk/clanky/detail/aki-boli-bohovia-starych-keltov-1-cast#.UeFnLslwddh>>. ISSN 1338-8789.

KOVÁR, B. 2012b. *Aki boli bohovia starých Keltov 2*. In *Historyweb*. [online]. 5.12.2012. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.historyweb.sk/clanky/detail/aki-boli-bohovia-starych-keltov-2-cast#.UeFqiclwddi>>. ISSN 1338-8789.

KOVÁR, B. 2011. *Viera legendárnych druidov*. In *História*. [online]. 2011, vol. 11, no. 5-6 [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.historiarevue.sk/index.php?id=2004kovar910>>. ISSN 1335-8316.

KOLÁČEK, M. 2008. *Prečo by kresťania nemali oslavovať Halloween*. In *Christ-Net.sk*. [online]. 30.10.2008. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.christ-net.sk/node/244>>. ISSN 1338-273X.

PARTRIDGE, CH. 2006. *Viery a vyznania. Nový sprievodca náboženstvami sveta*. Slovart, 2006. ISBN 80-8085-132-8.

ROBINSON, B.A. 2006. *The myth of Samhain: "Celtic god of the dead"*. In *Religious Tolerance. Org*. [online]. 29.10.2006. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <http://www.religioustolerance.org/hallo_sa.htm>.

SANTINO, J. 1982. *The Fantasy and Folklore of All Hallows*. In *The American Folklife Center*. [online]. 1982. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.loc.gov/folklife/halloween.html>>.

ZAJONC, J. 2011. *Halloween nadväzuje na staršie slovenské zvyky*. In *Webnoviny.sk* [online]. 31.10.2011. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <<http://www.webnoviny.sk/slovensko/halloween-nadvazuje-na-starsie-slovens/422942-clanok.html>>.

ŽMIJOVSKÝ, M. 2011. *Halloween – nevinný žart?* In *Farský list*. [online]. 2011, vol. XIX, no. 5 [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <http://rkcdolnykubin.sk/wp-content/uploads/rkcdk/2013/01/farsky_list_2011_05.pdf>. Registračné číslo: A-2003/07522 OVVS/MU, 1/2003.

Halloween. [online], posledná aktualizácia 11.7. 2013 05:01 [cit. 2013-07-14], Wikipedia. Dostupné na internete: <http://en.wikipedia.org/wiki/Halloween>.

Halloween. n.d. [online], n.d. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <http://www.history.com/topics/halloween>.

Samhain. [online], posledná aktualizácia 24.6. 2013 06:48 [cit. 2013-07-14], Wikipedia. Dostupné na internete: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Samhain>>.

Sekta. [online], posledná aktualizácia 1.5. 2013 09:47 [cit. 2013-07-14], Wikipedia. Dostupné na internete: <<http://sk.wikipedia.org/wiki/Sekta>>.

The History of Samhain and Halloween. [online], posledná aktualizácia 13.10. 2009 06:48 [cit. 2013-07-14], The Pagan's Path. Dostupné na internete: <http://www.paganspath.com/magik/samhain-history.htm>.

Tmavá strana Halloweenu. [online], 1.11.2007 11:14 [cit. 2013-07-14]. Dostupné na internete: <http://patty2990.blog.cz/0711/tmava-strana-halloweenu>.

Kontaktná adresa

Mgr. Ivana Žemberová, PhD.

KLIŠ PF UKF

Dražovská 4

Nitra 949 74

Slovakia

izemberova@ukf.sk

Výstupy z workshopov

VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA ŽIAKOV S ADHD

TEACHING ENGLISH TO LEARNERS WITH ADHD

Gatjal Viktor, Vernarcová Jana, Slovenská republika

Abstrakt

Autori ponúkajú stručný návod na identifikáciu dieťaťa s ADHD v triede, zásady práce a pravidlá pre prácu s deťmi, konkrétne aktivity pre výučbu anglického jazyka.

Abstract

The authors offer a brief tutorial to the identification of a child with ADHD in the classroom, working principles and rules for working with children, concrete activities for teaching English.

Kľúčové slová

porucha pozornosti a aktivity (ADHD), žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, učiteľ, integrácia žiakov, základná škola, individuálny výchovno-vzdelávací program

Key words

attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), pupil with special educational needs, teacher, integration of pupils, elementary school, individual educational programme

ÚVOD

Porucha pozornosti a aktivity, známa pod skratkou ADHD, alebo pod názvom hyperaktívny syndróm, patrí do skupiny tzv. ľahkých mozgových dysfunkcií (LMD). Pojem LMD je vžitý tak medzi odbornými, ako aj pedagogickými zamestnancami škôl. Taktiež ho používajú poradenská a klinická psychológia, či psychiatri a ďalší lekári. Táto diagnostická kategória však už nie je uvedená v desiatej revízií MKCH (medzinárodnej klasifikácie chorôb) a je rozdelená na niekoľko iných kategórií (jednotlivé špecifické poruchy učenia dyslexia, dysortografia, dysgrafia a dyskalkúlia a poruchy pozornosti a aktivity – ADD, ADHD), ktoré však majú spoločné znaky. LMD sú organicky zapríčinené poruchy psychického vývinu, ktoré môžu mať za následok negatívne ovplyvnenie akademického výkonu žiaka. ADHD syndróm je najviac špecifický tým, že na rozdiel od porúch učenia ako napr. dyslexia, negatívne ovplyvňuje akademický výkon vo všetkých školských predmetoch (vrátane tzv. výchovných predmetov). Žiaci so syndrómom ADHD sú v školách paušálne odporúčaní k tzv. individuálnej integrácii ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

Problematika integrácie žiakov so ŠVVP je stále predmetom diskusií medzi učiteľmi základných škôl. Aj keď zo skúsenosti môžeme povedať, že aktuálne sú znalosti symptómov, proces identifikácie týchto žiakov, ich reedukácia, metódy vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia na dobrej úrovni, stáva sa, že špecifická porucha znepríjemňuje žiakovi život nielen po stránke akademického výkonu, ale aj po stránke osobnostnej a sociálnej. Sporadicky sa preto stretávame v našej praxi (autori pracujú ako vysokoškolskí pedagógovia aj ako školskí psychológovia v štátnych základných školách) s prípadmi, keď špecifická porucha negatívne ovplyvní prežívanie žiaka alebo jeho sociálne vzťahy. Taktiež dochádza k zvyšovaniu záťaže učiteľov, ktorí s takýmito žiakmi prichádzajú do kontaktu. Spoločným menovateľom týchto javov sú špecifické poruchy jednotlivých psychických funkcií, pričom

však nejde len o oslabený výkon žiaka v učení. V niektorých prípadoch, najmä vplyvom prostredia, dochádza k tzv. sekundárnej neurotizácii, alebo aj stigmatizácii žiaka trpiaceho špecifickou poruchou. Sociálne prostredie, ktoré takto pôsobí, nanešťastie nepozostáva len z nevedomých spolužiakov (ktorých takéto správanie vzhľadom na ich vek môžeme chápať), ale niekedy aj ich rodičov a učiteľov.

Skutočný problém však nastáva v momente, keď je vývinová porucha skombinovaná s nevhodným správaním. Pri ADHD je tento jav takmer zákonitý. Kým dyslektik z normálneho rodinného prostredia problém v správaní nemá, žiak s ADHD (aj keď pochádza z normálneho, prípadne nadpriemerne podnetného rodinného prostredia) poväčšine áno.

Všetky vyššie uvedené problémy by mal popri svojej vzdelávacej činnosti učiteľ pozitívne zvládať. Vyplýva z toho však, že je potrebné učiteľa na to najprv primerane pripraviť.

V nasledujúcom texte si preto dávame za cieľ priblížiť a zosumarizovať poznatky o identifikácii, integrovanom vzdelávaní, overovaní vedomostí a hodnotení žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne ADHD, najmä v základných školách, a ponúknuť naše skúsenosti a metódy v oblasti vyučovania cudzích jazykov žiakov so syndrómom ADHD.

