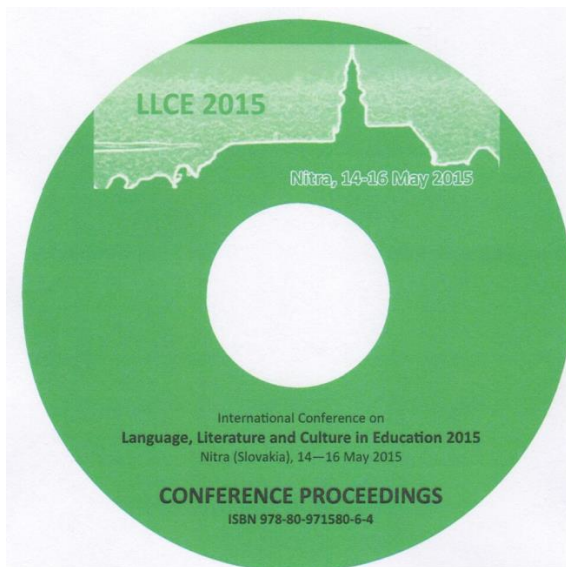
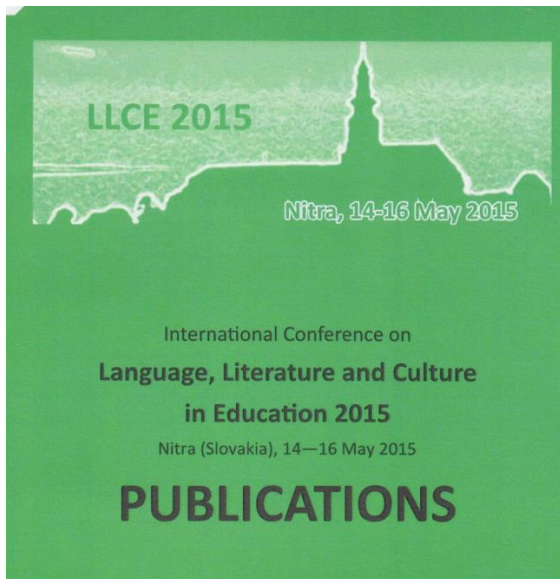




International Conference
Language, Literature and Culture in Education 2014
14-16 May 2015, Nitra, Slovakia



Ministerstvo školstva,
vedy, výskumu a športu
Slovenskej republiky



ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV



SlovakEdu

Conference Organisers

Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic, Stromová 1, Bratislava
National Pedagogical Institute in Bratislava, Pluhová 8, Bratislava
Prešov University in Prešov (Faculty of Arts), Nám. 17. novembra 1, Prešov
Constantine the Philosopher University in Nitra (Faculty of Education), Tr. A. Hlinku 1, Nitra
SlovakEdu Nitra, Slovakia, Stefanikova 9, 949 01 Nitra

Reviewing process

All papers published in the LLCE2015 Conference Proceeding were peer-reviewed through a double-blind system by two members of the LLCE2015 International Scientific Advisory Board. The reviewers' identities remain anonymous to authors.

Reviewers

doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph. D. (University of South Bohemia, Czech Republic)
doc. PhDr. Jana Běrešová, PhD. et. PhD. (Trnavská univerzita, Slovensko)
doc. PaedDr. Jana Bírová, PhD. (Constantine the Philosopher University, Slovakia)
doc. PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD. (Prešov University, Slovakia)
PaedDr. Danica Gondová, PhD. (Žilina University, Slovakia)
doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD. (Matej Bel University, Slovakia)
doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. (Masaryk University in Brno, Czech Republic)
doc. PhDr. Eva Homolová, PhD. (Matej Bel University, Slovakia)
prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. (Masaryk University in Brno, Czech Republic)
doc. PaedDr. Zdena Král'ová, PhD. (Žilina University, Slovakia)
prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD. (Constantine the Philosopher University, Slovakia)
prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (Constantine the Philosopher University, Slovakia)
doc. Zuzana Straková, PhD. (Prešov University, Slovakia)
doc. PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D. (University of Hradec Králové, Czech Republic)
PhDr. Zuzana Tabačková, PhD. (Constantine the Philosopher University, Slovakia)
Mgr. Klára Uličná, Ph. D. (Charles university in Prague, Czech Republic)
PhDr. Nadežda Zemaníková, PhD. (Matej Bel University, Slovakia)

Copyright information

Submitted papers are assumed to contain no proprietary material unprotected by patent or patent application; responsibility for technical content and for protection of proprietary material rests solely with the author(s) and their organizations and is not the responsibility of the SlovakEdu or its Editorial Staff. The main author is responsible for ensuring that the article has been seen and approved by all the other authors. It is the responsibility of the author to obtain all necessary copyright release permissions for the use of any copyrighted materials in the manuscript prior to the submission.

LLCE2014 Conference Proceedings (ISBN 978-80-971580-6-4) by SlovakEdu, n.o. is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Based on a work at <http://www.jolace.com/conferences/llce2015/publications/>.



Users are free to:

- **Share** — copy and redistribute the material in any medium or format
- **Adapt** — remix, transform, and build upon the material. The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms.

Under the following terms:

- **Attribution** — You must give [appropriate credit](#), provide a link to the license, and [indicate if changes were made](#). You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- **NonCommercial** — You may not use the material for [commercial purposes](#).
- **No additional restrictions** — You may not apply legal terms or [technological measures](#) that legally restrict others from doing anything the license permits.

Notices:

- You do not have to comply with the license for elements of the material in the public domain or where your use is permitted by an applicable [exception or limitation](#).
- No warranties are given. The license may not give you all of the permissions necessary for your intended use. For example, other rights such as [publicity, privacy, or moral rights](#) may limit how you use the material.

(Quoted from: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

TABLE OF CONTENTS

Introduction

CONFERENCE PAPERS AND PRESENTATIONS

Testovanie z cudzích jazykov – testovanie úrovne C1 Spoločného európskeho referenčného rámca a typy úloh v elektronickom testovaní z cudzích jazykov <i>Miroslava Jurenková, NÚCEM, Slovensko</i>	8
Situating Language Tests in Relation to the CEFR <i>Jana Bérešová, Trnava University, Slovakia</i>	25
Význam Európskeho jazykového portfólia vo výchovno-vzdelávacom procese <i>Katarína Bockaničová & Denisa Ďuranová, ŠPÚ, Slovensko</i>	36
Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy a inovácia vzdelávania budúcich učiteľov anglického jazyka ako súčasť podpory študijných programov v cudzích jazykoch <i>Alena Štulajterová, UMB v Banskej Bystrici, Slovensko</i>	47
Sprachenpolitik und ihre Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit in der Slowakei: Ein kleines Plädoyer für Deutsch als Fremdsprache <i>Katarína Fedáková, Pavol-Jozef-Šafárik-Universität Košice, Slovakia</i>	52
Is English grammar really so difficult? <i>Gabriela Lojová, Comenius University, Slovakia</i>	64
Testológia <i>Roman Kvapil, Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovensko</i>	77
Models of language teaching and learning and their influence on the concept of Open Learning <i>Kateřina Slaninová, Open Agency, Czech Republic</i>	85
Využitie destinačných webov vo vyučovaní reálií a interkultúrnej komunikácie (na príklade talianskeho jazyka) <i>Katarína Klimová & Katarína Krejčí, UMB v Banskej Bystrici, Slovensko</i>	99
Think globally and act locally - Textbooks <i>Jan Pikhart, University of Prešov, Slovakia</i>	107

CLIL ako inštrument na podporu cudzích jazykov, ale ako na to? <i>Beata Menzlová, ŠPÚ v Bratislave, Slovensko</i>	115
Vyučovanie a učenie sa s CLIL-om – aktuálne poznatky zo zahraničia <i>Eva Farkašová, VÚDPaP, Slovensko</i>	121
Použitie CLIL – nástroja v slovenskom kurikule <i>Katarína Vilčeková, UCM v Trnave, Slovensko</i>	130
Communicative competence and communication in foreign language teaching <i>Monika Lis, Pedagogical University in Cracow, Poland</i>	146
Developing Additive Bilingualism of Very Young Learners of English <i>Zuzana Šimková, CPU in Nitra, Slovakia</i>	159
Výučba írského jazyka na primárnom a sekundárnom stupni škôl v Írskej republike <i>Anna Slatinská, UMB v Banskej Bystrici, Slovensko</i>	166
Art academy – angličtina srdcom (English through your heart) <i>Tatiana Husárová, SZŠ Poprad, Slovensko</i>	183

POSTERS

Reflection and its role in the development of pedagogical content knowledge <i>Jana Chocholatá, Czech Republic</i>	196
Vliv integrace didaktického překladu do výuky anglického jazyka na rozvoj řečové dovednosti čtení (poster) <i>Lada Klímová, Czech Republic</i>	198
Materials in CLIL classes: a case study <i>Michaela Sepešiová, Prešov University, Slovakia</i>	200
Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence prostřednictvím výuky psaní v anglickém jazyce <i>Pavla Jahodová, Czech Republic</i>	202

INTRODUCTION

The main intention of the series of international conferences entitled ***Language, Literature and Culture in Education (LLCE)*** is to create a working platform for academics, researchers, scholars, teacher trainers and teachers to discuss, exchange and share their research results, projects, experiences, and new ideas about all aspects of studies in language, literature, culture and related areas in an effective international atmosphere. The series itself follows and enriches the tradition of the conferences ***Foreign Languages and Cultures at School (2002-2013)***. The international dimension of the conference is every year ensured by personal or virtual engagement of participants from various schools and institutions from all continents.

The conference ***LLCE2015***, held on 14 – 16 May 2015 in Nitra, Slovakia, was exceptional in several ways. It was supported by the Ministry of Education, Research, Science and Sport of the Slovak Republic, and organised in a close cooperation with the National Institute of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, and Prešov University in Prešov. For the first time, the special session ***Súčasný výzvy cudzojazyčného vzdelávania na Slovensku: Ako ďalej?*** was organised for Slovak teachers of all foreign languages taught in Slovakia. Moreover, the conference was organised as a part of the project ***KEGA O36UKF-4/2013*** funded by the Ministry of Education of the Slovak Republic.

This CD Conference Proceedings consists of selected papers and presentations that were given at the *Language, Literature and Culture in Education 2015* conference, assessed through a double-blind reviewing process and consequently recommended for publishing.

In addition, the list of LLCE 2015 conference publications includes:

- both the May 2015 and September 2015 issues of ***JoLaCE: Journal of Language and Cultural Education*** (ISSN: 1339-4045 print, ISSN: 1339-4584 online at www.jolace.com);
- ***and CD LLCE2015 Book of Abstracts*** (ISBN 978-80-971580-7-1, available also on-line at <http://www.jolace.com/conferences/llce2015/publications/>).

LLCE2015 Scientific Committee
& SlovakEdu Team, n.o.

CONFERENCE PAPERS AND PRESENTATIONS

Testovanie z cudzích jazykov – testovanie úrovne C1 Spoločného európskeho referenčného rámca a typy úloh v elektronickom testovaní z cudzích jazykov

Miroslava Jurenková
NÚCEM, Slovensko
miroslava.jurenkova@nucem.sk

Abstract

National Institute for Certified Educational Measurements (NÚCEM), within the national project “Increasing the quality of education in primary and secondary schools with the use of electronic testing”, has been developing e-testing software and e-tests to be used in Slovak classrooms since 2013. Moreover, NÚCEM is preparing for implementation of C1 level testing in 2017. The first experience has just been documented and results so far suggest that e-testing could support the assessment process, the analysis of results as well as, with an appropriate feedback to schools, the overall quality of education. Therefore, based on our initial and valuable experience with e-testing, and preparation of C1 level tests, the object of our paper is to outline the main outcomes and challenges of e-testing a C1 level testing with a focus on foreign language skills assessment. The paper provides basic information about the characteristics of C1 level tests, e-test item types used in testing foreign languages and provide some item samples.

Key words: testing, electronic testing, foreignlanguages, tests, types of tasks

A. Zavádzanie testovania na jazykovej úrovni C1

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania sa od roku 2013 zaoberá prípravou externej časti maturitnej skúšky (ďalej „EČ MS“) a internej časti maturitnej skúšky (ďalej „PFIČ MS“) z druhého vyučovacieho jazyka pre bilingválne školy na jazykovej úrovni C1.

Na základe zistených štatistických údajov výsledkov testov EČ MS z cudzích jazykov možno konštatovať, že priemerná úspešnosť 641 žiakov 5-ročného štúdia (z celkového počtu žiakov 14 263) na maturitnej skúške 2013 z anglického jazyka, ktorí by boli cieľovou skupinou testovaných na úrovni C1 z anglického jazyka, ak by maturovali v roku 2017, bola 80,9 %. Z nemeckého jazyka išlo o 80 žiakov s priemernou úspešnosťou 67,2 % z celkového počtu 1 959 žiakov. Na maturitnej skúške 2014 sme u všetkých žiakov bilingválnych stredných škôl z anglického jazyka (886 žiakov z celkového počtu 14 198) identifikovali priemernú úspešnosť 76,8 % (ostatní žiaci dosiahli 60,5 %). Zo štatistického hľadiska je teda rozdiel medzi výsledkami žiakov bilingválnych a ostatných škôl

v anglickom jazyku mierne vecne významný. Z odborného hľadiska nepovažujeme dosiahnutú priemernú úspešnosť za vysokú, keďže takíto žiaci by zrejme mohli v teste C1 dosiahnuť odhadom aj oveľa nižšiu priemernú úspešnosť. V nemeckom jazyku je výraznejší rozdiel medzi žiakmi bilingválneho štúdia a ostatnými žiakmi maturujúcimi na úrovni B2, a to na úrovni strednej vecnej významnosti. Žiaci bilingválneho štúdia dosiahli priemernú úspešnosť 76,2 % (143 žiakov z celkového počtu 1 476). Ostatní žiaci mali priemernú úspešnosť v teste 52,0 %.

V súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky vydaným Radou Európy (ďalej „SERR“) vypracoval NÚCEM v spolupráci so skúsenými autormi testov, stredoškolskými a vysokoškolskými pedagógmi a metodikmi špecifikáciu testu z druhého vyučovacieho jazyka pre testy jazykovej úrovne C1.

Test EČ MS a zadanie PFIČ MS sú teda určené maturantom bilingválnych stredných škôl, ktorí sa pripravujú na maturitnú skúšku z druhého vyučovacieho jazyka a počas svojho štúdia dosiahli úroveň *skúseného používateľa jazyka* (účinnú operačnú spôsobilosť/*Effective Operational Proficiency*), úroveň C1 podľa SERR. Podmienkou dosiahnutia komunikačnej úrovne C1 je zvládnutie všetkých jazykových štruktúr, lexiky a komunikačných spôsobilostí, ktoré sú vymedzené v rámci nižších referenčných úrovní SERR (A1, A2, B1, B2).

Testy EČ MS a zadania PFIČ MS z druhého vyučovacieho jazyka zodpovedajú úrovňou náročnosti úrovni C1 SERR. Rešpektujú obsah zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v platnom znení a vyhlášku č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a sú vytvorené v súlade so Štátnym vzdelávacím programom z druhého vyučovacieho jazyka, úroveň C1 pre vyššie sekundárne vzdelávanie (ŠPÚ, 2012), ktorý bol schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03. 09. 2013 s účinnosťou od 01. 09. 2016. Obsah testov EČ MS a zadania PFIČ MS ďalej vychádza z Cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického, francúzskeho, nemeckého, ruského, španielskeho a talianskeho jazyka, úroveň C1 (ŠPÚ, 2012), ktoré boli schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03. 09. 2013 s účinnosťou od 01. 09. 2016.

Vzmysle súčasnej platnej legislatívy je na administráciu testov EČ MS z druhého vyučovacieho jazyka úrovne C1 pridelených **120 minút** a na vypracovanie zadania PFIČ MS majú žiaci stanovený čas **60 minút**. Predpokladá sa, prebiehajúcimi úpravami v legislatíve, že testy EČ MS z druhého vyučovacieho jazyka úrovne C1 budú predĺžené na **150 minút** a na **90 minút** pre vypracovanie zadania PFIČ MS. Zámerom navýšenia časovej dotácie je pripodobniť toto testovanie k už existujúcim, medzinárodne uznávaným testovaniam, ako aj overiť

úroveň osvojenia si väčšieho rozsahu kompetencií žiakov v súlade so SERR v jednotlivých častiach testu.

Cieľom testu EČ MS úrovne C1 je zistenie úrovne osvojenia si komunikačných jazykových kompetencií integrovaných v nasledovných častiach: *počúvanie s porozumením, používanie jazyka* (gramatika a lexika), *čítanie s porozumením*.

Jednotlivé časti testu EČ MS budú obsahovať rôzne typy úloh zamerané na rôzne témy. Témy sú bližšie špecifikované v tematických okruhoch stanovených cieľovými požiadavkami na vedomosti a zručnosti maturantov z príslušných vyučovacích jazykov úrovne C1 a v Štátnom vzdelávacom programe pre druhý vyučovací jazyk úrovne C1. V jednotlivých častiach testu sa budú témy obmieňať.

V testoch EČ MS úrovne C1 budú použité dva hlavné **typy úloh**:

- úlohy s krátkou odpoveďou (ÚKO): úlohy na dopĺňovanie, cloze test, úlohy zamerané na tvorbu slov, úlohy zamerané na korekcie textov;
- úlohy s výberom odpovede (ÚVO): multiple choice (výber zo 4 možností), úlohy na prirad'ovanie.

Podmienky k úlohám v testoch EČ MS budú formulované v príslušnom vyučovacom jazyku. Ak si to bude typ testovej úlohy vyžadovať, bude uvedené vzorové riešenie.

Testy EČ MS úrovne C1 budú obsahovať **10 textov**:

- **3 nahrávky** v časti Počúvanie s porozumením (30 položiek – 40 minút),
- **3 texty** v časti Používanie jazyka (40 položiek – 50 minút),
- **4 texty** v časti Čítanie s porozumením (30 položiek – 60 minút).

Podrobnú charakteristiku testov EČ MS a zadaní PFIČ MS z druhého vyučovacieho jazyka úrovne C1 podľa jednotlivých častí uvádzame nižšie.

Počúvanie s porozumením

Cieľ: Overiť schopnosť žiaka dôsledne a efektívne počúvať dlhší hovorený prejav na abstraktné a zložité témy v príslušnom cudzom jazyku, dokonca aj vtedy, keď nie je zreteľne štruktúrovaný a vzťahy v ňom sú vyjadrené iba v náznakoch, porozumieť hovorenému prejavu a získať z neho informácie, potrebné na splnenie úlohy.

Čas: cca 40 minút.

Počet úloh: 3 úlohy vychádzajúce z audionahrávok rôznej dĺžky. Žiak si vypočuje každú nahrávku dvakrát. Na prečítanie položiek viazucich sa na text/y v každej úlohe má žiak pred počúvaním 2 minúty a na dokončenie práce na úlohách v rámci jednej úlohy má žiak po vypočutí nahrávky 30 sekúnd.

Charakteristika textov: Texty na počúvanie sú nahrané hovoriacimi, pre ktorých je daný cudzí jazyk rodným jazykom (C2). Hovoriaci používajú prevažne

medzinárodne akceptované varianty štandardnej výslovnosti, tempo reči je také, aké sa bežne vyskytuje v reálnych situáciách. Texty na počúvanie môžu obsahovať aj väčšie množstvo autentického zvukového materiálu, ktorý môže byť čiastočne prednesený aj v subštandardnom rečovom prejave (dialekt, idiolekt, sociolekt) a môže obsahovať idiomatické a hovorové výrazy alebo špecifické či odborné, v bežnej reči menej frekventované výrazy. Z dôvodu zvýšenia autentickosti rečového prejavu môžu určité časti nahrávok zámerne obsahovať aj sprievodné rušivé zvuky spôsobené napríklad hlukom na stanici, štadióne, v kaviarni, atď.

Zameranie textov, zdroje: Texty obsahujú témy, ktoré sú v súlade s cieľovými požiadavkami daného vyučovacieho jazyka a sú prevzaté z autentických materiálov. Zdrojmi sú masovokomunikačné prostriedky (tlač, internet, rozhlas, televízia).

Typy textov: Zastúpené sú texty monologického (napr. rozhlasové vysielania, oznamy, hlásenia, pokyny, prednášky, prezentácie) aj dialogického charakteru (diskusie, odborné diskusie, debaty, interview).

Tematické okruhy: Texty obsahujú témy, ktoré sú v súlade s cieľovými požiadavkami daného vyučovacieho jazyka. Tematicky sa môžu viazať aj na osoby, inštitúcie, udalosti, procesy, operácie, vzťahy, krajiny, kultúru a spoločnosť, v ktorej sa daný jazyk používa (každodenný život, životné podmienky, medzilidské vzťahy, hodnoty a presvedčenia, znalosť reči tela, spoločenské konvencie a rituálne správanie). Texty nie sú po obsahovej stránke pre žiaka stresujúce alebo diskriminujúce.

Testované vedomosti a zručnosti: Globálne porozumenie – zachytenie hlavnej myšlienky a dôležitých informácií, selektívne porozumenie – vybrať a zhrnúť konkrétne informácie (aj z viacerých zdrojov), detailné porozumenie textu – zachytenie špecifických informácií, pochopenie štruktúry textu, rozpoznanie komunikatívnej funkcie výpovedí. Rozpoznanie aj implicitného významu, rozpoznanie dôležitosti informácií, identifikovanie jemných významových odtienkov v len naznačených postojoch a vzťahoch medzi hovoriacimi, pochopenie názorov, pocitov, nálad, zámerov.

Počet testových položiek: 30 položiek; (10 v prvej úlohe, 10 v druhej úlohe, 10 v tretej úlohe).

Typy testových úloh: multiple choice (výber zo 4 možností); úlohy na priradovanie; úlohy na dopĺňovanie.

Charakteristika testových úloh:

1. Úloha: obsahuje dva krátke audiotexty na spoločnú tému či tematický okruh, spolu v rozsahu približne 650 slov/maximálne 4 minúty (dialóg, interakcia medzi hovoriacimi). Za každým dialógom nasleduje 5 položiek s výberom

odpovede zo 4 možností, ktorých možnosti výberu sú dokončením hlavnej vety (spolu 10 položiek). Cieľom je overiť porozumenie pocitom, postojom, názorom, príčine, funkcii, súhlasu či zhode, postupu v určitej situácii, podstate, detailu. Dĺžka úlohy je približne 12 minút, vrátane inštrukcií.

2. Úloha: obsahuje dva krátke audiotexty na spoločnú tému či tematický okruh, spolu v rozsahu približne 650 slov/maximálne 4 minúty (dialóg, interakcia medzi hovoriacimi). Za každým dialógom nasleduje 5 položiek s výberom odpovede zo 4 možností, ktorých možnosti výberu sú dokončením hlavnej vety (spolu 10 položiek). Cieľom je overiť porozumenie pocitom, postojom, názorom, príčine, funkcii, súhlasu či zhode, postupu v určitej situácii, podstate, detailu. Dĺžka úlohy je približne 12 minút, vrátane inštrukcií.
3. Úloha: Táto úloha obsahuje východiskový audiotext pozostávajúci z výpovedí piatich hovoriacich alebo piatich prezentovaných názorov na určitú skutočnosť či spoločnú tému. Text má asi 750 slov (cca 4 minúty). Úloha je tvorená 2 základnými otázkami (zadaniami). Ku každej otázke sa vzťahuje 5 položiek (pod položkami sa myslí označenie hovoriacich 1 až 5). Obyčajne sa v nich žiada, aby žiak priradil jednu z 8 možností ku každému hovoriacemu či k prezentovanému názoru. Cieľom je zistiť, ako žiaci porozumeli postojom, názorom, špecifickým informáciám alebo hlavným informáciám či podstate textu, ako aj to, či sú schopní správne vyvodit' informácie z textu. Vzhľadom na stanovený cieľ je jedna z inštrukcií zameraná na preverenie porozumenia podstate prezentovaného (napr. *Vyberte zo zoznamu 8 východiskových možností k jednotlivým hovoriacim, aký názor najviac daná osoba zastáva/o čom hovorí*), a druhá na zistenie špecifických informácií (napr. *Vyberte zo zoznamu 8 možností k hovoriacim 1 až 5, akú dovolenku považujú za ideálnu*). Dĺžka úlohy je približne 14 minút, vrátane inštrukcií. Pred počúvaním si žiak všetky položky pozorne prečíta. Počas počúvania rieši obe časti úlohy súčasne, nie je vyčlenená prestávka medzi jednotlivými otázkami.
4. Úloha: obsahuje jeden východiskový audiotext, ktorý má rozsah asi 700 slov (cca 4 minúty). Text je monologický, najčastejšie uvedený moderátorom či rozprávačom. Môže ísť napr. o prednášku alebo vysielanie zamerané na neodborné publikum v neutrálnom alebo semi-formálnom štýle. Úlohou žiakov je doplniť 10 viet s informáciami na základe audiotextu (10 položiek). Chýbajúce informácie sú vždy špecifikované presným počtom slov, ktoré treba doplniť. Cieľom je overiť porozumenie špecifickej informácii, vyjadrenému názoru. Celková dĺžka úlohy je približne 14 minút, vrátane inštrukcií.

Kritériá hodnotenia: Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď je pridelený 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 30

bodov. Východiskom pre hodnotenie je *Kľúč správnych odpovedí*. V tejto časti testu sa nehodnotia pravopisné chyby, pokiaľ nesprávny pravopis nezmení význam slova.

Používanie jazyka (gramatika a lexika)

Cieľ: Pomocou receptívnych a produktívnych kontextualizovaných úloh overiť, ako žiak zvládol predpísaný rozsah gramatických štruktúr a slovnej zásoby, ako aj schopnosť používať jazyk v rôznych kontextoch.

Čas: Odporúčaná čas na riešenie tejto časti testu je 50 minút.

Počet úloh: 3 úlohy s textami rôznej dĺžky.

Dĺžka textov: Odporúčaná rozsah všetkých textov spolu je 900 – 1000 slov.

Charakteristika textov: Autentické, prípadne čiastočne upravené texty na požadovanej úrovni náročnosti. Texty sú obsahovo zamerané na témy vymedzené tematickými okruhmi definovanými v cieľových požiadavkách daného vyučovacieho jazyka. Sú rozšírené o lexiku z rôznych oblastí, najmä z oblasti populárno-vedeckej a odbornej, ale obsahujú aj ekonomické, právne a technické výrazy potrebné v bežnom živote.

Zameranie textov, zdroje: Texty písané pre širokú verejnosť, ktoré spadajú do kontextu spoločenského, profesijného a akademického života spoločnosti: on-line denníky, noviny, odborné časopisy, príručky, vedecké publikácie, správy, beletria, internet, brožúry – návody na obsluhu, návody na použitie.

Typy textov: Na komunikačnej úrovni C1 sa predpokladá použitie nasledujúcich typov textov a práca s nimi: publicistické texty – novinové články a správy (eseje, kritiky, fejtóny, reportáže, recenzie, úvodníky, komentáre); neformálne listy, články, blogy, e-mail; odborné texty (články v odborných časopisoch, príručkách, návody na obsluhu, návody na použitie); ukážky zo súčasnej literatúry.

Tematické okruhy: Texty obsahujú témy, ktoré sú v súlade s cieľovými požiadavkami daného vyučovacieho jazyka. Tematicky sa môžu viazať aj na osoby, inštitúcie, udalosti, procesy, operácie, vzťahy, krajiny, kultúru a spoločnosť, v ktorej sa daný jazyk používa (každodenný život, životné podmienky, medzilidské vzťahy, hodnoty a presvedčenia, znalosť reči tela, spoločenské konvencie a rituálne správanie). Texty nie sú po obsahovej stránke pre žiaka stresujúce alebo diskriminujúce.

Testované vedomosti, a zručnosti: Zistiť, do akej miery je žiak schopný vhodne a správne doplniť do textu chýbajúce slovo, použiť správnu gramatickú konštrukciu v kontexte, vyjadriť rovnakú funkciu iným spôsobom, identifikovať nadbytočné slová v texte na základe porozumenia vnútornej štruktúry. Overiť úroveň osvojenia lexikálneho a gramatického repertoáru v rozsahu cieľových

požiadaviek daného vyučovacieho jazyka: napr. aj používanie skratiek, synonym, homonym, antonym, častých frazeologizmov, idiómov, hovoreného jazyka, obrazných pomenovaní, prísloví, pranostík a porekadiel; vysvetlenie významu osvojených slov opisom, výkladom, synonymom; rozoznávajúce jemnejších odtieňov vo význame slov, využívanie odbornej slovnej zásoby, špecifických výrazových prostriedkov.