ZÁKLADNÉ FAKTY O ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je porucha pozornosti spojená s poruchou aktivity v zmysle jej prebytku, alebo nedostatku, ADD (Attention Deficit Disorder) je porucha pozornosti s normálnou mierou aktivity. Najmä žiaci trpiaci ADHD bývajú učiteľmi vnímaní ako najproblematickejší. Poruchy pozornosti a aktivity môžu byť kombinované s poruchami učenia, prípadne môžu same osebe znižovať akademický výkon žiaka. Taktiež býva akademický výkon žiaka znížený sekundárne, vplyvom nevhodného správania sa žiaka a jeho následným negatívnym vnímaním učiteľom. Nevhodné správanie žiaka môže pri identifikácii problému negatívne ovplyvniť učiteľa, ktorý potom nie je ochotný akceptovať, že žiak má vrodenu poruchu pozornosti a aktivity, a ako taký do značnej miery nedokáže ovládať vlastné správanie. Taktiež sa problém môže vyskytnúť v prípade, že odborník nediagnostikuje poruchu pozornosti správne (je však potrebné pripomenúť, že diagnostika, najmä ADHD, je do značnej miery problematická, hlavne v nižšom fyzickom veku žiakov), teda že napr. ignoruje nevhodný vplyv rodinného prostredia žiaka. V praxi sa niekedy stretávame aj s prípadmi, keď žiak trpí ADHD a zároveň pochádza z málo podnetného rodinného prostredia, ktoré príznaky danej poruchy ešte umocňuje. Vtedy je v práci učiteľa naozaj ťažké zvládnuť takéhoto žiaka, alebo ho dokonca aj niečo naučiť.

Identifikáciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vnímame ako vyhľadanie takéhoto žiaka v skupine ostatných a jeho následnú diagnostiku. Možno teda povedať, že identifikácia žiaka so ŠVVP pozostáva z dvoch za sebou nasledujúcich krokov, kde učiteľ zohráva kľúčovú rolu. Učiteľ musí poznať základné symptómy jednotlivých psychických porúch, aby vedel vysloviť podozrenie na prítomnosť poruchy. Učiteľ (najmä prvého stupňa ZŠ) je vo väčšine prípadov jediným odborníkom, ktorý môže dať podnet k odhaleniu prítomnosti psychickej poruchy žiaka. Stále častejšie bývajú žiaci s ADHD identifikovaní ešte pred nástupom do základnej školy. ADHD je totiž poruchou, ktorá pokiaľ vznikla v pre- alebo perinatálnom štádiu vývinu jednotlivca, sa samozrejme prejavuje hneď od jeho narodenia. V niektorých prípadoch môže vzniknúť postnatálne, podľa kritérií pre poruchy psychického vývinu však maximálne do konca druhého roku fyzického veku dieťaťa. Naše skúsenosti však vypovedajú o tom, že väčšinu žiakov s ADHD sa podarí identifikovať až po nástupe na základnú školu.

Pre adekvátnu výchovno-vzdelávaciu prácu, so žiakom s ADHD, a tiež jeho neskreslené vnímanie, by mal učiteľ poznať niekoľko zásadných faktov. Tu uvádzame fakty všeobecne platné pre LMD, keďže do tejto skupiny aj ADHD patrí:

- a) Ľahké mozgové dysfunkcie vznikajú vplyvom fyzikálnych, alebo chemických faktorov v období pred narodením (prenatálne), pri pôrode (perinatálne), prípadne aj v neskoršom období vývinu (postnatálne, do konca druhého roku fyzického veku). Môžu byť zapríčinené aj hereditárne (prenos zmenených vlastností nervovej sústavy z rodičov na potomkov).
- b) Podstatou ľahkej mozgovej dysfunkcie je jemné poškodenie tkaniva centrálného nervového systému (organické poškodenie), ktoré môže mať za následok oslabenie funkcie v niektorej, alebo viacerých oblastiach.
- c) Ľahká mozgová dysfunkcia sa môže prejaviť špecificky – ako porucha čítania, písania, pravopisu, matematického uvažovania, pozornosti, aktivity.
- d) Ľahká mozgová dysfunkcia je diagnostikovaná len za predpokladu, že intelekt žiaka je intaktný (všeobecné rozumové schopnosti zistené psychológom štandardizovanými metódami sa nachádzajú minimálne v pásme priemeru) – diagnózy LMD a mentálna retardácia sa teda navzájom absolútne vylučujú. Kým všetky jednotlivé kognitívne funkcie žiaka s diagnostikovanou mentálnou retardáciou vykazujú približne rovnako zníženú (podpriemernú) úroveň s tzv. vyrovnanou charakteristikou, v kognitívnom profile žiaka s LMD nájdeme priemerne, podpriemerne a niekedy aj nadpriemerne rozvinuté kognitívne funkcie. Hovoríme, že charakteristika kognitívneho profilu žiaka s LMD je nevyrovnaná
- e) Žiak trpiaci LMD má dobrú prognózu vzdelávania v bežnej triede základnej školy za predpokladu používania špeciálneho prístupu učiteľov pri vyučovaní, podpory v domácom prostredí a reedukácie špeciálnym pedagógom.
- f) Intenzita LMD môže nadobúdať pri rôznych jednotlivcoch rôznu hĺbku (napr. môže byť viditeľný rozdiel v školskom výkone „ľahkého“ a „ťažkého“ dyslektika), preto pri výbere metód vzdelávania alebo ďalšieho štúdia, nie je možné paušálne odporúčať určitý typ školy, ale je potrebné posudzovať jednotlivé prípady individuálne.
- g) LMD nikdy nevznikajú na podklade sociálnych faktorov, nie je teda možné zapríčiniť LMD napríklad nevhodnými výchovnými postupmi.

Dôležité je poznať symptómy porúch pozornosti a aktivity, uvedomovať si vyššie uvedené fakty o všetkých LMD, ktoré platia aj pre poruchy pozornosti a nechať sa negatívne ovplyvniť nevhodnými spôsobmi správania žiakov v procese identifikácie poruchy. Pri poruchách pozornosti a aktivity bývajú prítomné nasledovné príznaky: nápadne zvýšená, alebo znížená aktivita dieťaťa (dieťa neobsedí, vyskakuje z lavice, stále sa s niečím hrá, alebo je naopak zasnené, nedáva pozor, utlmené, nápadne pomalé), je ľahko unaviteľné pri bežných psychických činnostiach, poruchy motoriky - neobratnosť, nešikovnosť, slabá koordinácia pohybov, nepresnosť pohybov, zvýšená úrazovosť, problémy v telesnej, výtvarnej a pracovnej výchove, poruchy vnímania - dieťa akoby zle vidí, alebo počuje, zle rozlišuje videné, alebo počuté tvary, problematcky sa orientuje v ľavej a pravej strane, alebo v texte pri čítaní, dlhšie si osvojuje orientáciu v čase, oblasť koncentrácie pozornosti a pamäti, kolísanie koncentrácie pozornosti, zvýšená vnímavosť na rušivé podnety z okolia, nediferencuje dôležité a menej dôležité veci, rigidita v riešení problémov (slabá flexibilita), sústredí sa len krátkodobo, na inštrukcie reaguje oneskorene, alebo si ich nepamätá a je potrebné mu ich zopakovať, emocionálna labilita - impulzivita, výkyvy vo výkonnosti, neschopnosť sebakontroly, neschopnosť domyslieť dôsledky svojho konania, skákanie do reči, vykrikovanie, šaškovanie, vníma len časť informácie, nedokončí činnosť, nízka frustračná tolerancia (bežné podnety ho vyvedú z miery), problém s empatiou, únikové reakcie na záťaž, plačlivosť, poruchy pamäti a myslenia - možné problémy so zovšeobecňovaním, infantilnosť v myslení a konaní, špecifické poruchy učenia, poruchy hovorenej reči a porozumenia reči - problémy s gramatikou, problémy s vyjadrením prežívania, nepravidelnosť EEG záznamu.

Aj keď sme naznačili, že v niektorých prípadoch je zvládanie ADHD, ADD žiaka problematické, je potrebné povedať, že vo väčšine prípadov sa takýto žiak zvládnuť dá, pri rešpektovaní nasledovných zásad: ochota, flexibilita a angažovanosť učiteľa sú podmienkou, spolupráca s rodičmi a inými odborníkmi, vytváranie prehľadného a štruktúrovaného prostredia, vytváranie pokojného prostredia, stanovenie jasného a pravidelného režimu (platí aj pre domáce prostredie), dôslednosť, podpora kladných stránok dieťaťa, usmernenie aktivity, fyzický kontakt s dieťaťom (jemný dotyk na zmiernenie nepokoja), fázovanie úloh, diferencované úlohy.

Odporúčania k profesijnej orientácii žiaka s ADHD bývajú paradoxne menej problematické, ako je to napríklad pri žiakovi s dyslexiou, samozrejme pri zachovávaní troch podmienok integrácie (školské prostredie, rodinné prostredie, žiak a intenzita jeho poruchy). Malo by byť pravidlom, že k profesijnej orientácii žiaka integrovaného v ZŠ ako ADHD by sa mal vyjadriť psychológ, a to po komplexnej rediagnostike daného žiaka.

ADHD, podobne ako poruchy učenia, najviac znepríjemňuje život svojmu nositeľovi (a jeho okoliu – učiteľ, rodič, spolužiaci) práve v období, keď by sa mal najviac naučiť, získať základy pre budúce učenie. Markantné príznaky ADHD postupne (zrením nervovej sústavy) odoznievajú, a to smerom k štádiu adolescencie jednotlivca. Uvádza sa, že pôvodný klinický obraz ADHD sa zachováva aj v dospelosti len pri nízkom percente jednotlivcov.

VZDELÁVANIE ŽIAKOV S ADHD

Problém vzdelávania žiakov so ŠVVP v bežných školách je potrebné vidieť v celospoločenskom kontexte. Súhlasíme s názorom V. Pokornej (2001), že naša súčasná spoločnosť nedokáže zabezpečiť dostatočné odborné, a najmä osobnostné predpoklady pedagogických pracovníkov (napr. osobnostne a odborne zdatní jednotlivci sa môžu uplatniť v lepšie platených profesiách). Takýto stav vytvára zlý imidž školstva v spoločnosti. Nazdávame sa, že ide o akýsi bludný kruh, z ktorého sa ťažko hľadá východisko. Nízke finančné ohodnotenie učiteľov demotivuje a pri povrchnom pohľade spoločnosti v nej evokuje dojem, že ide o nenáročnú prácu, ktorú by zvládol hocikto. Zároveň mnohí učelia aj sami prispievajú k tomuto neradostnému názoru svojou neodbornosťou, v mnohých prípadoch slabými osobnostnými predpokladmi a nízkou angažovanosťou v práci. Pracovať so žiakmi, ktorí sa nejakým spôsobom vymykajú normálu, je potom v takýchto podmienkach ak nie nemožné, tak určite veľmi ťažké. Naopak, existujú učelia (a sú to hlavne učelia prvého stupňa ZŠ), ktorí sú natoľko odborne schopní, že dokážu v žiadosti o psychologické vyšetrenie presne popísať symptómy žiaka, prípadne odhaliť deficity žiaka pomocou pedagogickej diagnostiky.

Oblasť edukácie žiakov so ŠVVP považujeme v praxi za najviac problematickú. Podobný názor uvádzajú v Čechách napr. V. Pokorná (2001), O. Zelinková (2008), H. Žáčková a D. Jucovičová (2000).

Aj keď je dieťa, ohrozené poruchou identifikované, podrobené reedukácii, má dostatočnú podporu v rodine, jeho akademický výkon môže negatívne (okrem vývinovej poruchy) ovplyvniť práve škola a učiteľ. Zo skúseností môžeme povedať, že sa stretávame s rôznymi postojmi učiteľov k vzdelávaniu žiakov so ŠVVP v bežných školách. Mnohí učelia k nemu pristupujú s rešpektom, snažia sa aj v súčasnej neradostnej situácii robiť pre deti čo môžu. Sú však aj učelia, ktorí sa k tomuto problému stavajú indiferentne, až odmietavo. Na jednej strane je pochopiteľné, že keďže majú málo informácií o práci so žiakmi so špeciálnymi potrebami zo štúdia na vysokej škole, nemožno od nich očakávať v tejto oblasti dobré výsledky. Na strane druhej však každý učiteľ je dospelý človek, ktorý by mal byť odborne fundovaný a zodpovedný za svoje činy a prácu, a vedomosti, ktoré mu chýbajú, by si mal z vlastnej iniciatívy doplniť. Máme napr. skúsenosti s učiteľmi, ktorí napriek nedostatku informácií v oblasti ŠVVP sú intuitívne schopní žiaka s vývinovou

poruchou úspešne vzdelávať a vychovávať, s učiteľmi, ktorí sa o danú problematiku zaujímajú napriek vyt'azeniu inými problémami, ale aj s učiteľmi, ktorí vzdelávať výnimočných žiakov otvorene odmietajú s tým, že nie sú špeciálni pedagógovia, a že takíto žiaci by mali navštevovať špeciálnu školu.

D. K. Detterman a L. A. Thompson (1997) tvrdia, že metódy vyučovania výnimočných žiakov (v bežných školách) nie sú metódami špeciálnymi, ale len povahe poruchy mierne prispôsobenými bežnými metódami.

Na tomto mieste by sme chceli poznamenať, že v žiadnom prípade nežiadame, aby bežný učiteľ realizoval reedukáciu v školských podmienkach. Súhlasíme s vyššie uvedenými autormi a nazdávame sa, že úlohou bežného učiteľa je len určitá modifikácia bežných metód vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia žiakov so ŠVVP. O to, aby to fungovalo (aby boli k takémuto prístupu vytvorené podmienky), sa musia postarať iní odborníci (psychológ prostredníctvom adekvátnej diagnostiky a špeciálny pedagóg prostredníctvom reedukácie žiaka). V nasledovnom texte sa zmienime o metódach vyučovania, overovania vedomostí a hodnotenia žiakov a našich praktických skúsenostiach, pričom sa sústredíme najmä na žiakov s LMD.

V súvislosti so vzdelávaním žiakov so ŠVVP V. Mertin a A. Kucharská (2007, s. 25) hovoria: „Ak má dieťa vzdelávacie problémy, k ich náprave sa používajú bežné pedagogické metódy. Ak má žiak diagnostikovanú ŠPU, na jej nápravu sú odporúčané špeciálno-pedagogické metódy... Aby sme konkrétny postup mohli označiť za špeciálny, musí sa líšiť od bežného postupu. Súčasne by sme ho mali používať len pri deťoch s poruchou a nie pri bežných deťoch. Tento spôsob chápania špeciálneho postupu vyplýva z kategoriálneho chápania ŠPU, podľa ktorého sú výučbové problémy žiaka so ŠPU kvalitatívne odlišné od žiaka, ktorý má výučbové problémy z iných príčin.“

Inou časťou integrovaného prístupu k vzdelávaniu žiakov so ŠVVP je ich školská dokumentácia. Podľa §11, ods. 10 zákona č. 245/2008 Z. z. tvoria dokumentáciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (okrem dokumentácie platnej aj pre intaktných žiakov) tieto dokumenty: Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy, správa zo psychologického, špeciálno-pedagogického alebo iného vyšetrenia, písomné vyjadrenie k školskému začleneniu (vydáva ho príslušné poradenské zariadenie, aktuálne len CŠPP a CPPP aP), individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka. Individuálny výchovno-vzdelávací program je dokument dôležitý pre konkrétnu, každodennú prácu so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Mal by obsahovať: Pedagogickú diagnostiku, záver psychologického vyšetrenia, záver špeciálno-pedagogického vyšetrenia, záver lekárskeho vyšetrenia (ak je potrebné), konkrétne úlohy, ktoré treba pri práci so žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese realizovať, zoznam špeciálnych pomôcok, ktoré sú pre prácu so žiakom potrebné, spôsob hodnotenia a klasifikácie žiaka, organizáciu špeciálno-pedagogického servisu, spôsoby spolupráce s rodičmi žiaka, spôsoby informovania učiteľov, ktorí budú so žiakom prichádzať do kontaktu.

K dokumentom individuálne integrovaného žiaka patrí aj tzv. „Žiadosť rodičov o individuálnu integráciu dieťaťa“. Podľa §61, ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. musí rodič, alebo zákonný zástupca dieťaťa písomne požiadať o začlenenie dieťaťa.

Dosiahnuté výsledky žiaka so ŠVVP musí byť učiteľ adekvátnym spôsobom schopný overiť, a taktiež ich ohodnotiť. To býva ešte väčším problémom ako samotné vyučovanie výnimočného žiaka. V tejto oblasti často narážame na neochotu učiteľov „odkloniť“ sa od pôvodnej pedagogickej diagnostiky. Argumentujú najmä tým, že nemajú k dispozícii žiadne ucelené pravidlá na overovanie vedomostí a hodnotenie žiakov so ŠVVP, tak ako je to pri intaktných žiakoch.