Počet testových položiek: 40 položiek; (20 v prvej úlohe, 10 v druhej úlohe, 10 v tretej úlohe).

Typy testových úloh: multiple choice (výber zo 4 možností); cloze test, úlohy na dopĺňovanie; úlohy zamerané na tvorbu slov; úlohy zamerané na korekcie textov.

Charakteristika testových úloh:

1. Úloha: vo východiskovom texte (cca 350 slov) tejto úlohy je zámerne vynechaných 20 miest – položiek. Približne v rovnakom pomere sa testuje lexika a gramatické štruktúry (sú ponúknuté 4 možnosti doplnenia). Súčasťou tohto typu úlohy je prvá vzorová položka. Cieľom je overiť lexikálne a gramatické vedomosti, ale aj porozumenie kontextu, v ktorom sa položka nachádza. Preveruje sa schopnosť používania kolokácií, rozlišovania odtieňov vo význame na základe predloženej skupiny slov, alebo aj schopnosť doplniť text na základe iných znalostí: spájanie slov s predložkami, gerundiom, infinitívom a podobne.
2. Úloha: obsahuje dve alternatívy. Úlohy označené písmenami a), b) sú alternatívnymi úlohami. Do testu je zaradená vždy len jedna úloha z predstavených alternatív.
 - a) vo východiskovom texte (cca 300 slov) tejto úlohy je zámerne vynechaných 10 miest – položiek. Testuje sa lexika a gramatické štruktúry (úloha s krátkou odpoveďou/cloze test). Súčasťou tohto typu úlohy je prvá vzorová položka. Cieľom je overiť lexikálne a gramatické vedomosti, ale aj porozumenie kontextu, v ktorom sa položka nachádza. Testujú sa napríklad členy, pomocné slovesá, predložky, zámená, spojky, prívlastky, časy a tvary sloves, frázové slovesá, spájacie výrazy, slová v ustálených frázach. Úlohou žiaka je dať slovo v zátvorke do správneho tvaru. Odpoveďou je jedno slovo alebo skrátený tvar.
 - b) vo východiskovom texte (cca 300 slov) tejto úlohy je zámerne vynechaných 10 miest – položiek. Testujú sa gramatické štruktúry (úloha s krátkou odpoveďou/doplňovanie). Súčasťou tohto typu úlohy je prvá vzorová položka. Cieľom je overiť gramatické vedomosti – slovesné tvary. Úlohou žiaka je dať slovo/slová v zátvorke do správneho gramatického tvaru. Odpoveďou je jedno alebo viac slov.

3. Úloha: obsahuje dve alternatívy. Úlohy označené písmenami a), b) sú alternatívnymi úlohami. Do testu je zaradená vždy len jedna úloha z predstavených alternatív.
- a) vo východiskovom texte (cca 300 slov) je zámerne vynechaných 10 miest – položiek. Pri každej položke je v zátvorke uvedený kmeň slova, na základe ktorého treba do kontextu doplniť slovo v správnom lexikálnom tvare. Testuje sa lexika: tvorba slov. Súčasťou tohto typu úlohy je prvá vzorová položka. Cieľom je overiť lexikálne vedomosti, ale aj porozumenie kontextu, v ktorom sa položka nachádza. Testuje sa napríklad schopnosť správneho použitia predpôn, prípon, zmien v kmeni slova, tvorby zložených slov alebo množného čísla.
- b) východiskový text (cca 300 slov) je rozčlenený do 10 riadkov a zameriava sa na porozumenie vetnej štruktúry. Cieľom je identifikácia a vypísanie nadbytočného slova v texte/riadku alebo aj potvrdenie, že syntax vety je správna a neobsahuje žiadne zbytočné slová. Pokiaľ je text dlhší a musí byť usporiadaný do viacerých riadkov, sú očíslované len tie riadky, z ktorých sa vyžaduje vypísanie prebytočného slova alebo potvrdenie správnosti vetnej štruktúry.

Kritériá hodnotenia: Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď je pridelený 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 40 bodov.

Východiskom pre hodnotenie je *Kľúč správnych odpovedí*. Pravopisné a gramatické chyby nie sú v tejto časti testu prípustné.

Čítanie s porozumením

Cieľ: Overiť schopnosť žiaka dôsledne a efektívne čítať široké spektrum náročných, dlhších textov v danom vyučovacom jazyku, porozumieť im a získať z nich informácie potrebné na splnenie úlohy.

Čas: Odporúčaný čas na riešenie tejto časti testu je 60 minút.

Počet úloh: 4 úlohy s textami rôznej dĺžky a náročnosti.

Dĺžka textov: Odporúčaný rozsah všetkých 4 textov spolu je asi 2400 slov.

Charakteristika textov: Skúsený používateľ jazyka už dokáže narábať so širokým spektrom textových druhov a žánrov. Texty sú prevzaté z autentických materiálov, vzťahujú sa na problematiku spoločenského, profesijného a akademického života. Môžu obsahovať aj odbornú terminológiu; slangové výrazy a hovorový štýl je v nich prípustný. Texty môžu byť doplnené vizuálnym materiálom alebo nesúvislým textom (diagramy, tabuľky, obrázky), z ktorých musí žiak tiež vedieť získať potrebné informácie.

Zameranie textov, zdroje: Texty písané pre širokú verejnosť, ktoré spadajú do kontextu spoločenského, profesijného a akademického života spoločnosti: on-line denníky, noviny, odborné časopisy, príručky, vedecké publikácie, správy, beletria, internet, brožúry, návody na obsluhu, návody na použitie.

Typy textov Na komunikačnej úrovni C1 sa predpokladá využitie nasledujúcich typov textov a práca s nimi: publicistické texty – novinové články a správy (eseje, kritiky, fejtóny, reportáže, recenzie, úvodníky, komentáre); neformálne listy, články, blogy, e-mail; odborné texty (články v odborných časopisoch, príručkách, návody na obsluhu, návody na použitie); ukážky zo súčasnej literatúry.

Tematické okruhy: Texty obsahujú akékoľvek témy, ktoré sú v súlade s cieľovými požiadavkami daného vyučovacieho jazyka. Tematicky sa môžu viazať aj na osoby, inštitúcie, udalosti, procesy, operácie, vzťahy, krajiny, kultúru a spoločnosť v ktorej sa daný jazyk používa (každodenný život, životné podmienky, medziludské vzťahy, hodnoty a presvedčenia, znalosť reči tela, spoločenské konvencie a rituálne správanie). Texty nie sú po obsahovej stránke pre žiaka stresujúce alebo diskriminujúce.

Testované vedomosti a zručnosti: Globálne porozumenie: zachytenie hlavnej myšlienky/hlavných informácií, selektívne porozumenie, detailné porozumenie textu: zachytenie podrobností, pochopenie štruktúry textu, rozpoznanie komunikatívnej funkcie výpovedí; rozpoznanie aj implicitného významu, rozpoznanie dôležitosti informácií, identifikácia jemných významových odtienkov postojov a názorov, ktoré sú len naznačené.

Počet testových položiek: 30 položiek; (9 v prvej úlohe, 6 v druhej úlohe, 6 v tretej úlohe, 9 v štvrtej úlohe).

Typy testových úloh: úlohy na priradovanie; úlohy na dopĺňovanie (zhrnutie textu); multiple choice (výber z 3 – 4 možností).

Charakteristika testových úloh:

1. Úloha: obsahuje 3 krátke texty zo spoločného tematického okruhu (aj z rozličných zdrojov) v rozsahu celkovo cca 600 slov. Spoločný tematický okruh je uvedený v inštrukciách na začiatku úlohy. Môžu to byť napríklad 3 rozhovory s odborníkmi či informácie k trom rôznym témam týkajúcich sa zdravia, podnikania, športu a podobne. Za každým krátkym textom sú 3 položky, úloha teda obsahuje spolu 9 položiek (vždy s výberom odpovede zo 4 možností). Dôraz sa kladie na porozumenie krátkym textom, porozumenie detailom, názorom, tónu, zámeru, hlavnej myšlienke, dôsledkom a následkom, postojom a tiež prvkom organizácie textu (uvádzanie príkladov, porovnávanie, referencie – dôkazy). Často využívanými textami sú najmä rozhovory so slávnymi ľuďmi, spevákmi či hercami, vyjadrujúcimi svoje

postoje a názory alebo inštrukcie k zapojeniu sa do súťaže, odborné inštrukcie, návody a postupy.

2. Úloha: obsahuje text, v ktorom je vynechaných 6 miest/odsekov. Ide o úlohu na priradovanie. Za textom je ponúknutých 7 odsekov na doplnenie, každý z nich sa dá použiť len raz a jeden je navyše. Rozsah východiskového textu je asi 300 slov a rozsah odsekov je spolu asi 300 slov. Cieľom je overiť porozumenie štruktúre textu a schopnosť sledovať vývoj deja v texte. Testuje sa porozumenie kohéznym a koherentným prvkom textu a globálne porozumenie textu (slová a frázy indikujúce časovú postupnosť, príčinu, efekt, dôsledok, porovnávanie argumentov, parafrázovanie slov, použitie zámen, opakovania, slovesných časov). Zdrojom východiskového textu je obyčajne beletria alebo aj odborné či publicistické texty.
3. Úloha: obsahuje východiskový text, za ktorým nasleduje 6 viet v ktorých chýbajú slová. Vety nie sú v tom poradí, v akom sú usporiadané informácie v texte. Úlohou žiaka je doplniť vety s využitím jedného alebo dvoch slov. Tieto slová obsahovo vychádzajú z textu, avšak žiak môže doplniť aj synonymá, ktoré sa do viet významovo hodia podľa kontextu. Rozsah východiskového textu je približne 600 slov. Dôraz sa kladie na porozumenie dlhšiemu textu, detailom, špecifickým informáciám, dôsledkom a následkom. Voľba východiskových textov má rôznorodé tematické zastúpenie. V úlohe môžu byť použité aj ukážky zo súčasnej literatúry.
4. Úloha: reprezentuje úlohu na priradovanie. Dôraz sa kladie na porozumenie špecifickým informáciám, detailom, názorom alebo postojom. Položky (9 tvrdení alebo otázok) sa obyčajne nachádzajú pred textom, čiže žiak si najprv prečíta, čo má v texte hľadať. Úloha ďalej obsahuje východiskový text, ktorý je tvorený 4 odsekmi (A – D). Ide o 4 rôzne texty na spoločnú tému (napríklad recenzie kníh, vyjadrenia odborníkov k spoločnej téme) spolu v dĺžke asi 600 slov. Tvrdenia či otázky treba priradiť k jednotlivým odsekom. Ak sú prezentované vyjadrenia odborníkov, odseky môžu byť pomenované menami odborníkov (A: Anna, B: Brian, C: Cindy, D: David). Všetky otázky/tvrdenia sú koncipované tak, že majú spoločný začiatok, napr.: Ktorý respondent/Kto hovorí/uvádza/zdôrazňuje/spomína, že študenti majú počas štúdia na VŠ vždy pracovať? Jeden odsek môže byť priradený aj viackrát. Využíva sa rôznorodosť zdrojov vrátane článkov či recenzií, v ktorých rôzni ľudia diskutujú o dielach, knihách, záujmoch a pod.

Kritériá hodnotenia: Každá položka má hodnotu jedného bodu (za správnu odpoveď je pridelený 1 bod, za nesprávnu 0 bodov), spolu je možné získať 30 bodov. Východiskom pre hodnotenie je Kľúč správnych odpovedí. Pravopisné a gramatické chyby nie sú v tejto časti prípustné.

Charakteristika PFIČ MS z druhého vyučovacieho jazyka, úroveň C1

Cieľ: Overiť schopnosť žiaka písať samostatne, žánrovo, štylisticky a gramaticky adekvátne, jasne, zrozumiteľne a na primeranej úrovni podľa cieľových požiadaviek daného druhého vyučovacieho jazyka úrovne C1 SERR.

Čas: 90 minút. Rozsah: 220 – 250 slov.

Počet úloh: Jedna úloha, tematicky vychádzajúca z cieľových požiadaviek daného druhého vyučovacieho jazyka úrovne C1 SERR.

Testované oblasti a zručnosti:

- I. obsah textu: rozpracovanie obsahu/vyjadrenie sa k jednotlivým bodom zadania, zrozumiteľnosť a jasnosť vyjadrenia obsahu.
- II. členenie a stavba textu: vlastnosti požadovaného žánru, grafické členenie do odsekov, logické prepojenie myšlienok (kompozícia a štylizácia).
- III. gramatika (morfológia, syntax, pravopis): správnosť používania jazykových štruktúr, náročnosť použitia syntaktických konštrukcií, výskyt gramatických a pravopisných chýb.
- IV. slovná zásoba: rozsah slovnej zásoby, primeranosť a vhodnosť slovnej zásoby, variabilita v používaní slov.

Testová úloha: Riadené písanie na základe slovného alebo vizuálneho podnetu.

Úloha má obvyčajne štruktúrované zadanie (3 – 5 bodov).

Typy textov: motivačný list, životopis, odporúčanie, žiadosť, sťažnosť, reklamácia, poznámky z prednášok, správa, blog, esej, opis a imaginatívny text, príbeh, esej, recenzia, referát, diskusný príspevok.

Kritériá hodnotenia: *Pokyny a kritériá na hodnotenie PFIČ z druhého vyučovacieho jazyka.*

B. Elektronické testovanie (typy úloh z cudzích jazykov)

Pre jednotlivé typy úloh v cudzích jazykoch je potrebné prispôbenie do elektronickej podoby testovania. V súčasnosti máme k dispozícii tieto typy úloh.

- **Multiple choice** (s 1 možnou odpoveďou – **Single choice**)
- **Multiple choice** (s viacerými možnými odpoveďami)
- **Fill** (1 prázdne pole na odpoveď)
- **Custom Fill** (viac polí na odpoveď)
- **Ordering**
- **Single choice matrix**
- **Multiple choice matrix**
- **Marking words in the text**
- **Drag & Drop**

- **True/false**
- **Hotspot**
- **File upload**

V prehľade nižšie uvádzame možnosti využitia typu úloh z klasickej „papierovej“ verzie do elektronickej v jednotlivých častiach testu.

Počúvanie s porozumením:

- Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede (z 3/4 možností/ obrázkov): SINGLE CHOICE;
- Dopĺňovanie – slov do tabuľky/viet: CUSTOM FILL;
- Dopĺňovanie – zhrnutie textu: CUSTOM FILL;
- Pravda/Nepravda/Neuvedené: SINGLE CHOICE;
- Prirad'ovanie – obrázkov: DRAG AND DROP;
- Prirad'ovanie – názvov (bez možnosti navyše): SINGLE MATRIX;
- Prirad'ovanie – názvov (s možnosťou navyše) DRAG AND DROP SINGLE MATRIX;
- Prirad'ovanie – viet, alebo častí viet k sebe navzájom SINGLE MATRIX;
- Usporiadanie – viet/obrázkov ORDERING.

Gramatika a lexika

- Cloze test: CUSTOM FILL;
- Dopĺňovanie – slovotvorba: CUSTOM FILL;
- Dopĺňovanie – výber z banky slov: DRAG AND DROP (pre úlohy s kratším textom – A1 a A2) CUSTOM FILL (pre úlohy s dlhším textom – B1 a B2) a tak isto aj dopĺňovanie – výber z dvojíc v banke slov (napr. RJ);
- Dopĺňovanie – úprava gramatických/lexikálnych tvarov: CUSTOM FILL;
- Dopĺňovanie – lexikálnych tvarov: CUSTOM FILL;
- Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede – (z 3/4 možností): SINGLE CHOICE.

Čítanie s porozumením

- Úloha s alternatívnou možnosťou odpovede – (z 3/4 možností): SINGLE CHOICE;
- Pravda/Nepravda + Odsek: MARKING TEXT/MULTIPLE MATRIX/ SINGLE CHOICE;
- Prirad'ovanie – nadpisov/otázok/viet do textu: CUSTOM FILL;
- Prirad'ovanie – obrázkov: ORDERING;
- Dopĺňovanie – slov do tabuľky/viet: CUSTOM FILL;
- Dopĺňovanie – zhrnutie textu: CUSTOM FILL;
- Usporiadanie – obrázkov: ORDERING;
- Usporiadanie – častí textu: ORDERING.

Ťažkosti pri transformácii klasických typov úloh do elektronickej podoby môžu nastať, ak sa daná otvorená položka problematicky skóruje – ide napr. o doplnenie dvoch rozličných slov do jednej vety, pričom môže nastať napr. takáto situácia (keďže nejde o slovné spojenie). Správnu odpoveďou v prípade úlohy na dopĺňovanie obsahujúcej vetu: The growing of ____ and ____ helped Hawaii's economy very muchy (2 words) je kombinácia slov *sugarcane* a *pineapples*. Ak by však študent napísal na vynechané miesta dvakrát to isté slovo – napr. *sugarcane* a *sugarcane*, systém by vyhodnotil jeho odpoveď ako správnu.

Dovolíme si na záver uviesť niekoľko príkladov testových položiek používaných v systéme e-Test, ktoré by v budúcnosti mohli poslúžiť jednak pri zavádzaní testovania na úrovni C1, a jednak pri vytváraní tzv. adaptívnych testov (testy „šité na mieru“ pre konkrétneho žiaka – podľa jeho preukázaných schopností).

Na obrázku 1 je elektronická podoba „klasickkej“ položky s výberom odpovede spomedzi 4 možností, pričom správna je iba jedna.

You will hear an interview. For the following statements, choose the correct answer. There is always only **one** correct answer.

00:00 00:00

Kimberly is a teacher

- ☐ who spent most of her childhood in Africa
- ☐ whose artwork can be clearly defined
- ☒ whose work doesn't have clear characteristics
- ☐ who spent her adolescence in Africa

Obrázok 1: Ukážka úlohy s výberom odpovede: single choice

Na obrázku 2 vidíme príklad na položku typu Custom Fill, pri ktorej je však zložitejšie skórovanie než pri jednoduchých úlohách s výberom odpovede, čo predstavuje pre tvorcov položiek/testov dlhšiu a náročnejšiu prípravu.

Using Cell Phones in School

*Vypočujte si rozprávanie o výhodách a nevýhodách používania mobilných telefónov v škole. Po vypočutí nahrávky doplňte vety, ktoré sú zhrnutím textu. Doplňte vždy iba **jedno slovo**, ktoré však nemusí byť v tom tvare slova (v slovnom druhu), v akom ste ho počuli v nahrávke.*

▶ 00:00 06:23 🔊

Students can _____ a person in an emergency if they have cell phones.

Cell phones help if parents or children _____ to contact emergency numbers.

Calling children _____ a school office phone line may cause some trouble.

Learning through cell phone _____ makes students find out some study material.

Using websites teachers may _____ interesting lessons.

If students text during their lessons, they may not be able to _____ on learning.

Showing school places on the Internet is not _____ for school.

Obrázok 2: Ukážka úlohy na dopĺňovanie – Custom Fill

Na obrázku 3 je úloha na zorad'ovanie, v ktorej žiak usporiada náhodne pomešané možnosti odpovede (v tomto prípade obrázky) napríklad podľa sekvencie udalostí vo vypočutej nahrávke.

How to Behave on School Trip

Vypočujte si pokyny učiteľa na školskom výlete. Na základe vypočutého zoradíte obrázky do správneho poradia.

00:00 🔊



Obrázok 3: Ukážka úlohy Ordering

V úlohe typu Drag and Drop žiak potiahne myšou možnosť odpovede a umiestni ju do prázdneho políčka v texte. Takýmto spôsobom sa dá transformovať ktorákoľvek úloha na priradovanie, resp. výber z banky slov.

Mein Leben auf dem Bauernhof

Prečítajte si nasledujúci text. Sú v ňom vynechané slová. Máte k dispozícii 8 slov. Vyberte z nich 5 a doplňte ich na príslušné miesta v texte. Každé slovo použite iba raz. Tri slová nebudete potrebovať.

Von Juliette (11 Jahre)

Meine Familie besitzt einen tollen Bauernhof in Wöllstein. Auf unserem Bauernhof leben fünf Hunde, drei Katzen, zwei Pferde, sieben Schafe und fünf Lämmer. Fast jeden Mittag nach der Schule oder am Wochenende fahren mein Bruder Niklas, meine Mama, mein Vater und ich zu unserem Bauernhof, um die Tiere zu versorgen. lassen wir unsere Hunde raus, dann macht Vater den Hof sauber. In der Zwischenzeit spielen ich und Niklas mit Smila und Grol der Wiese. Dann gehe ich zu Lieblingspferd Tasunkel. Nach einer Weile hole ich eine Karotte für Tasunkel aus meiner Tasche und er frisst sie mir aus der Hand. Reiten darf ich leider nicht mehr auf Tasunkel, er schon so alt ist. Vati holt dann die Pferde und treibt sie ebenfalls in den Stall. Wir geben noch den Pferden und Schafen Heu zum Fressen. Es ist schon spät und wir nach Hause fahren. Ein schöner Tag mit den Tieren ist zu Ende.

Printout gre nepozitívne odpovede

-
-
-
-
-
-
-
-

Obrázok 4: Ukážka úlohy Drag and Drop

Na obrázku 5 vidíme príklad úlohy typu Multiple Matrix, čiže ide o maticu s viacerými správnymi odpoveďami v riadku, čo sa dá v cudzích jazykoch využiť napr. pri úlohách typu pravda/nepravda + odsek.

История Дня 8 Марта

Prečítajte si nasledujúci text. Rozhodnite o každom z tvrdení, či je pravdivé – верно(A) alebo nepravdivé – неверно(B). Uveďte vždy aj označenie toho odseku (a), (b), (c), (d) alebo (e), na základe ktorého ste rozhodli o pravdivosti alebo nepravdivosti daného tvrdenia. Vždy existuje iba jedno správne riešenie.

(a) Наверное, многие из вас не знают историю 8 Марта. Это праздник, который мы ежегодно отмечаем – женский день. А начиналось

9. *Prečítajte si nasledujúci text. Označte pri každom z tvrdení, či je pravdivé – верно alebo nepravdivé – неверно a označte aj odsek (a), (b), (c), (d) alebo (e), na základe ktorého ste rozhodli o pravdivosti alebo nepravdivosti daného tvrdenia. Vždy existuje iba jedno správne riešenie.*

	Верно	Неверно	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
В середине XIX века американские женщины требовали повышения зарплат.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
В России начали отмечать женский день с 1917 года.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
В Древнем Риме все женщины получали подарки в женский день.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Obrázok 5: Ukážka úlohy Multiple Matrix

Elektronické testovanie prináša mnoho výhod, ale je zároveň veľkou výzvou nielen pre autorov úloh či testov, ale aj pre vývojárov softvéru. Súčasne treba spomenúť, že nie je možné ponechať hodnotenie otvorených úloh iba na elektronicky systém, ktorý, pochopiteľne, neberie do úvahy akceptovateľné odchýlenie od kľúča správnych odpovedí (napr. preklepy, resp. znaky navyše – dvojité medzery, bodka za odpoveďou, nekorektne napísaný apostrof a pod.). Preto popri automatickom vyhodnocovaní odpovedí e-Testom prebieha následne aj manuálna kontrola žiackych odpovedí, pri ktorej, čo je pozitívne, môžu žiaci body už len získať.

Zavádzanie testovania na úrovni C1 je podobne veľkou výzvou smerom k tvorcom testov, k učiteľom cudzích jazykov a v neposlednom rade k samotným študentom bilingválnych stredných škôl. Veríme, že náš príspevok i prezentácia môžu byť jednou z pomôcok pri postupnej príprave na realizáciu Maturity 2017.

Poznámka

Tento príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania* a ukážku priebežných výsledkov vytvárania a prípravy národného testovania z druhého vyučovacieho jazyka na jazykovej úrovni C1 podľa SERR.

Použitá literatúra

Špecifikácia testov a zadaní písomnej formy z druhého vyučovacieho jazyka úroveň C1 pre externú časť a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2016/2017. (2014). Bratislava: NÚCEM.

Resumé

Zavedenie testovania jazykovej úrovne C1 v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky na maturitnej skúške z druhého vyučovacieho jazyka na bilingválnych školách podľa vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov je novinkou platnou od Maturity 2017. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania predbežne identifikoval výsledky žiakov tejto cieľovej skupiny a porovnal ich priemernú úspešnosť v testoch úrovne B2 s ostatnými žiakmi. V príspevku zhrnieme tieto výstupy a zameriame sa na to, ktoré informácie môžu pomôcť učiteľom a žiakom pripraviť sa na testovanie na úrovni C1. Predstavíme navrhovanú štruktúru testov úrovne C1 s ukážkami úloh. Príspevok poskytne aj informácie o doterajších výsledkoch a perspektívach elektronického testovania z cudzích jazykov realizovaných v rámci projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*.

Predstavíme si vizualizáciu rôznych typov úloh v elektronickom prostredí a načrtneme trendy v elektronickom testovaní a tvorbe e-úloh z cudzích jazykov.

Kľúčové slová: testovanie, elektronické testovanie, cudzie jazyky, testy, typy úloh

Kontaktné údaje

PaedDr. Miroslava Jurenková
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9
851 07 Bratislava
miroslava.jurenkova@nucem.sk

Situating language tests in relation to the CEFR

Jana Bérešová,
Trnava University, Slovakia
jana.beresova@truni.sk

Abstract

The paper outlines the process of aligning English tests to the CEFR focusing on the stages recommended by the Manual. Beginning with the training of English teachers to interpret the CEFR levels to exemplar test items and tasks, the process of aligning the school-leaving examination tests to the CEFR was based on test items measuring receptive skills (listening and reading) and those measuring the ability to use grammar and vocabulary. Using a multiple linear regression analysis, a high degree of correlation determined the relative importance of the language in use score to the total score.

Carried out in 2014, the research referring to the comparison of teacher's judgements of test-takers' performances and test-takers' testing scores confirmed our assumption related to a gap between teaching and testing. Both the official scores of the test-takers and teachers' judgements will be presented and commented on. The research has proved that teachers should be trained how to construct a good test and design good items, which is likely to be reflected in their teaching.

Keywords: CEFR, Manual, validation, quality, fairness, teachers' judgements, test scores

Introduction

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), officially published in 2001 with the influential idea of using the descriptor scales to profile the content of courses, assessments and examination, has become very significant for language teaching, having impact on teacher education, syllabus and course design and testing. As Brian North (2004) states the CEFR descriptors offer a practical, accessible tool that can be used to relate course and/or examination content to the CEFR levels, and to train teachers, assessors, and item writers in a standard interpretation of the CEFR levels.

The first impact of the CEFR (2001) is noticeable in many European countries, in which the descriptor scales and illustrative examples were and are still used in curricula design to define expected language proficiency. Despite the fact that different countries generally test different things and each result is reported in terms of the achievement in that particular assessment, most of these countries

expressed their wish to link their tests (preferably those designed for the national examinations) to the CEFR. This tendency to relate the local examinations to the CEFR caught the attention of the Language Division of the Council of Europe, which resulted in the publication called *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): A Manual* (2009), and local test developers became eager to start the process of linking their tests to the CEFR. A great deal of effort has been done mostly in testing English in local context.

The primary goal of language learning – to foster communicative competence, or the ability to communicate effectively and spontaneously in real-life settings – made the English test designers and item writers embrace a communication perspective of language. As the CEFR promotes an action-oriented approach, most European countries focus on testing receptive and productive skills. Testing both oral/written production and/or interaction is still at stake as many countries cannot ensure objectivity and have problems with reliable and valid marking criteria. Therefore they base their high-stake decisions mostly on the scores achieved in the tests related to testing receptive skills. On the other hand, language learners are generally better at receptive skills rather than productive skills. A lot of work still is to be done in testing productive skills.

Relating tests to the CEFR

The Manual (2009) was written with the aim of helping the providers of any examinations or tests to develop, apply and report transparent and practical procedures in order to link their examinations/tests to the CEFR. The document presents five inter-related sets of procedures which are to be followed to be able to provide both theoretical and practical evidence in order to validate the claim.

These five steps of procedures (Familiarisation, Specification, Standardisation/Benchmarking, Standard-setting and Validation) seem to be in a linear progress, however, the stages related to both the specification process and the standardisation process are highly recommended to start with the familiarisation activities and validation is not an ultimate verdict of the linking process, it is a process of quality monitoring and should be followed from the very beginning to the very end (Noijons et al., 2011).