Publikáciou, ktorú považujeme v tejto oblasti za vhodnú, sú Metódy hodnotenia a tolerancie žiakov s ŠPU autoriek H. Žáčkovej a D. Jucovičovej (2000). Okrem všeobecných zásad hodnotenia výnimočných žiakov autorky uvádzajú aj konkrétne návody pre učiteľov, ako overovať a hodnotiť vedomosti žiakov so ŠPU v oblasti diktátov, písania, slohových cvičení, čítania, cudzích jazykov, matematiky a ostatných predmetov. Uvádzajú aj negatívne príklady hodnotenia žiakov so ŠVVP. Zo skúseností môžeme povedať, že mnohé z odporúčaní autoriek sa v našej praxi ujali a bežne sa používajú (nahradenie diktátov doplnovacími cvičeniami, možnosť precvičiť diktát dopredu, písanie menšej časti diktátu, preferencia ústneho overovania vedomostí, menej príkladov v matematickej písomke, a pod.).

V súčasnosti už existuje viacero návodov a metód, ktoré môže učiteľ využiť pri práci so žiakmi so ŠPU. Musíme však konštatovať, že prevažná väčšina z nich sa orientuje na prvý stupeň ZŠ. Pritom práca so žiakmi so ŠVVP je práve na druhom stupni ZŠ problematickejšia z dôvodu organizácie vyučovania aj množstva a povahy vyučovacích predmetov. Na tomto mieste by sme upriamili pozornosť škôl a učiteľov na publikáciu „**Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti**“, ktorú odporučilo MŠ SR dňa 26. 9. 2008 pod číslom CD-2008-16763/36514-1:914 ako metodickú príručku pre pedagógov prvého stupňa ZŠ, pedagógov špeciálnych škôl a odborných zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Tento krok hodnotíme veľmi pozitívne. Citeľne nám v praxi chýbala podobná publikácia, ktorá by ucelene podávala informácie o jednotlivých syndrómoch a zároveň návody na prácu s nimi trpiacimi žiakmi. Jednotlivé listy príručky je možné ľubovoľne vkladať a vyberať z obalu. Príručka pozostáva z nasledovných častí: NKS (narušená komunikačná schopnosť), Dyslexia, Dysortografia, Dysgrafia, Dyskalkúlia, ADD a ADHD, Problémy z praxe.

Posledná časť príručky je podnetná tým, že obsahuje kazuistiky, ktoré učiteľovi môžu pomôcť riešiť rôzne problémové situácie, do ktorých sa môže dostať pri práci s výnimočnými žiakmi. Menej podobných materiálov je určených učiteľom druhého stupňa ZŠ. Pravdepodobne sa počíta s faktom, že ŠPU by mali byť identifikované a reedukované na prvom stupni a na druhom stupni ZŠ už kompenzované. Z praxe však môžeme povedať, že v mnohých prípadoch to tak nie je.

Podstatná časť tejto príručky je priamo venovaná edukácii žiakov s ADD, ADHD syndrómom v oblasti cudzích jazykov (anglický jazyk, nemecký jazyk). Obsahuje pracovné listy, ktoré je možné kopírovať a priamo ich vo výchovno-vzdelávacom procese používať. V našej praxi učitelia cudzích jazykov uvedené pracovné listy bežne a s úspechom používajú.

ZÁVER

Ak by sme ako autori tento príspevok zredukovali len na predstavenie konkrétneho návodu na vzdelávanie žiaka s ADHD v predmete anglický jazyk, nemohli by sme byť s jeho obsahom spokojní. Uvedomujeme si (po štrnástich rokoch praxe v pozícii školského psychológa), že práve takéto konkrétne návody a presne zacielené riešenia učiteľa vyžadujú. Zároveň však vieme, že v mnohých prípadoch sú kontraproduktívne (resp. sústredenie sa len na ne). Práca so začleneným žiakom s ADHD má totiž oveľa širší kontext. Viac ako znalosť uceleného vzdelávacieho programu, vyžaduje znalosť faktov o poruche pozornosti, akceptáciu, empatiu, trpezlivosť, zručnosť učiteľa vo zvládacích stratégiách. To bol aj dôvod, prečo sme sa v našom príspevku sústredili hlavne na tieto „okrajové“ okolnosti. Práve tie totiž považujeme za podstatné. Prispôbenie bežných vyučovacích metód, alebo použitie špeciálno-pedagogických, je potom už len vecou motivácie, pedagogických schopností a skúseností.

Použitá literatúra

DETTERTMAN, D. K. – THOMPSON, L. A. 1997. *What Is So Special About Special Education?* In *American Psychologist*. Vol. 52, no. 10, 1997. p. 1082 – 1090.

MERTIN, V. – KUCHARSKÁ, A. a kol. 2007. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava specifických poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D. 2000. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha : D & H, 2000.

Kontaktné údaje:

PhDr. Viktor Gatíal, PhD.,
PhDr. Jana Vernarcová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Dražovská 4
Nitra 949 01
Slovenská republika

vgatíal@ukf.sk
jvernarcova@ukf.sk

RULES OF TELEPHONING IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

PRAVIDLÁ TELEFONOVANIA NA HODINE ANGLICKÉHO JAZYKA

Kvapil Slavomír, Slovenská republika

Teacher: Slavomír Kvapil

Lesson topic: Rules of Telephoning

Subject: English language

Date: 5. 1. 2013

Grade level: CEFR A2, Pre-intermediate level of secondary schools, students aged 14-15 years

Time required: 45 minutes

Materials and equipment: Communication exercises and prompts, hand-outs,

Authentic materials: internet sources; video and podcasts,

'New Opportunities Pre-intermediate' – student's book.

Description: In this lesson the students will be introduced to examples and variations of formal and informal telephone conversation and text messages, vocabulary essential to constitute such conversations and, finally, cultural characteristics of English native telephone and text message conversations.

Lesson objective: The students will improve their socio-cultural knowledge in terms of social conventions. They will learn how to perform telephone conversation and write text messages in both; formal and informal language. They will acquire vocabulary associated with such type of conversation, practice similar conversation in class, learn colloquial expressions typical for English native environment and compare them with their own home language.

Language competences – vocabulary, working with dialogues, constructing collocations, performing dialogues = listening, speaking, pronunciation;

life skills: customs and habits of native English;

learning strategies – cooperative learning, taking notes, classroom discussion, brainstorming.

Anticipated problems: The students might be inclined to comprehending and translating English colloquial expressions literally. Slang, dialect, etymology of idiomatic expressions and abbreviations used in English phone calls and messages may require some extra effort and practice for the students to acquaint with and get used to.

1/ Preparation: (8 min)

- the teacher will introduce the topic of phone conversations in English speaking countries in general which will lead to a guided conversation with the students about their personal experience with real conversation on the phone in English. As an “attention grabber”, the teacher will introduce two sayings about telephoning:

1. *“The telephone gives us the happiness of being together yet safely apart”*

2. *“Well, if I called the wrong number, why did you answer the phone?”* 😊

- the teacher will discuss with the students frequent obstacles, peculiarities and specifics of phone calls such as bad connection, bad reception areas, tone, pitch, tempo of speaker’s voice, slang, jargon, the importance to be able to spell correctly and quickly etc. Regarding text messages the students will learn about how young English people like using contractions and abbreviations = text jargon.

- the teacher will introduce, explain and discuss some basic common vocabulary and formal vs. informal collocations from the telephoning area.

Handout 1.

Phone call vocabulary

Pick up & hang up a phone, to be put on hold..

Sim-card, wrong number, flat battery, cell phone..

To slam a phone on somebody, give somebody a buzz, to call up, phone up, to put somebody through, to text...

Hold on, hang on a second, who’s that? who’s this? etc.

Informal

Hey, I gotta go/ I gotta run. Talk to you later.

I gotta get back to work now. Will talk again later.

Hey, Nice talking to you. I really have to go now. Bye.

Listen, I'll give you a buzz tonight, okay?

Formal

It's been a pleasure talking to you. Bye now.

Thank you for calling. Good-bye.