As the linking process is a team project, those who are involved in this process are expected to have an in-depth knowledge of the CEFR, its descriptors and illustrative samples. These panellists should complete **familiarisation** activities, proposed in the Manual (2009) or the Highlights from the Manual (Noijons et al., 2011) in order to achieve a high level of familiarity, which will help them to make decisions later.

The **specification** stage involves stating what is and what is not assessed in the examination, and what level of achievements is expected (North, 2004), therefore it can be considered a self-audit of what the examinations cover, involving content and task types, however, it can serve as a report related to previously administered test forms. In addition, this stage has a certain awareness-raising function that can influence the quality of the examination concerned in the future.

The **standardisation** training facilitates the implementation of a common understanding of the common reference levels, during which CEFR illustrative samples for spoken and written production are used, while the **benchmarking** process is based on the judgements referring to performance samples from the test to be benchmarked to the levels that were intended in designing the test. As North (2004) states productive skills are easier to work with as the panellist can see the performances being evaluated and can relate them directly to relevant CEFR descriptors.

Standard-setting is a process of establishing a decision related to allocating the test-takers to one of the CEFR levels, taking into account their performances in the examination. This takes the form of deciding on cut scores or borderline performances. North (2004) emphasizes that in standard-setting, initial estimates of the level of difficulty of an item often bear a limited relationship to the actual difficulty in practice.

In high-stake testing, empirical **validation** of this standard-setting is a requirement. It involves the collection and analysis of data on test scores and two aspects to empirical validation are recommended to follow: internal validations, which is concerned with the quality of the test, and external validation (the provisional conversion of test scores to CEFR levels). North (2004) proposes several ways of data analysis, using simple correlation functions in Microsoft Excel and a couple of Microsoft Word tables. The Manual (2009) recommends that data analysis should be provided by professional statisticians who usually use Item Response Theory (IRT) which focuses on the construct to be measured.

A good linking process requires a quality examination (content validity), a pilot, a pretest and psychometrics.

Teacher's judgements of item difficulty

In 2008, a group of language professionals (15) trained by Dianne Wall, were asked for rating their students' performances and their judgements were compared with the official statistical data. The results of this research were analysed and discussed in the article *The Impact of the Common European Framework of Reference on Teaching and Testing in Central and Eastern European*

Context (Bérešová, 2011). The conclusions concerned the gap between the teachers' judgements and the official scores achieved by the students as the former ones were more consistent while the latter ones reflected the real achievements of the students in English test B2. In both listening and reading sections of the tests the scores proved that the techniques used in receptive skill tasks had been deployed the language in use section revealed that the teachers' expectations had been higher than the actual students' results.

In 2014, the same group of panellists was addressed to participate in a similar study, but this time it is necessary to conclude that despite the fact that the teachers' judgements were consistent, they were higher than the real scores. The teachers admitted that each year the students complained about the task and item difficulty in listening comprehension, but analysing the achievements of students from the previous years, they had been influenced in their judgements by better results from those years and had overestimated their performance.

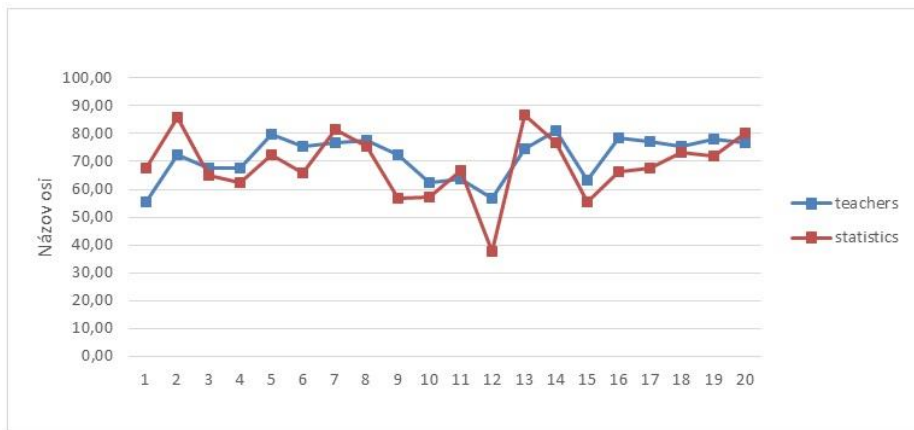


Figure 1 Listening 2014: Teachers' judgements versus students' scores

Despite the fact that the CEFR promotes an action-oriented approach, grammar and vocabulary are still tested in many European countries - either in the reading section or in the language in use section. English test B2 in the Slovak leaving-school examination consists of three tasks: 20 multiple-choice items, 10 word formation items and cloze test (10 items). Due to teaching being still based on grammar, teachers' expectations were sometimes much higher than real performances and students' problems referred to the selection of correct words from the distractors (items – 23, 25, 29, 34). A good item is one which

discriminates strong students from weak ones, demonstrated with problematic items 23 and 34.

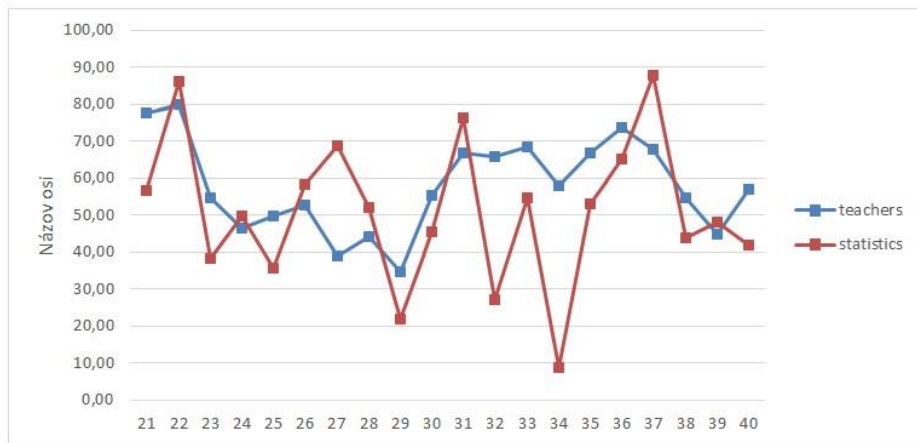


Figure 2 Language in use (multiple-choice): teachers' judgements versus students' scores

Analysing the data achieved in the word formation task, it is necessary to comment on the low ability of the students to form new words from the word stems. The results are not satisfactory as the task is rather productive than receptive (multiple-choice), and the learners were required to use the language properly. Many students still have problems to infer proper information from the context and they commented on their failure complaining that there had not been sufficient focus on word formation processes in their English classes. The most difficult item (42) was based on forming the expression *inconvenient* from the base (convenience).

The most surprising gap between teaching and testing appeared in cloze tests, in which the results were poor and teachers' judgements were vastly overrated. This pragmatic expectancy grammar task forces the students to integrate their knowledge of grammar, meaning and pragmatic use to complete the task. If the students are trained to control their grammar in isolated utterances without context, they are not prepared for controlling the grammatical patterns in this gap-filling task. The most problematic items were 52, referring to the phrasal verb *try out*, item 54 related to the preposition *on* in the expression *on the move* and 57 referring to negative particles *not/never*.

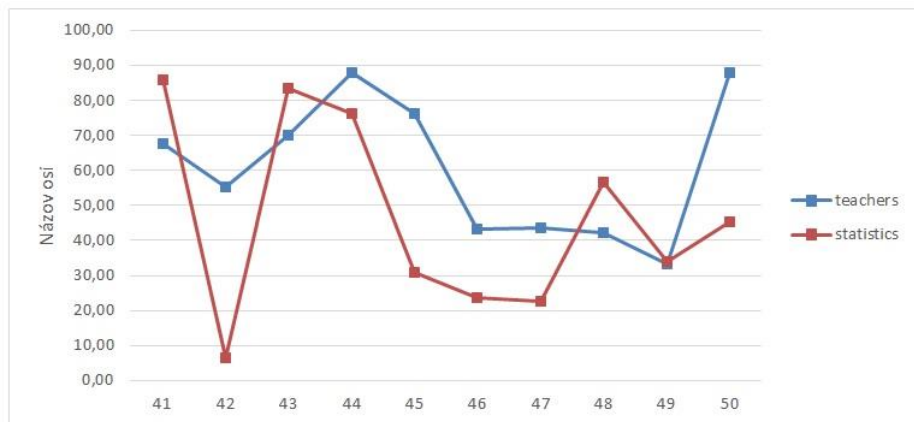


Figure 3 Language in use (word formation): teachers' judgements versus students' scores

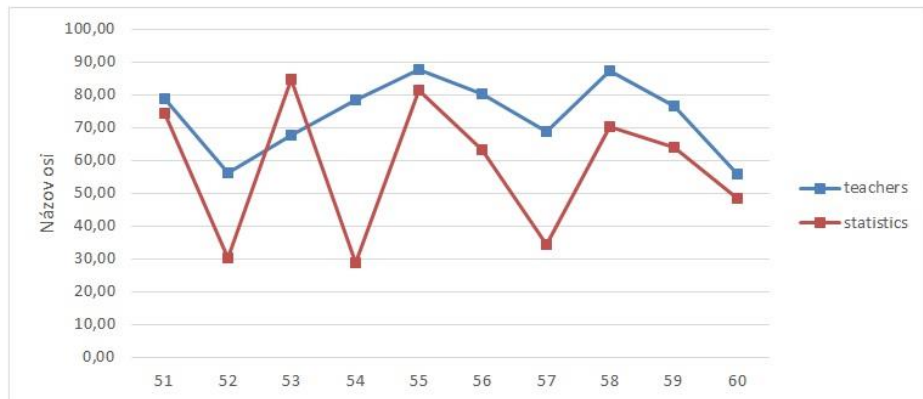


Figure 4 Language in use (cloze test) 2014: teachers' judgements versus students' scores

Reading tasks measured comprehension in two closed-item tasks and one open-ended task. The teachers' expectations were consistently lower in those tasks where the students had been expected to find and comprehend main ideas (matching) and specific information (true/false).



Figure 5 Reading 2015: teachers' judgements versus students' scores

Analysing the psychometric data, it can be claimed that English test B2 is a reliable measurement tool with the data as follows: the mean (total) – 64.2, the mean (listening) – 84.2, the mean (language in use) – 48.8, the mean (reading) – 59.6, the standard deviation (Cronbach's alpha) - .922, although the histograms related to testing receptive skills suggest that the test was not difficult for the tested population.

Anglický jazyk úroveň B2 2014 - histogram úspešnosti v časti počúvanie

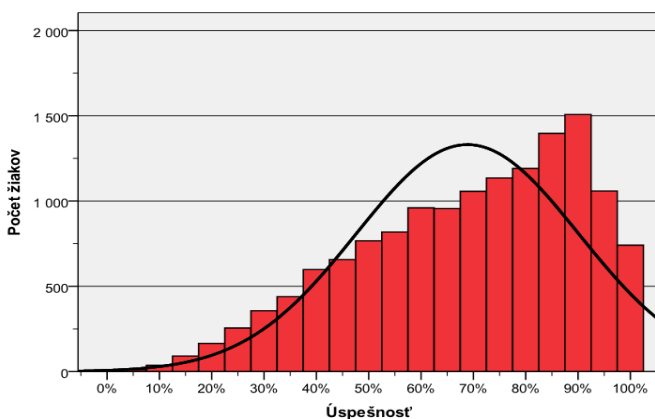


Figure 6a Distribution of students' receptive skills scores - listening

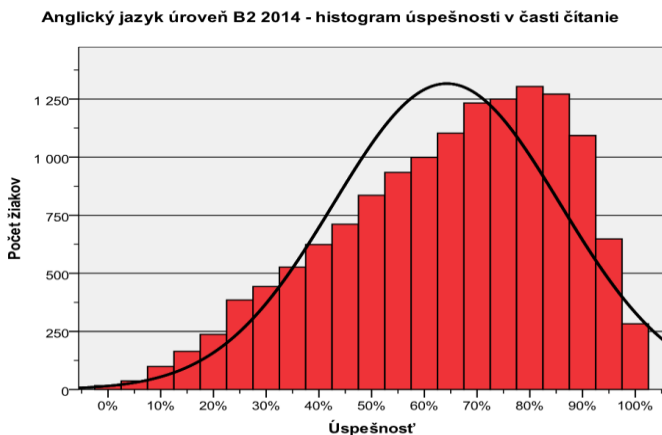


Figure 6b Distribution of students' receptive skills scores – reading

Analysing the distribution of total scores and comparing its shape with the distribution of scores achieved in the language in use section, they seem to be more similar and the correlation between students' language in use scores and total scores is strong.

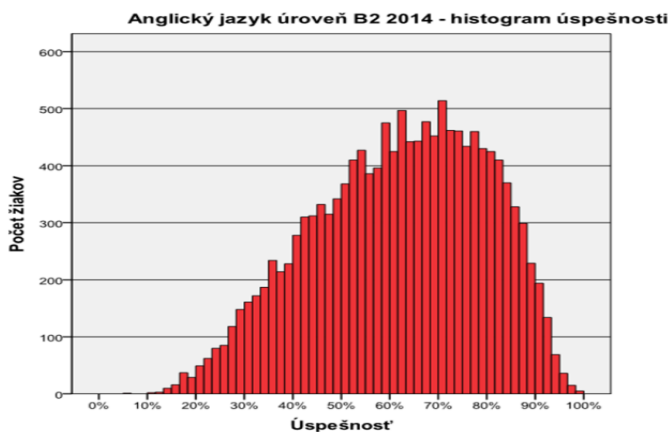


Figure 7a Distribution of students' total scores and scores achieved in language in use

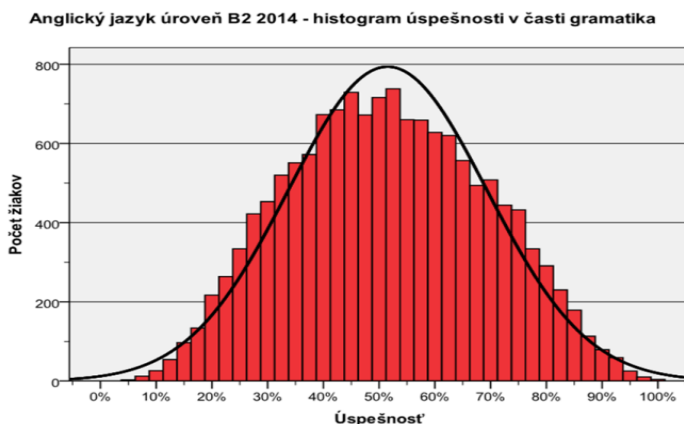


Figure 7b Distribution of students' total scores and scores achieved in language in use – grammar

The histogram related to language in use scores shows that the distribution of scores can be considered normal (bell-shaped) and this section of the test significantly differentiated successful students from less successful and weak students.