Can we continue this later? I have a call on another line / I have a meeting right now.

Excuse me, can I call you back? Something urgent has come up.

Excuse me, I'm in the middle of something. Can I call you back?

2. Guided practice: (27 min)

Exercise 1 – After getting familiar with the basic word bank concerning formal and informal phone conversation the students will be given a quiz (*New Opportunities Pre-intermediate*) about their telephone habits. After having it done the students will briefly discuss and compare their results in pairs with the teacher observing, guiding and ensuring the students construct questions correctly.

GOING MOBILE!

- How often do you use your mobile to do these things? Circle 1-5 for each situation (1 = never, 5 = a lot).

1 Find out information, e.g. sports results, cinema times	1	2	3	4	5
2 Arrange to meet a friend.	1	2	3	4	5
3 Play games.	1	2	3	4	5
4 Listen to music.	1	2	3	4	5
5 Take and send photos.	1	2	3	4	5
6 Tell someone where you are	1	2	3	4	5
7 Ask someone about homework.	1	2	3	4	5
8 Chat to a friend.	1	2	3	4	5
9 Chat to your boyfriend or girlfriend.	1	2	3	4	5
10 Read and write emails.	1	2	3	4	5

- Compare your answers with another student's.

Exercise 2 – The students will be given examples of the beginning, making and ending formal and informal conversation. They will read it through aloud taking turns; the teacher will answer and explain any possible questions.

Example:

Answering the phone	<ul style="list-style-type: none"> • Hello? • Thank you for calling Boyz Autobody. Jody speaking. How can I help you?
Introducing yourself	<ul style="list-style-type: none"> • Hey George. It's Lisa calling. (informal) • Hello, this is Julie Madison calling. • Hi, it's Gerry from the dentist's office here. • XY Speaking.
Asking to speak with someone	<ul style="list-style-type: none"> • Is Fred in? (informal) • Is Jackson about? (informal) • Can I talk to your sister? (informal) • May I speak with Mr. Green, please? • Would the doctor be in/available?
Connecting someone	<ul style="list-style-type: none"> • Just a sec. I'll get him for you. (informal) • Hang on a second. (informal) • Please hold and I'll put you through to his office. • One moment please.
Making special requests	<ul style="list-style-type: none"> • Could you please repeat that? • Would you mind spelling that for me? • Could you speak up a little please? • Can you speak a little slower please? My English isn't very strong. • Say it again, I can't hear you. (informal)

Exercise 3 – The teacher will introduce and play a short video and podcast of formal and informal telephone conversations:

<http://wabstalk.com/2011/05/practice-of-formal-telephone-talk-in-english-video/>
<http://www.espressoenglish.net/telephone-english-making-plans-with-a-friend/>

With the teacher's assistance the students will point out and discuss differences between these two types of conversations.

Exercise 4 – The students will in groups of 3 or 4 brainstorm any possible telephone expressions they know or have remembered from previous activities dividing and writing them in columns marked formal and informal. The expressions should cover all stages of phone call. Then each student chooses some phone call model situation. The students make pairs and act out the phone calls first in formal and then in an informal way. (They may be asked to sit in a way they won't see each other's faces as happens in phone call conversation.) The teacher observes and assists.

Exercise 5 – In addition to informal phone calls, the teacher will introduce and explain the most frequent list of text message abbreviations used in English language (*New Opportunities Pre-intermediate*). The students will think and provide examples of similar abbreviations in their home native language if they can think of any.

• Here are some common abbreviations young British people use when they send text messages.

B	be	R	are
B4	before	SKL	school
C	see	SOM1	someone
CU	see you	SPK	speak
CUL8R	see you later	TYYL	talk to you later
GR8	great	TX	thanks
H8	hate	TXT	text
HW	homework	WAN2	want to
ILUVU	I love you	W/	with
L8	late	WKND	weekend
L8R	later	X	kiss
LOL	lots of luck or lots of love	XLNT	excellent
MSG	message	YR	your
NE	any	2	to, too, two
NE1	anyone	2DAY	today
NO1	noone	2MORO	tomorrow
PCM	please call me	2NITE	tonight
PLS	please	4	for

• What abbreviations do you use in your language?

Exercise 6 – With the help of the list of English most frequent text message abbreviations, the students will try to match the examples of contracted words with their full meanings below (*New Opportunities Pre-intermediate*). The teacher observes and assists.

- 1
CN U DO HW? NE IDEAS? PCM
- 2
TX 4 YR MSG SPK L8R AT SKL
- 3
LOL W/ XAM 2MORO
- 4
DO U WAN2 C FILM AT WKND?
- 5
U WERE XLNT CU L8R
- a) He is asking his friend if he wants to go to the cinema at the weekend.
 b) He is asking his friend for help with some difficult homework.
 c) He is congratulating his friend and will see him later.
 d) He is wishing his friend good luck with tomorrow's exam.
 e) He has received a message from his friend and will talk about it at school.

Closing: (10 min)

As a way of checking that the students understood the use of contracted messages, the students will in pairs write short text messages to their classmates on a small piece of paper, using abbreviations from the worksheets. The other student replies in the same way. Then, as the lesson's closing tool, the teacher will entertain the students with an excerpt from a funny phone call conversation.

- A: *Hello, are you there?*
- B: *Yes, who are you, please?*
- A: *Watt.*
- B: *What's your name?*
- A: *Watt is my name.*
- B: *Yes, what is your name?*
- A: *My name is John Watt.*
- B: *John what?*
- A: *Yes..*
- B: *??? I'll call you again.*
- A: *All right but...are you Jones?*
- B: *No, I am Knott.*
- A: *Will you tell me your name then?*
- B: *Will Knott.*
- A: *Why not?*
- B: *My name's Knott.*
- A: *Not what?*
- B: *Not Watt, Knott!!*
- A: *What..... 😊*

Additional practice/homework:

For homework the students will write 6 text messages on given or random topics using as many English text jargon words as possible

- you want to invite your friend to a party at your house
- you can't meet your friend on Friday because you have to go to the dentist
- you want to know some news from school
- you want to borrow something from your friend
- you want to know the mark your friend got in a test at school
- you want to thank your friend for something

TEACHING METHODS

UČEBNÉ METÓDY

Le Mottee Phil, Slovakia



...the CAN-DO school!

TOPIC: Teaching methods.

Phil Le Mottee

- ✧ Director – Canadian Language School NITRA
- ✧ Australian native English teacher



...the CAN-DO school!

Who do teachers teach...?

- ✧ Academics
- ✧ Potential teachers
- ✧ General users



...the **CAN-DO** school!

What is the difference...?

- ✧ Academics – high theoretical / pedagogical focus
 - History
 - Lexicology
 - Philosophy
 - Morphology etc.
- ✧ Potential teachers – high theoretical / practical focus
 - Knowledge of the above
 - High grammatical understanding
 - Strong written and verbal communication skills
- ✧ General users – high practical focus
 - Strong grammatical concepts
 - Strong communication skills



...the **CAN-DO** school!

Examples of the difference...

- ✧ Academic –
 - “Santa Claus does not exist.”

According to Bertrand Russell (philosopher), the sentence would be meaningless. Why?

Well, since Santa Claus is a fictitious character, this sentence would mean that something that ‘doesn’t exist’ does not exist and constitutes a meaningless statement, showing that philosophical aspects can be important in constructing statements.

However, in conventional English usage, the sentence makes perfect sense.



...the CAN-DO school!

Examples of the difference...

✧ Teacher –

- 'Have to' versus 'Must'.

Used to express a strong opinion or obligation.

Often explained that they are similar but Must is stronger.



...the CAN-DO school!

Examples of the difference...

✧ General user – practical example:

- 'Have to' versus 'Must'.

Often used as close synonyms, but are they?

The difference can best be understood thus:

- HAVE TO – Fact, Obligation, External influence.
- MUST – Strong opinion, Perceived fact, Discussion about 'rules'.



...the CAN-DO school!

Who do we teach at CLSN...?

- ✧ General users – high practical focus
 - Strong grammatical concepts
 - Strong communication skills



...the CAN-DO school!

What is our method...?

- Explain common usage of the lesson topic
- Show the construction forms
- Provide some relevant examples
- Encourage the students to use the grammar / expression in some real life sentences
- Provide some text that includes the new grammar
- Discuss the meaning of the text
- Write a short story that includes the new grammar and any new vocabulary.
- Review next lesson.
- Have fun! Be interactive, Encourage conversation.