Conclusion

The difference between test development in Slovakia in previous years and last year is significant, as the prepared versions of the tests were pre-tested and item-writers could replace those items which had not worked properly in the pre-testing phase.

The issues that seem to be still critical are the students' comments on teaching English at secondary schools, which is considered still traditional and many teachers focus on testing skills such as listening and reading in the last year of secondary-school education. Grammar is still a priority of many teachers who test particular grammatical structures in isolated sentences, and their students are not exposed to tests in which grammar is tested in context.

In Slovakia, the discussion related to situating English tests in relation to the CEFR discovered many drawbacks, which should be diminished or removed, such as low cut scores (33%); insufficient objectivity, reliability and validity related to marking the writing papers; insufficient pre-service and in-service teacher

training focusing on assessment; subjective traditional marking without using any marking criteria.

A traditional approach to teaching English influences language competence of the students who are not eager to be exposed to English outside English class as reading aloud and translating the English coursebook texts into Slovak demotivates them and English seems to be very difficult for them as they cannot use it for real-life situations.

References

- BACHMAN, L. F. (1995). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. (2005). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BÉREŠOVÁ, J. (2011). The Impact of the Common European Framework of Reference on Teaching and Testing in Central Eastern European Context. *Synergies Europe*, 6(2011), 177-190p.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment* 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOIJONS, J., BÉREŠOVÁ, J., BRETON, G., & SZABÓ, G. (2011). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Highlights from the Manual*. Strasbourg: Council of Europe.
- NORTH, B. (2004). Relating assessments, examinations, and course to the CEF. In Morrow, R. (Ed.), *Insights from the Common European Framework* (p. 77-98). Oxford: Oxford University Press.
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. (2009). Strasbourg: Language Policy Division.

Resumé

Príspevok sa zaoberá prehľadným vstupom do jednotlivých na seba nadväzujúcich postupov, ktoré odporúča dokument *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual* (2009), vydaný Radou Európy s cieľom poskytnúť zostavovateľom testov možnosť vyvinúť, aplikovať a zreferovať transparentné a praktické postupy zamerané na nastavenie lokálnych jazykových testov a skúšok na Spoločný európsky referenčný rámec (SERR). Nastavenie testov na SERR si vyžaduje tímovú prácu. Účastníci daného procesu musia prejsť

cez fázy familiarizácie, špecifikácie, štandardizácie (benchmarkingu) a stanovenia noriem tak, aby validácia bola procesom monitorovania kvality, a nie záverečným verdiktom o kvalite procesu.

V príspevku sa zameriavame na porovnanie hodnotenia výkonov maturantov ich učiteľmi v externej časti maturitnej skúšky z anglického jazyka na úrovni B2 s oficiálnymi výsledkami žiakov v školskom roku 2013/2014. Učitelia podhodnotili výkony žiakov, opierajúc sa o svoje skúsenosti z predchádzajúcich rokov, kedy sa žiaci sťažovali na náročnosť časti počúvanie s porozumením. I napriek výučbe zameranej na gramatiku a slovnú zásobu, učitelia vo všetkých troch úlohách časti zameranej na praktické používanie gramatiky a slovnej zásoby (v úlohe s viacnásobnou voľbou odpovede, tvorbe slov a v cloze teste) hodnotili výkony žiakov konzistentne a výrazne nadhodnotili výkony žiakov. Zlyhanie niektorých žiakov stredných škôl je následkom testovania gramatických javov a lexikálnych jednotiek izolovane, nie v kontexte a v ich reálnom používaní. Čítanie a prekladanie na hodinách anglického jazyka demotivuje žiakov, obmedzuje ich skúsenosť s cieľovým jazykom a zbytočne vyvoláva pocit neovládania jazyka pre jeho náročnosť.

Kľúčové slová: CEFR, príručka, validácia, kvalita, objektívnosť, učiteľov úsudok, test, skóre.

Contact

Jana Bérešová
Trnavská univerzita v Trnave
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava
jana.beresova@truni.sk

Význam Európskeho jazykového portfólia vo výchovno-vzdelávacom procese

Katarína Bockaničová & Denisa Ďuranová
Štátny pedagogický ústav v Bratislave, Slovensko
katarina.bockanicova@statpedu.sk
denisa.duranova@statpedu.sk

Abstract

The European language portfolio (ELP) is a document offering learners space to record their language and intercultural learning, which takes place inside or outside the school context. It was developed by the Council of Europe and it reflects the Council of Europe's concern with the deepening of mutual understanding, promotion of linguistic diversity, development of plurilingualism and transparency and coherence in language learning.

Every European language portfolio has three obligatory parts: Language Passport, Language Biography and Dossier. The European language portfolio is a tool to promote learner's autonomy, has pedagogic and reporting functions and is based on the Common European Framework of Reference for Languages.

The National Institute for Education designed a model of the European Language Portfolio 16+. It had been experimentally verified and accredited by the Council of Europe, No. 2014.R014. The reference levels from A1 to C2 are covered by this model. It is also recommended to use the European Language Portfolio 16+ in other languages, e. g. mother tongue, second language, foreign language, even if the language itself is not mentioned in the ELP model. This model of the European language portfolio is available online on www.statpedu.sk.

Another model of the European language portfolio, which has been in the process of its experimental verification, is the European language portfolio for learners aged 7 – 10. There are 8 experimental schools and 200 pupils involved in the project. The article presents several partial results from the research on the European language portfolio for learners aged 7 – 10. The project is planned to finish in 2016.

The two projects of experimental verification mentioned in the article prove the fact, that the inclusion of the ELP to the educational process in Slovakia has the potential to meet the objectives of this document declared by the Council of Europe.

Key words: European Language Portfolio 16+, European Language Portfolio for learners 7-10 years olds, interculturalism, plurilinguism, self-assessment

Význam Európskeho jazykového portfólia a jeho komponenty

Európske jazykové portfólio (ďalej i EJP) je dokument, ktorý učiacim sa slúži na zaznamenávanie priebehu a výsledkov učenia sa jazykov a ich interkultúrnych skúseností v škole alebo mimo školy. Vzniklo na pôde Rady Európy a odráža jej

ciele prehliť vzájomné porozumenie, rozvíjať kultúrnu a jazykovú diverzitu, rozvíjať záujem o učenie sa jazykov a podporiť koherenciu a transparentnosť v učení sa jazykov. Pilotné projekty uskutočnené počas troch rokov (1997 – 2000) v 15 členských krajinách Rady Európy potvrdili, že Európske jazykové portfólio môže mať pozitívny vplyv na proces učenia sa cudzích jazykov (Little, Perclová, 2002), pričom v EJP sa stretávajú najdôležitejšie funkcie výchovno-vzdelávacieho procesu: informatívna, formatívna, rozvíjajúca, motivačná, evalvačná, pedagogická atď. Do minulého roka bolo Radou Európy validovaných a registrovaných až 127 modelov Európskych jazykových portfólií pre rôzne skupiny používateľov – pre deti v predškolskom veku, pre žiakov mladšieho školského veku, modely pre učiacich sa vo veku od šestnásť rokov, pre vysokoškolských študentov, a pod.

Každé Európske jazykové portfólio pozostáva z troch častí: Jazykový pas, Jazykový životopis a Zbierka prác a dokladov. Vychádzajúc zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky Jazykový pas obsahuje profil komunikačných jazykových kompetencií majiteľa EJP, súhrn jeho jazykových a interkultúrnych skúseností, ako i súhrn skúseností z jeho jazykového vzdelávania a zoznam certifikátov a diplomov. Jazykový pas poskytuje akýsi celkový prehľad komunikačných jazykových kompetencií a interkultúrnych skúseností majiteľa EJP v rôznych jazykoch. Jazykový životopis reflektuje jazykové a kultúrne zázemie majiteľa EJP a poskytuje priestor na stanovenie jeho cieľov v jazykovom vzdelávaní. Žiak má zároveň možnosť zaznamenať si poznatky týkajúce sa interkultúrnej dimenzie rôznych krajín, ako i informácie o jeho interkultúrnych skúsenostiach. Prostredníctvom podrobného prehľadu a opisov jednotlivých komunikačných jazykových činností a stratégií: počúvanie, čítanie, písomný prejav, ústna interakcia a samostatný ústny prejav môže žiak zhodnotiť svoj proces učenia sa jazyka, sledovať svoje pokroky a plánovať ciele a proces svojho ďalšieho jazykového vzdelávania. Zbierka prác a dokladov predstavuje konkrétnu evidenciu komunikačných jazykových kompetencií a interkultúrnych skúseností žiaka a ilustruje záznamy uvedené vo zvyšných dvoch častiach EJP. Žiak si do svojej Zbierky prác a dokladov môže zakladať rôzne svoje práce, napríklad listy, pohľadnice, príbehy, projektové práce, audiozáznamy, DVD, a pravidelne si môže svoju Zbierku prác a dokladov revidovať.

Európske jazykové portfólio vzniklo ako implementačný nástroj Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a jeho význam vo výchovno-vzdelávacom procese spočíva najmä v tom, že podporuje činnosť zameraný prístup k učeniu sa a vyučovaniu cudzích jazykov. „Európske jazykové portfólio bolo vypracované hlavne pre podporu autonómie žiaka a jeho stupnice

hodnotenia postupov typu „ja dokážem“ naznačujú učenie sa praxou“ (Little, 2009, s. 2). Little (2009, s. 4) zaradil EJP do širšieho kontextu vzdelávacej filozofie hodnotenia podporujúceho učenie, ktoré je charakteristické tým, že integrálnou súčasťou vyučovania a učenia sa a zahŕňa oboznámenie učiacich sa s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Ďalej má za cieľ napomáhať žiakom pochopiť to, čo majú dosiahnuť, poskytnúť im priestor na sebahodnotenie a aj spätnú väzbu, ktorá žiakom umožní plánovať ďalšie kroky v jazykovom vzdelávaní.

Uvedený filozoficko-pedagogický rámce veľmi dobre korešponduje s dvoma základnými funkciami EJP, ktorými sú výchovno-vzdelávacia a informačná funkcia. Výchovno-vzdelávacia funkcia EJP zabezpečuje transparentný proces učenia sa jazyka, počas ktorého má žiak možnosť zaznamenávať si podrobnosti o svojich komunikačných jazykových kompetenciách, interkultúrnych skúsenostiach a sledovať ich rozvoj, či už ich nadobudne v škole alebo mimo nej. Žiak má teda možnosť sledovať svoj pokrok a rozvoj komunikačných jazykových kompetencií a interkultúrnych skúseností. Táto funkcia podporuje plurilingvizmu a rôzne interkultúrne kompetencie žiaka, nakoľko žiak si môže zaznamenávať svoje kompetencie vo viacerých jazykoch. Zároveň sa podporuje autonómia žiaka, jeho sebahodnotenie a prebratie zodpovednosti za vlastný proces učenia sa jazyka. Táto funkcia EJP podporuje i ďalšie výchovno-vzdelávacie aspekty, napríklad rešpektovanie kultúrnej a jazykovej diverzity, výchovu k demokratickému občianstvu, podporu celoživotného vzdelávania. Informačná funkcia EJP spočíva v prezentovaní komunikačných jazykových kompetencií i interkultúrnych skúseností žiaka s konkrétnou evidenciou o jeho výkonoch (Little, Perclová, 2002, s. 2 - 15). EJP teda prispieva k napĺňaniu funkcií vyučovacieho procesu, ktorým je napríklad informatívna, formatívna, rozvíjajúca, motivačná, či evalvačná funkcia. Okrem vzdelávacích cieľov významne podporuje i výchovné aspekty, ktoré vplývajú na rozvoj osobnosti žiaka.

Európske jazykové portfólio 16+

Štátny pedagogický ústav pripravil v oblasti jazykového vzdelávania pre učiacich sa od šestnástich rokov model Európskeho jazykového portfólia s názvom *Európske jazykové portfólio 16+*. Predmetný model zodpovedá spoločným princípom a usmerneniam, ktoré určil Riadiaci výbor Rady Európy pre vzdelávanie (2000, rev. 2011) a bol registrovaný Radou Európy pod číslom 2014.014. Model je v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky, pričom pokrýva komunikačné úrovne A1 – C2. Toto úrovňové spracovanie podporuje implementáciu Štátneho vzdelávacieho programu pre predmet cudzí jazyk. Európske jazykové portfólio 16+ je vypracované vo viacerých jazykoch: Jazykový životopis a Zbierka prác a dokladov je

v slovenskom, anglickom, nemeckom a francúzskom jazyku, Jazykový pas je k dispozícii v dvoch verziách: anglicko-slovenská, francúzsko-slovenská. Európske jazykové portfólio 16+ sa však môže používať v rôznych jazykoch, aj keď v samotnom modeli nie sú uvedené. Učiaci sa môže dokumentovať svoje výsledky a úspechy v jazykovom vzdelávaní, formálnom i neformálnom.

Experimentálny model Európskeho jazykového portfólia 16+ bol pod gesciou Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave dva roky experimentálne overovaný na štrnástich stredných školách v Slovenskej republike a to na hodinách anglického, francúzskeho a nemeckého jazyka, spolu 20 tried (19 učiteľov a 338 žiakov). Cieľom experimentálneho overovania bola príprava slovenskej verzie Európskeho jazykového portfólia 16+, ako aj jeho pokusné zavedenie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Predmetom experimentálneho overovania bolo overiť vplyv Európskeho jazykového portfólia 16+ na vyučovanie a učenie sa cudzích jazykov. V priebehu experimentálneho overovania sme sa zameriavali na viaceré aspekty a otázky, ktoré sa týkali napríklad uvedomenia si dôležitosti učiť sa cudzí jazyk, uvedomenia si zodpovednosti za vlastné učenie, motivácie častejšie používať cudzí jazyk, častejšieho sebahotnotenia a pomoci Európskeho jazykového portfólia zhodnotiť vlastný proces učenia sa cudzieho jazyka, vplyvu na vzťah učiteľ – žiak.