...the **CAN-DO** school!

Today's QUICK lesson...

✧ 3rd Conditional

Basic construction:

- If + past perfect + would have / could have / might have + past participle

Purpose:

- To express that an imagined event (in the past) would have influenced / changed something else later in the past (differently to the reality)



...the **CAN-DO** school!

Today's QUICK lesson...

✧ 3rd Conditional

Simple example:

- If the weather had been nice yesterday, I would have gone to the park.

In reality, the weather was not nice, so I stayed home.



...the CAN-DO school!

Today's QUICK lesson...

Do the exercise!



...the CAN-DO school!

Today's QUICK lesson...

Questions?

12 Questions For...



prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

Prof. PhDr. Eva Tandlichová, PhD. is an experienced teacher with long-standing experience and a vintage expert in the field of English language teaching. During her 40-year professional life, she has been preparing future English language teachers and participating in further education of professional teachers. She has written several English language textbooks for elementary schools, language schools and language courses; more than 200 papers and presentations for conferences both in the Slovak republic and abroad. As an internationally acknowledged expert, she has been invited to numerous lectures at European universities. In the course of more than 9 years, she was cooperating with university experts in the area of language teaching in international Comenius projects. She is a long-term member of the magazine Cizí jazyky (Foreign Languages) editorial board and an associate of numerous scientific committees, final state examination committees and committees for PhD. dissertation defense.

In the following interview, Prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc. speaks about her career and professional experience...

What were your first touches with English?

Well, quite late in my childhood. Why? Because I was born in Trenčín and my parents (myself included) moved to Bratislava in early 1950s. As it was the time I started primary school, my mother got in touch with other mothers of my classmates and it was decided: foreign language classes (my mother's decision was German), ballet classes (Ella Fuchsová's ballet school as the classes were taking place in our primary school gym – Nám. 1. Mája; by the way E. Fuchsova was the brothers Lehotskys' mother) and, of course, music school and my mother's decision was piano. I first took private German classes with an old lady and later with dr. Hanny who was a quite famous German language teacher in Bratislava. I don't know why: whether it was the language or the teachers, but I did not like German at all. My second after school activity – the ballet – was soon ended but I took to modern gymnastics

and attended a course at then Pioneer Palace (now Presidential Palace) and the last one was my pleasure. I was taking piano classes till the end of my primary studies, i.e. 9 years, and I must say I enjoyed playing the piano and I was also good at it. I do not play the piano any more but the love for music, and especially classical music, is my hobby, the way I recharge my batteries.

When we graduated from the *Osemročná stredná škola*, I decided to go on to SVŠ, today's *gymnasium*, and there I decided to get rid of German and I started learning English. I studied at Vazovova secondary grammar school and the best teacher there was Ms Hrozienčiková who was very strict and followed J.A. Comenius' methods and techniques.

What are your memories of being a student of English? (Where and when did you study)?

When we graduated from Vazovova in the 12th grade, I decided to

study English and Spanish at the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. But in the year 1962 you could study all foreign languages with Slovak language only. So I ended up studying English and Slovak to become a teacher at the secondary school. I was happy because I wanted to be a teacher for ages. Being a small girl I used to play with my dolls: I was a teacher and they were pupils. It was funny.

My group at the university was the first larger group studying English. We were 20 students – mostly girls. It was not easy. Students today would not believe that there were very few books to study from: not only few titles but also few copies to share. I remember reading Jones' book on phonetics with my friend Margita together in the university library because there was not another copy to borrow for home. One of us was a quicker reader the other a slower one. So what would you do – wait till the other one finishes the page. But we enjoyed the lectures with Prof. Soudek, Dr. Eva Šimečková or Dr. Kubišová. There were no foreign lecturers at the department except Ms Jean Ruppeldtová who was doing practical classes and the history of Britain. We were listening to her mother tongue and were happy to have a native speaker with us, as well as many generations after.

How did your career as a teacher of English and a teacher trainer start?

When we graduated from the university, I was lucky because the new Secondary Grammar School was about to be opened at Pošeň I. Horváth St. (which is still there and it is very good) and there was a vacant place for the English and Slovak teacher. So in September 1967 I became a teacher there but as it was a new school, there were not enough lessons for me for English, so I taught also Slovak language and literature. And I had two lessons of English twice a week as an option at the primary school so that my teaching load could have been completed.

From the next school year, I was teaching English only and it was not that easy as there were very few seminars on English didactics during my pre-service training. But we were a very good and friendly group of foreign language teachers at Horvathka. It was quite “natural” that we observed each other's lessons and had a talk afterwards. Nobody took it badly – on the contrary, especially those of us who were novice teachers appreciated all remarks and appraisal of more experienced colleagues. And in such a way I stopped being afraid to switch on the equipment in the boxes in the language laboratory and started to understand its role in practicing English. And on top of that there was not a variety of teaching aids, so we were looking for them, e.g. I found somewhere a gramophone record with the recording of *The Hound of Baskerville* and there was an authentic text to be used in class! Or when in 1968 I spent 3 months in England with my friends, I came back with postcards, posters and a gramophone record *My Fair Lady*.

I was teaching at that school till 1972 and then I won the post at University of 17th November – interpreting and translating university where I met another good group of colleagues. In 1974 this branch in Bratislava was closed and all the staff of teachers joined Faculty of Arts Department of British and American studies. The then teacher trainer Ms Priska Lomová was about to retire so I was asked to do the English didactics and teacher training as I had the experience from secondary school. Well, and since then I have been doing it.

Could you name any of your teachers or personalities you met as a student who influenced you significantly or became your own personal model?

I mentioned some above. I will get back to Ms Hrozičková. Her methods used then were very modern. She concentrated mostly on listening and speaking. I had no idea what English

grammar was about but I could use it because there was always some context created for it in the class. As there were not teaching aids available, she made us, the learners, to prepare them. We collected pictures on various topics from various Slovak magazines, stuck them on a big sheet of paper to make a poster. The posters were displayed in the class. Ms Hrozičková called two students in front of the class and let them describe the pictures, make a dialogue, express their opinions. She was a model for me as the English teacher.

Ms Mrkosová – my 1st and 2nd class teacher at the primary school. She was my model as a pedagogue – very kind, professional, example of the teaching concentrated on the learner.

Ms Mesárošová – my teacher in the 4th and 5th class in the same school – very similar to the former teacher.

At the secondary grammar school there were some teachers who had given me the model not to be copied to students. Maybe it was because they taught subjects which I did not like, such as maths, physics or biology, or maybe teaching and pupils were not their cup of tea.

What were your first steps as an English teacher and a teacher trainer? Do you remember anything (positive or negative) particularly well?

I think my first steps as an English teacher have been mentioned earlier. I cannot find anything negative there as I was doing everything to improve my language skills. In 1968 I spent 3 months in England with my friends, the Hellard family and their relatives. They helped me to get in touch with varieties of English and took me to various places in England to be able to speak about my experience in class. This friendship is still alive and it helped me during my whole career to keep up-to-date with English and the English.

In my teacher trainer career there were more difficult times because I did not have a model from my previous training as

a student. At the Faculty of Arts there was not much attention given to ELT methodology when I started my teacher training career. Only later some of us, teacher trainers, got together and tried to improve the preparation of future teachers of foreign languages. It was done in close cooperation with mentors in schools where our students were doing teaching practice. It was stopped in 1989.

So being a teacher trainer I had to study and look for impulses elsewhere. The British Council was of great help even before the 1989 events. I am happy I could attend a couple of summer schools during summer holidays and take part in IATEFL conferences and in such a way get in touch with experts in teacher training from all over the world.

And I am a creative teacher so I am trying to be a creative teacher trainer as well. I am trying to encourage future teachers not to be afraid of experimenting in class and respect the learners and their needs.

Preparing this interview, I was told by some of your friends that you originally focused on Anglophone literature studies and only later started focusing on methodology of teaching English. Is it true? By the way, who were or are your favourite Anglophone authors?

I don't know who said that because it is not true. My graduation thesis from the university dealt with intonation and sentence structure and my interest is more in grammar. I like to read - not only books for teachers and books on EFLT methodology. I like reading detective stories because there is authentic everyday English and I also like the mystery in there and tension of the plot.