Výsledky experimentálneho overovania predmetného modelu poukazujú, že podľa učiteľov a žiakov práca s EJP prináša do výchovno-vzdelávacieho procesu motivačný aspekt, nakoľko používanie EJP vedie žiakov k väčšiemu uvedomovaniu si dôležitosti učiť sa jazyk a postupne ich vedie k častejšiemu používaniu jazyka. Motivačný aspekt EJP je taký veľký, že u väčšinu žiakov vedie k väčšiemu uvedomovaniu si zodpovednosti za vlastné učenie. EJP predstavuje ukazovateľ pokroku a žiaci majú prehľad o svojich kompetenciách, pokrokoch, majú možnosť sledovať, ako sa postupne zlepšujú a určiť úroveň svojich komunikačných jazykových kompetencií. EJP žiakov postupne vedie k plánovaniu postupov a stanoveniu si čiastkových cieľov, pričom pri sledovaní ich pokrokov sa „prebúdza“ ich uvedomelosť a zodpovednosť za vlastné učenie sa. Vďaka dobrej výpovednej hodnote o pokrokoch EJP motivačne vplýva na žiakov, ktorí prostredníctvom neho postupne spĺňajú kritéria dosiahnutia určitých úrovní komunikačných jazykových činností. Postupné plnenie kritérií pôsobí motivačne i na slabších žiakoch, ktorých zažitie úspechu postupne aktivizuje.

Vo výchovno-vzdelávacom procese predstavuje Európske jazykové portfólio evalvačný nástroj, ktorý pomáha učiteľovi hodnotiť žiaka. Zároveň predstavuje autoevalvačný nástroj, ktorý pomáha žiakom zhodnotiť proces učenia sa jazyka, efektivitu učenia sa a posudzovať výsledky práce. Výchovno-vzdelávacia funkcia Európskeho jazykového portfólia sa prejavuje vo viacerých aspektoch. Žiaci

oceňujú myšlienku celoživotného vzdelávania a možnosť využitia EJP ako dokladu o komunikačných jazykových kompetenciách, ktorý by mohli v budúcnosti využiť pri hľadaní zamestnania, resp. štúdiu v zahraničí.

Výsledky experimentálneho overovania naznačujú, že učitelia vnímajú zmenu práce žiaka na hodinách a prístupu k učeniu sa jazyka po určitej dobe používania EJP. Učitelia cítia pozitívnu motiváciu žiaka a jeho uvedomovanie si možnosti overiť si úroveň komunikačných jazykových kompetencií vo všetkých komunikačných jazykových činnostiach a stratégiách, pričom poukazujú najmä na žiakovo postupné uvedomovanie si zodpovednosti za vlastné učenie. EJP pozitívne vplyva na nadobúdanie jazykových kompetencií v rámci jednotlivých komunikačných jazykových činností a stratégií – výsledky experimentálneho overovania naznačujú zlepšenie najmä v produktívnych komunikačných činnostiach a v čítaní s porozumením. EJP zároveň podporuje žiakov v preberaní iniciatívy a väčšej aktivizácii na hodinách a mimo vyučovania. Možno konštatovať, že EJP zvyšovaním motivácie žiaka, aktivizáciou žiakov a pomocou pri procese evalvácie, zvyšuje efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Práca s EJP je na začiatku náročnejšia, pretože žiaci nie sú veľmi zvyknutí na proces autoevalvácie. Postupom času sa však kritickosť žiakov voči vlastným jazykovým kompetenciám dostáva do úzadia a žiaci pristupujú k procesu autoevalvácie sebavedomejšie. Výsledky experimentálneho overovania naznačujú, že i napriek dlhšej dobre používania EJP náročnosť autoevalvácie stále predstavuje pre niektorých žiakov pretrvávajúci problém, ktorý sa odrzkadľuje v ich čiastkovom, resp. celkom vnímaní EJP. Náročnosť autoevalvácie je však vo všeobecnosti charakteristická zostupnou tendenciou. Z týchto dôvodov, ako aj z dôvodu zvýšiť informačnú funkciu EJP, je potrebné, aby práca s Európskym jazykovým portfóliom bola do vyučovania začlenená systematicky a pravidelne.

EJP predstavuje motivačný faktor v procese učenia sa jazyka. Hlavným motivačným faktorom je najmä jeho využitie v praxi, možnosť monitorovania svojich kompetencií a nestresová forma hodnotenia. EJP je vnímané aj ako príležitosť zdokonalenia sa v jazyku a možnosť nadviazania spolupráce so zahraničnými školami, ktoré tiež využívajú prácu s EJP na hodinách. Portfólio podporuje aktívne učenia sa jazyka a vďaka svojim funkciám má potenciál prispieť k modernej výučbe jazykov. Používanie EJP si zo strany učiteľa vyžaduje veľkú mieru kreativity. Z tohto dôvodu je potrebné sa viac zamerať na spoluprácu s domácimi a zahraničnými učiteľmi cudzích jazykov, ktorí používajú EJP.

Záverom možno uviesť, že Európske jazykové portfólio 16+ je zamerané na zvýšenie kvality jazykového vzdelávania a zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho

procesu, podporu evalvácie učiaceho sa, inovatívnych metód, rozvoja kultúrnej a jazykovej diverzity, koherencie vo vyučovaní cudzích jazykov. Svojim spracovaním zároven predstavuje celkový rámec plurilingválnych a interkultúrnych kompetencií učiaceho sa, pričom napomáha pri stanovovaní vzdelávacích cieľov, rozvíja schopnosť učiť sa učiť, sebahodnotenie a autonómiu učiaceho sa.

Európske jazykové portfólio pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov

Európske jazykové portfólio pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov je ďalším v sérii dokumentov vytvorených v rámci projektu experimentálneho overovania, ktorý schválilo MŠ VVaŠ SR. Garantom tvorby Európskeho jazykového portfólia pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov a jeho experimentálneho overovania je Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Školy mali možnosť prihlásiť sa do experimentálneho overovania na základe vlastného záujmu, na základe výzvy na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu. Dbalo sa na to, aby boli zastúpené školy z viacerých regiónov Slovenska a školy s rôznymi zriaďovateľmi. Experimentálne overovanie sa realizuje v týchto základných školách: Základná škola s materskou školou Václava Mitúcha, Školská 368/2, 914 42 Horné Srnie, Základná škola s materskou školou Ondreja Cabana, Námestie Andreja Cabana 36, 941 06 Komjatice, Súkromná spojená škola, Starozagorská 8, 040 23 Košice, Základná škola G. Bethlena 41, 940 01 Nové Zámky, Základná škola, Hradná 22, 940 56 Nové Zámky, Základná škola s materskou školou Rosina 624, Súkromná základná škola, Oravská cesta 11 Žilina, Základná škola s materskou školou sv. Gorazda, Dlhá 78, 949 01 Nitra. Do experimentálneho overovania sa zapojilo 8 entuziastických učiteliek a žiaci vybraných tretích a štvrtých ročníkov ZŠ z uvedených škôl v celkovom počte 200 žiakov. Experimentálne overovanie je v aktuálnom školskom roku v realizačnej fáze a bude ukončené v roku 2016.

Hlavným cieľom uvedeného experimentálneho je príprava kvalitného modelu Európskeho jazykového portfólia pre deti vo veku 7 – 10 rokov a jeho zavedenie do vyučovacieho procesu na školách, ktoré sa zúčastnia experimentálneho overovania.

Čiastkové ciele experimentálneho overovania sú:

- overiť ako pôsobí práca s Európskym jazykovým portfóliom pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov na plánovanie, monitorovanie a hodnotenie vyučovacieho procesu na hodinách cudzieho jazyka z pohľadu učiteľov,
- overiť ako pôsobí práca s Európskym jazykovým portfóliom pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov na monitorovanie a hodnotenie procesu učenia sa cudzieho jazyka z pohľadu žiakov prvého stupňa,

- upraviť experimentálnu verziu Európskeho jazykového portfólia pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov do finálnej podoby podľa výsledkov experimentálneho overovania.

Okrem tvorby samotného experimentálneho dokumentu sme sa v uplynulých dvoch školských rokoch sústredili na školenie učiteľov z experimentálnych škôl. Počas nich sa učitelia oboznámili so štruktúrou a poslaním Európskeho jazykového portfólia, vybranými akreditovanými modelmi EJP pre kategóriu mladších žiakov zo zahraničia, funkciami EJP a prepojením slovenského experimentálneho dokumentu so Štátnym vzdelávacím programom. Každý zúčastnený učiteľ dostal experimentálnu verziu Európskeho jazykového portfólia pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov v printovej podobe a rovnako učitelia dostali v printovej podobe referenčný materiál od Davida Little a Radky Perclovej: Európske jazykové portfólio, príručka pre učiteľov a školiteľov.

Následne sme pristúpili k doručeniu experimentálneho dokumentu do škôl a k zberu výskumných dát pomocou viacerých dotazníkov určených pre učiteľov a žiakov v experimentálnych a kontrolných triedach, riadených rozhovorov s experimentálnymi učiteľmi a pozorovania hodín s využitím experimentálneho modelu Európskeho jazykového portfólia pre žiakov vo veku 7 – 10 rokov.

Vzhľadom na skutočnosť, že experimentálne overovanie stále prebieha, možno v rámci tohto článku prezentovať iba niektoré čiastkové informácie z pozorovania vyučovacích hodín.

Pozorovania vyučovacích hodín sa uskutočnilo v 7 experimentálnych školách v mesiaci október 2014, t. j. na začiatku školského roka, keď učitelia a žiaci začali používať experimentálny model na školách. Údaje odzrkadľujú počiatočný stav po zavedení experimentálneho dokumentu do vyučovacieho procesu.

Vo všeobecnosti bol celkový cieľ každej pozorovanej vyučovacej hodiny zameraný na rozvoj niektorých vybraných komunikačných jazykových kompetencií v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre ISCED 1, ako napríklad nadviazať kontakt v súlade s komunikačnou situáciou, vypočuť si a podať informácie, vybrať si z ponúkaných možností, a v rámci nich rozvíjať funkcie jazyka: pozdraviť, odpovedať na pozdrav, rozlúčiť sa, informovať sa, identifikovať, opísať. Uvedené kompetencie a funkcie jazyka boli rozvíjané v rôznych komunikačných kontextoch a situáciách v súlade s vekovými osobitosťami žiakov mladšieho školského veku. Zároveň sa utvrdzovali už osvojené gramatické štruktúry a slovná zásoba v prepojení na tematické zameranie vyučovacej hodiny. Súčasťou cieľa vyučovacej hodiny bolo i oboznámenie sa s konkrétnou časťou Európskeho jazykového portfólia.

Na všetkých vyučovacích hodinách boli okrem Európskeho jazykového portfólia použité rôzne doplnkové učebné materiály a didaktické prostriedky ako obrázkový materiál vrátane fotografií a plagátov, kartičky s obrázkom, slovom, časťou vety alebo celou vetou, pracovné listy, predmety, atď. Vyučujúce používali množstvo vlastných materiálov. Na každej hodine boli využité informačno-komunikačné technológie: audiovizuálna technika, interaktívna tabuľa.

Pozorované vyučovacie hodiny boli charakteristické rôznorodosťou foriem a metód výučby, ako aj rôznorodosťou aktivít a cvičení pripravených pre žiakov s cieľom rozvoja kompetencií a funkcií jazyka stanovených v celi vyučovacej hodiny. Z organizačných foriem výučby bola podporená individuálna práca, práca vo dvojiciach a skupinová práca, ako metódy bola využitá napríklad priama metóda, audiolingválna metóda, vyučovanie založené na činnosti, didaktická hra ako vyučovacia metóda, projektová práca, brainstorming. Žiaci sa zapájali do rôznych aktivít, napríklad dopĺňovanie slov, usporiadanie viet do správne poradia, identifikácia predmetov, spájanie slov a obrázkov, pieseň. Striedanie organizačných foriem a metód výučby, ako i aktivít, bolo vhodne a primerane zostavené. Počas vyučovacích hodín bolo vytvorené pozitívne učebné prostredie.

Použité materiály boli priamo zamerané na rozvoj kompetencií a funkcií jazyka, ktoré boli stanovené v celi vyučovacej hodiny a boli vhodne a primerane podporené použitými organizačnými formami a metódami výučby. Práca na vyučovacích hodinách sa vyznačovala priamou prepojenosťou na deskripty, s ktorými žiaci neskôr pracovali a v rámci ktorých si robili záznam. Práce založené do Zbierky prác a dokladov dokumentovali kompetencie žiakov. Na všetkých vyučovacích hodinách boli aktivity na hodine s možnosťami Európskeho jazykového portfólia zosúladené veľmi dobre.

Počas pozorovaných hodín žiaci používali Európske jazykové portfólio v rôznych fázach výchovno-vzdelávacieho procesu. Škola, ktorá ho používala na hodine po prvýkrát, mu venovala druhú časť vyučovacej hodiny. Počas tejto časti sa žiaci oboznámili s Európskym jazykovým portfóliom, jeho jednotlivými časťami a ich významom. Nakoľko vyučujúca rozdelila vyučovaciu hodinu na dve časti, práca s učebnicou a práca s Európskym jazykovým portfóliom, nie je možné presne definovať typické fázy vyučovacieho procesu. Na ostatných pozorovaných vyučovacích hodinách bolo Európske jazykové portfólio používané v typických fázach vyučovacej hodiny: úvodná (motivačná), fixačná, diagnostická a to nasledovne: dve vyučujúce používali materiál v úvodnej (motivačnej), fixačnej a diagnostickej fáze, štyri vyučujúce v diagnostickej fáze. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že úvodná (motivačná) fáza bola zameraná na motiváciu žiakov pracovať s Európskym jazykovým portfóliom. Počas fixačnej fázy žiaci napríklad realizovali rôzne aktivity v prepojení na prácu s deskriptormi v Jazykovom

životopise, prípadne si výsledok svojej práce počas tejto fázy založili do Zbierky prác a dokladov, zaznamenávali si údaje do Jazykového pasu. V diagnostickej fáze si napríklad zaznamenávali svoje úspechy k vybraným deskriptorom, zakladali svoju prácu do Zbierky prác a dokladov.