My favourite writers are A. Christie, Ruth Rendel, P.D. James, Patricia Cornwell, Mary Higgins Clark, Claire Francis, Dick Francis and his son Felix Francis; but I also like books by Jeffrey Archer, Ken Follet or Jane Austen or the Brontë Sisters.

When did you start to concentrate on methodology of teaching English? How have the topics, priorities and problems of methodology, changed over time?

As I have mentioned above – it was when I started my career as the member of the Department of British and American Studies. I had little schooling from the university, my 7 years’ experience as a teacher, my enthusiasm in teaching English and the belief that when at the university, you have to study and develop as a professional which made me concentrate on current issues in EFLT. I was lucky to meet professors of pedagogy at the Faculty of Arts who helped a lot and also the invitation to participate in the development of new syllabuses by then Research Pedagogical Institute which encouraged me to do research and understand what it is all about. And as I mentioned earlier, my visits to summer schools in Britain devoted to EFLT methodology were a real inspiration. In 1984 I first met David Crystal in Reading – it was an event for me. I tried to be in touch with all “modern” attitudes and analyse them – some are ok but some....?

I don’t know whether the topics, priorities and problems of methodology have changed over the time. I think they have changed their position in the line. I am sure that all was discovered by J.A. Comenius – in pedagogy and in foreign language teaching and learning as well. In 1993 I was invited to lecture on J.A. Comenius at Stirling University in Scotland. The invitation was initiated by my colleague from there who took part at Comenius’ conference in Prague where we met. She was excited by the papers delivered about Comenius and his work. It is good that we currently concentrate more on the learner, but is it really a change? As I mentioned earlier, majority of my primary school teachers respected us=learners. They applied individual approach to us, being aware of the fact that each individual is different.

Your name is connected with several well-known textbooks or series of textbooks, e.g. *Angličtina pre základné školy*, *Angličtina pre jazykové školy a kurzy*, *Angličtina nielen pre samoukov*, etc. The forms and functions of teaching materials have undergone radical change caused by the development of multimedia. What is your vision of future textbooks and teaching media?

I know there are experts who forecast the e-textbooks only, but I think that would not be a good change. A textbook is a book, book not only for studying but also for reading and developing reading skills and on top of anything and I don’t think that it is old fashioned to leaf through a (text)book. I am not against multimedia in EFLT – in my 12 years’ international cooperation with other teacher trainers in various projects, we have developed a couple of good multimedia teaching aids for developing reading and writing or language competences. I think that multimedia or iboards or anything of that sort is just an aid; the teacher is and will be the key to the success in foreign language acquisition.

Another topic you have paid a lot of professional attention to is teaching English to young learners. How do you assess contemporary situation in this field abroad and in Slovakia?

As you know I have been in the expert team of the 3 years’ project which has been run for language teachers at primary schools in order to improve their language and didactics for young learners. It was a very successful project and the teachers appreciated it. The project is finished and? There is no serious in-service teacher education which is quite common abroad. That is the negative side of our teacher development strategy.

The other issue is the foreign languages and ŠVP. I think that in contemporary world and Europe as well there is the need for our learners to be able

to speak more than one foreign language, i.e. two foreign languages in the primary school: one foreign language with young learners and the second foreign language from the age of 11 and continue in learning two languages up to *maturita*.

In addition to your teaching, academic and research activities, you spent a lot of time and energy managing Slovak teachers of English. For a long time you were even the President of SAUA-SATE (the Slovak branch of IATEFL). How do you see this part of your professional life today? Was it worth the effort?

Yes, it was worth the effort although it was not easy because there was not enough tradition in Slovakia. I was happy that our teachers entered through SAUA/SATE the IATEFL world and the contacts with other teachers in the world helped our teachers increase their confidence and also helped them to get in touch with writers of course books or books for teachers and in such way increase their professional expertise.

Which problems of contemporary foreign language education do you consider most pressing?

I think the most pressing is the lack of qualified teachers of foreign languages, especially English teachers, in primary schools. The English is compulsory from the age of 8 (class 3) but....How many qualified teachers are there in schools?! The absence of the study programme in

pre-service teacher-training. The current programme ignores the need for inclusion of foreign language into the primary teachers' education.

Another pressing problem is the increasing number of pupils with special educational needs in our primary schools. According to the State education programme they also have to learn a foreign language but no special EFLT methodology has been developed or prepared for teachers.

What should be, in your personal opinion, short-term and long-term priorities of modern foreign language education?

Long-term priorities: 1. introduction of pre-service teacher training study programme at Pedagogical Faculties in Slovakia; 2. create conditions for regular in-service teacher education.

Short-term priorities: 1. improve the status of teachers in order the graduates from pedagogical faculties go to teaching and stay there; 2. encourage creative teachers in their work and help them to take part in international projects. I am a member of the jury who selects projects and teachers for European label and I can see what our teachers can achieve and how they help learners to develop communicative skills for the improvement of intercultural communication.

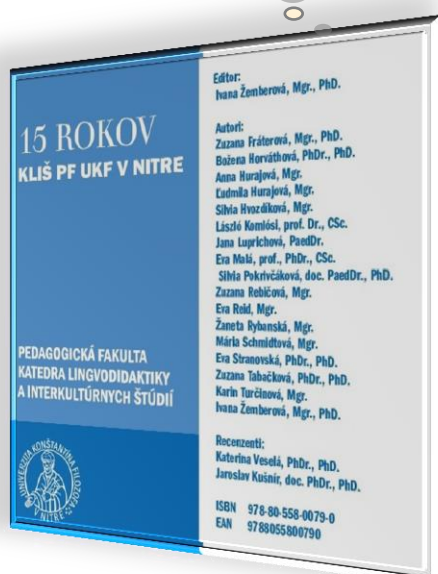
Thank you very much for your time and answers.

Publikácie

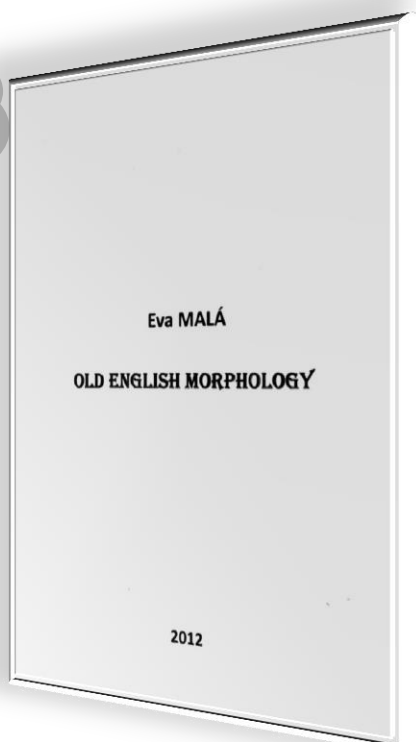
Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií vydané v rokoch 2012/2013

For more
information,
click here.

For more
information,
click here.



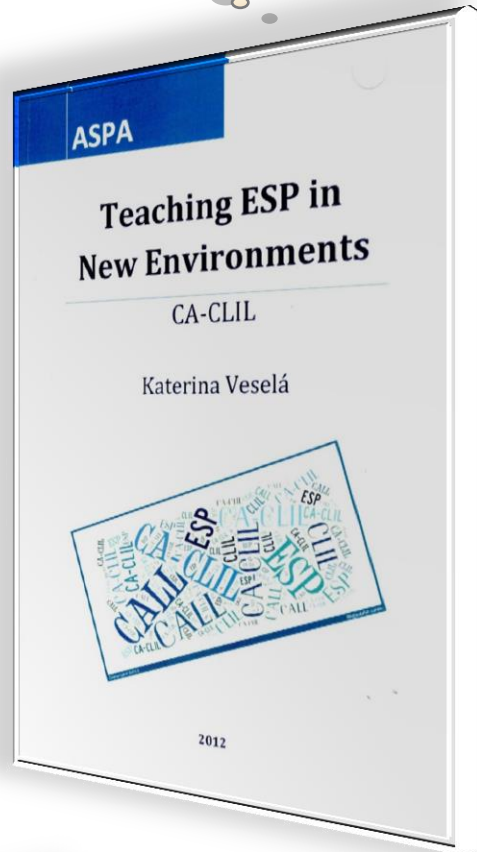
For more
information,
click here.



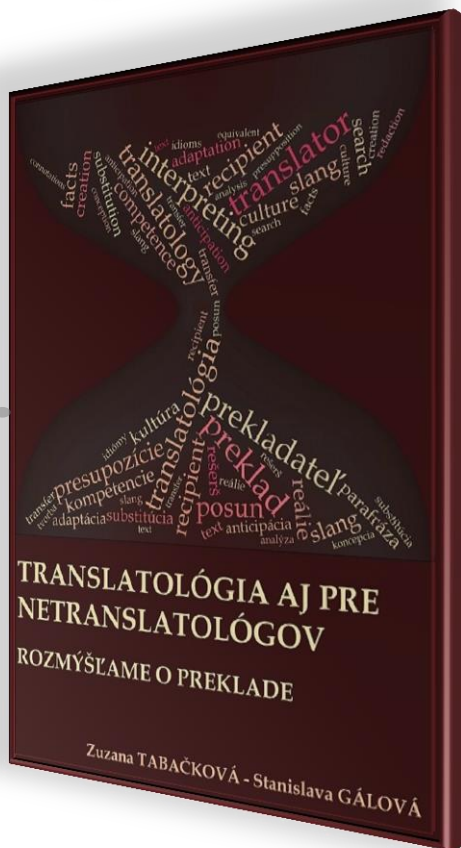
For more information, click here.



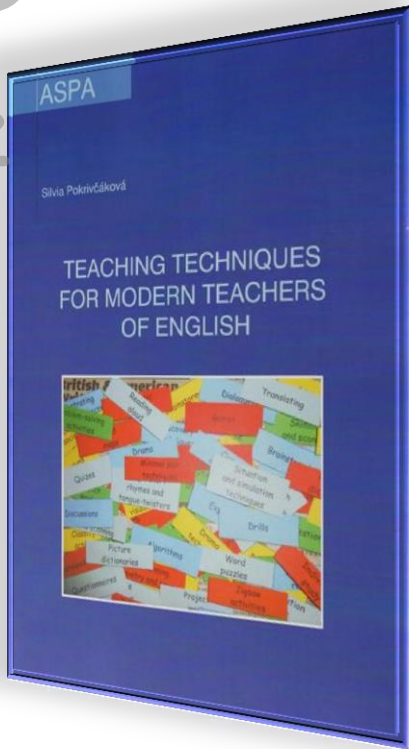
For more information, click here.



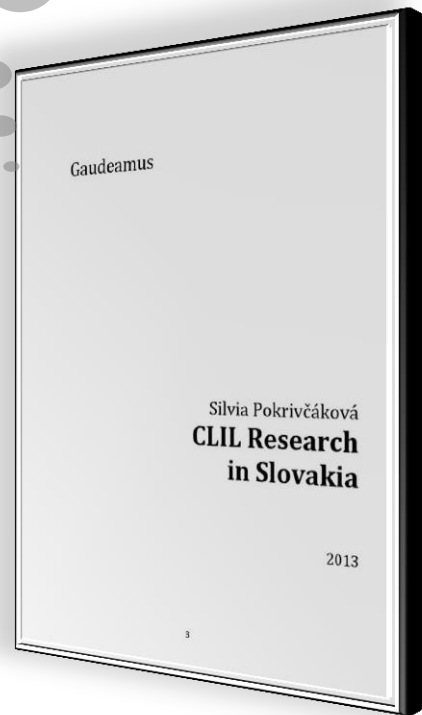
For more information, click here.



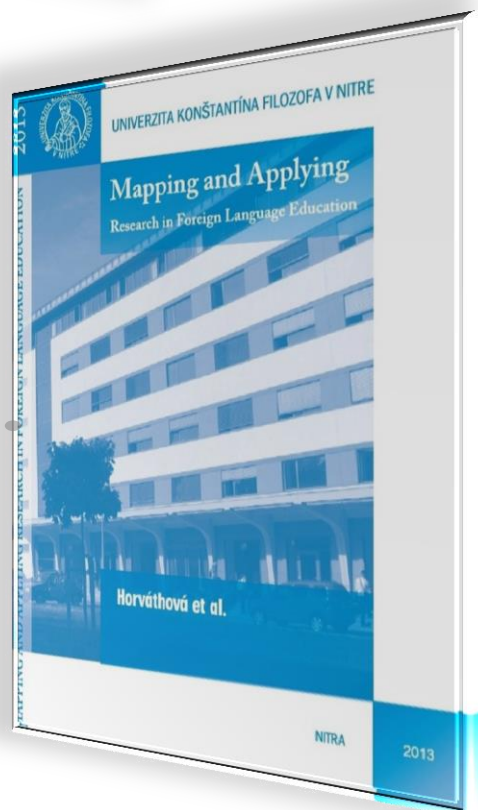
For more information, click here.



For more information, click here.



For more information, click here.



15 rokov KLIŠ PF UKF v Nitre

Ivana Žemberová (ed.)

2012

244 strán

Publikácia vydaná pri príležitosti 15.výročia vzniku Katedry lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií PF UKF v Nitre.

Recenzenti:

Katerina Veselá, PhDr., PhD.

Jaroslav Kušnir, doc. PhDr., PhD.

ISBN 978-80-558-0079-0

Research in Foreign Language Education

Silvia Pokrivčáková et. al.

2012

229 pages

Monograph discussing theories of foreign language acquisition, learning and teaching; providing pedagogical theory and practice with information and evidence necessary for better decision-making in everyday pedagogical situations.

Reviewers

doc. Zuzana Straková, PhD.

PhDr. Katerina Veselá, PhD.

ISBN 978-80-7392-193-4

Old English Morphology

Eva Malá

2012

147 pages

The book discusses the morphological structures of Old English, including its spelling, pronunciation and inflections. The diachronic approach enables the reader to fully comprehend the system of the present-day language.

Reviewers:

prof. PhDr. Pavel Štekauer, DrSc.

prof. Dr. László Imre Komlósi, PhD.

ISBN 978-80-905 177-8-3

New Directions in Teaching Modern Languages

Božena Horváthová et al.

2012

177 pages

Monograph drawing on the latest research activities in the field of language pedagogy in the Czech republic, Slovak republic and Hungary.

Reviewers:

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Mgr. Andrea Holúbeková, PhD.

ISBN 978-80-210-6003-6

Teaching ESP in New Environments: CA-CLIL

Katerina Veselá

2012

113 pages

The book discusses three seemingly separate fields of foreign language teaching/learning: English for Specific Purposes, Content and Language Integrated Learning, and Computer Assisted Language Learning.

Reviewers:

prof. László Imre Komlósi, PhD.

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

ISBN 978-80-89477-06-7

Translatológia aj pre netranslatológov

Zuzana Tabačková – Stanislava Gálová

2012

147 strán

Učebné texty približujúce základnú terminológiu z oblasti translatológie. Venujú sa špecifickým problémom prekladu – prekladu slangu, dialektu, idiomatických spojení a reálií.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Edita Gromová, CSc.

PhDr. Božena Horváthová, PhD.

ISBN 978-80-89477-09-8

Teaching Techniques for Modern Teachers of English

Silvia Pokrivčáková

2013

110 pages

Praktická príručka pre učiteľov anglického jazyka, plná konkrétnych vyučovacích aktivít a jednoduchých návodov, ako zatriktívniť vyučovanie angličtiny a urobiť ho interaktívnejším.

Reviewers:

Doc. Zuzana Straková, PhD.

Mgr. Eva Reid, PhD.

ISBN 978-80-89477-10-4

CLIL Research in Slovakia

Silvia Pokrivčáková

2013

83 pages

Monograph summarizing and critically evaluating recent outcomes of CLIL research conducted within the regional context of the Slovak educational system.

Reviewers

Prof. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.

Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.

ISBN 978-80-7435-302-4

Mapping and Applying: Research in Foreign Language Education

Božena Horváthová et al.

2013

198 pages

Monograph including studies which discuss methods, techniques and instruments used in foreign language education research as well as the results of the latest research activities in the field of language pedagogy in the Czech and Slovak republic.

Reviewers

PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

Mgr. Andrea Holúbeková, PhD.

ISBN 978-80-558-0281-7.

Cudzie jazyky a kultúry v škole 10

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 80 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2013

ISBN 978-80-558-0462-0

EAN 9788055804620