Počas vyučovacej hodiny žiaci pracovali s Európskym jazykovým portfóliom na experimentálnych školách v rôznej dĺžke trvania a to v rozpätí od 5 do 35 minút, v priemere približne 19 minút/škola. Najkratšie, približne 5 minút, pracovali s Európskym jazykovým portfóliom žiaci jednej školy a to v diagnostickej fáze hodiny. Počas tejto fázy žiaci urobili záznam o dosiahnutí jedného opisu úrovne v Jazykovom životopise pri počúvaní s porozumením a založili si do Zbierky prác a dokladov vyplnený pracovný list a kartičku s aktivitou, na ktorej pracovali počas expozičnej fázy hodiny. Najdlhšie, 35 minút, pracovala s Európskym jazykovým portfóliom jedna škola, prácu na vyučovacej hodine možno prepojiť na fázy hodiny nasledovne: v motivačnej fáze rozdáním portfólia, vyberaním farby obalu, nalepením fotografie do Jazykového pasu, vo fixačnej a diagnostickej fáze vypisovaním jednotlivých častí Jazykového pasu a založením vyplneného pracovného listu z expozičnej časti hodiny do Zbierky prác a dokladov. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že dĺžka používania Európskeho jazykového portfólia závisela od viacerých faktorov, ako napríklad od počtu a typov fáz vyučovacej hodiny, v ktorej bolo použité, zamerania vyučovacej hodiny, na množstvo zaznačených údajov, počet deskriptorov, pri ktorých si žiaci robili záznamy, koľký krát bol materiál použitý na vyučovacej hodine, prístupu vyučujúceho, množstva a typu doplňujúcich otázok žiakov pri práci s Európskym jazykovým portfóliom a pod.

Sebahodnotenie žiakov s využitím Európskeho jazykového portfólia bolo v určitom rozsahu realizované na všetkých pozorovaných školách. Bez využitia deskriptorov realizovala sebahodnotenie len jedna škola, šesť škôl využilo na sebahodnotenie Jazykový životopis a deskriptory pre niektoré komunikačné jazykové činnosti a stratégie. Na šiestich školách si žiaci založením svojej práce do Zbierky prác a dokladov zdokumentovali svoju úroveň jazyka.

Pozorované vyučovacie hodiny boli jednoznačne pripravené v intenciách hodnotenia jazykového vzdelávania s využitím Európskeho jazykového portfólia, nakoľko žiaci si robili záznamy vo svojom Jazykovom životopise/pase a zakladali svoje práce do Zbierky prác a dokladov.

Ďalší zber výskumných dát v rámci tohto experimentálneho overovania je plánovaný na mesiace máj a jún 2015. Na základe zozbieraných údajov bude experimentálny model dokumentu upravený do finálnej podoby.

Záver

Cieľom tohto článku bolo informovať o poslaní a funkciách Európskeho jazykového portfólia a prezentovať vybrané údaje z experimentálneho overovania slovenských modelov EJP. Spomínané dva projekty experimentálneho overovania preukázali to, že aj v slovenských podmienkach sa ukazuje, že začlenenie Európskeho jazykového portfólia do výchovno-vzdelávacieho procesu má potenciál naplniť ciele tohto dokumentu deklarované Radou Európy.

Údaje zozbierané v rámci experimentálnych overovaní naznačujú, že EJP vedie k väčšiemu uvedomovaniu si dôležitosti učiť sa jazyky a zodpovednosti za vlastné učenie sa. EJP napomáha jeho majiteľovi zhodnotiť vlastný proces učenia sa jazyka a poskytuje mu priestor pre častejšie sebahodnotenie. Proces autoevalvácie je však náročný a vyžaduje si zo strany učiteľa zdôrazňovať potrebu pozitívneho myslenia žiakov pri procese autoevalvácie a progresívnym prístupom pokračovať v zavádzaní sebahodnotenia u svojich žiakov. Nestresová forma hodnotenia prispieva k vytvoreniu príjemnej atmosféry na hodinách. Systematické a pravidelné používanie EJP zabezpečuje postupné zlepšovanie sa žiaka v získavaní jazykových kompetencií. Systematickosť a pravidelnosť používania EJP zároveň zdôrazňuje jeho výpovednú hodnotu.

Európske jazykové portfólio 16+ je širokej učiteľskej verejnosti a všetkým žiakom dostupné na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu v časti odborné informácie v sekcii učebnice/metodiky/publikácie. EJP 16+ je dostupné v interaktívnej elektronickej verzii, ako aj v podobe dokumentu vhodného na tlač.

Európske jazykové portfólio pre žiakov vo veku 7 - 10 rokov bude upravené na základe výsledkov experimentálneho overovania v budúcom roku a následne by rovnako malo byť sprístupnené pre záujemcov na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu.

Na záver by sme chceli vyjadriť poďakovanie vedeniu zapojených experimentálnych škôl a všetkým učiteľom a žiakom, ktorí sa podieľali na realizácii projektov. Investovali veľa energie a času do práce s experimentálnymi verziami EJP, za čo im patrí veľká vďaka.

Použitá literatúra

- GOULLIER, F. (2006). *Council of Europe tools for language teaching*. Paris:Didier, 2006. 130 s. [cit. 2015.03.30]. Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Goullier_Tools_EN.pdf
- LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R. (2002). *Európske jazykové portfólio, príručka pre učiteľov a školiteľov*. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2015.03.30]. Dostupné na:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/eu-jazykove-portfolio/portfolio-prirucka.pdf>

LITTLE, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. [cit. 2015.03.30]. Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf

SCHARER, R. (2004). *A European Language Portfolio From piloting to implementation*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. [cit. 2015.03.30]. Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2001_EN.pdf

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

Resumé

Príspevok je zameraný na objasnenie princípov Európskeho jazykového portfólia a jeho významu vo výchovno-vzdelávacom procese. Zároveň opisuje komponenty Európskeho jazykového portfólia: Jazykový pas, Jazykový životopis a Zbierku prác a dokladov a ich funkcie. Príspevok zdôrazňuje poslanie Európskeho jazykového portfólia, ktorým je okrem sebahodnotenia i podpora plurilingvizmu a interkulturality. Vychádza zo skúseností s tvorbou slovenských modelov Európskeho jazykového portfólia: Európske jazykové portfólio 16+ a Európske jazykové portfólio pre žiakov vo veku 7-10 rokov.

Kľúčové slová: Európske jazykové portfólio 16+, Európske jazykové portfólio pre žiakov vo veku 7-10 rokov, interkulturalita, plurilingvizmus, sebahodnotenie

Kontakty

Katarína Bockaničová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
katarina.bockanicova@statpedu.sk

Denisa Ďuranová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
denisa.duranova@statpedu.sk

Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy a inovácia vzdelávania budúcich učiteľov anglického jazyka ako súčasť podpory študijných programov v cudzích jazykoch

Alena Štulajterová

Filozofická fakulta UMB, Banská Bystrica
alena.stulajterova@umb.sk

Abstract

The main objective of this article is to present innovative trends in preparing future teachers of English as a foreign language at the Department of English and American Studies at the Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, realized within the framework of a project focused on the support of teaching university study programmes in foreign languages. The aim of such innovations in various subjects is to update their contents, to create new modern study materials for the students and to apply those teaching methods and techniques which are supported by the latest computer and communication systems and which will contribute to the improvement of students' English language teaching competences.

Key words: study programme, teaching academic subjects, innovating subjects, study programmes in foreign languages, innovative trends, knowledge-oriented society

Úvod

Predpokladom zvyšovania kvality vzdelávania budúcich učiteľov anglického jazyka je úsilie zabezpečiť vyššiu odbornú a jazykovú erudíciu študentov, ktorých požiadavky sú v súlade s očakávaniami pracovného trhu. Zo zmien vyvolaných rozvojom internacionalizácie a globalizácie posilnených vstupom Slovenska do Európskej únie vyplýva potreba rozširovania národného priestoru vzdelávania na európsky. "Internacionalizácia vzdelávania, ktorú spustil Bolonský proces vyžaduje jazykovo kompetentných študentov a učiteľov a súčasne prináša so sebou nové fenomény spojené s cudzojazyčnou politikou a výučbou" (Zelenková & Schneiderová, 2013, s. 256). Kvalitu a konkurencieschopnosť katedry pripravujúcej budúcich učiteľov anglického jazyka môže zvýšiť modernizácia jej vybavenia modernou počítačovou technikou, interaktívnymi tabuľami, ale predovšetkým inovácia odborných predmetov vyučovaných v rámci študijného programu učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii predmetov. Výhodou cudzojazyčnej katedry je, že jej členovia automaticky môžu vyučovať predmety v cudzom jazyku, čo poskytuje možnosti štúdia nielen pre domácich ale aj zahraničných študentov. Obsah a spôsob vzdelávania je pritom porovnateľný so základnými štandardmi viacerých krajín Európy, pričom študenti majú

možnosť výberu štúdia predmetov a programov, ktoré sú svojou špecializáciou jedinečné.

Proces inovácie magisterského učiteľského študijného programu anglický jazyk a literatúra v kombinácii s nemeckým jazykom

Cieľom inovácie študijných predmetov zameraných na prípravu budúcich učiteľov anglického jazyka je modernizovať a aktualizovať ich obsah, inovovať texty určené na výučbu a aplikovať také techniky výučby, ktoré študentom umožnia prístup k rôznym zdrojom na štúdium, sú podporované elektronickými informačnými a komunikačnými systémami a využívajú aktívne formy učenia sa. Takáto inovácia si vyžaduje vytvorenie nových učebných textov a materiálov pre študentov, čo pomôže študentom jednak zlepšiť si svoje špecifické jazykové kompetencie a zároveň zlepšiť si aj zručnosti vo verbálnej a neverbálnej cudzojazyčnej komunikácii, ktorá v sebe zahŕňa celú škálu implikácií pre prax (Jesenská, 2008).

Jedným z prínosov nového študijného programu je, že aj výučba predmetov spoločného pedagogicko-psychologického základu bude realizovaná v cudzích jazykoch – v anglickom alebo nemeckom. Skvalitnením uvedeného študijného programu vo svetových jazykoch sa naplní predpoklad lepšej pripravenosti absolventov čeliť požiadavkám vedomostnej spoločnosti. Inovácia výučby znamená aj inováciu existujúcich foriem a metód vyučovania berúc do úvahy špecifiká jednotlivých odborných predmetov, či realizáciu výučby prostredníctvom nástroja LMS na podporu organizácie výučby a komunikácie učiteľa so študentmi, na prezentáciu inovovaných prednášok a seminárov. Dôležitú úlohu zohráva aj interakcia so zahraničnými inštitúciami a participácia študentov v reálnom pracovnom prostredí v rámci pedagogickej praxe.

Realizácia inovácie predmetov sa uskutočňuje v rámci operačného programu Vzdelávanie, zameraného prioritne na podporu výučby študijných programov v cudzích jazykoch. V prvej fáze inovácie vyučujúci zapojení do projektu aktualizovali a modifikovali obsah svojich predmetov, s čím súvisela automaticky aj inovácia informačných listov vybraných predmetov. Z lingvistických predmetov bola inovovaná Analýza diskurzu a Lexikologický seminár; z didaktických predmetov sa inovovala Didaktika anglického jazyka, Britská spoločnosť v mal'be a bol vytvorený nový predmet Pedagogická dokumentácia; inovované literárne predmety zahŕňujú Vybrané kapitoly z americkej literatúry a kultúry a Vybrané kapitoly z anglickej literatúry a kultúry.

V druhej fáze inovácie vybraní vyučujúci pracujú na príprave nových učebných textov – vysokoškolských učebníc s inovovaným obsahom a novou náplňou seminárov k prednášaným a v učebniciach prezentovaným témam.

Tieto printové a multimediálne inovované učebné texty poskytnú študentom kvalitnú teoretickú bázu a pomôžu im zlepšiť jazykové kompetencie pri výučbe anglického jazyka ako cudzieho jazyka.

V tretej fáze inovácie sa po vydaní učebných textov zrealizuje pilotná výučba v inovovaných predmetoch, ktorá je podporovaná nástrojom LMS modle, v ktorom si študenti nájdu presný týždenný plán jednotlivých predmetov – obsahovú náplň prednášok a materiál potrebný k práci na seminároch, ale aj modelový test na konci semestra, prostredníctvom ktorého si môžu otestovať osvojené vedomosti z daného predmetu a porovnať ich s priloženým kľúčom so správnymi odpoveďami. Nástroj LMS moodle navyše umožňuje študentom odovzdávať vyučujúcim vypracované seminárne práce a zadania, viesť s nimi diskusiu k prednášaným témam, ospravedlniť svoju neúčast' na vyučovaní a podobne.

Inovovaná výučba odborných predmetov v odbore učiteľstvo anglického jazyka a literatúry v kombinácii pomôže študentom zlepšiť si zručnosti vo verbálnej i neverbálnej interkultúrnej komunikácii, ktorá v sebe zahŕňa celú škálu implikácií pre prax. Pomôže tiež zrealizovať výučbu didaktických predmetov, jej prepojenie na pedagogickú prax a na získanie kompetencie študentov dokázať pracovať v interkultúrnom, prípadne multikultúrnom prostredí, nakoľko pilotná výučba je realizovaná jednotlivými participantmi projektu v súčinnosti s odborníkmi z praxe prostredníctvom prednášok, seminárov, študentských projektov, mobilít, interakcie so zahraničnými inštitúciami a participácie študentov v reálnom pracovnom prostredí.

Inovatívnym prvkom v pilotnej výučbe je zaznamenávanie pedagogických výkonov študentov na nosičoch, ich následná analýza, ktorá prináša študentom i pedagógom neoceniteľnú spätnú väzbu. Analyzovaný materiál pomôže študentom odbúrať chyby v metódach vyučovania anglického jazyka, ako aj v ich jazykovom prejave (Homolová, 2011).

Celkove môžeme skonštatovať, že uvedená inovácia obsahu a techník výučby v magisterskom študijnom programe anglický jazyk a kultúra v kombinácii s nemeckým jazykom, ktorá je v súlade s podporou výučby študijných programov v cudzích jazykoch naštartuje proces zmien a reštrukturalizácie celého systému vysokoškolského vzdelávania na univerzite. Študenti sa z pasívnych prijímateľov informácií postupne menia na aktívnych participantov vyučovacieho procesu, pritom sa vo výučbe bude aj naďalej klásť dôraz na rozvoj ich tvorivosti a kritického myslenia.

Ak chceme inovovať študijný program úspešne je potrebné rozvíjať nielen ľudský, poznatkový a tvorivý potenciál študentov, ale aj učiteľov. Nespornou výhodou vyučujúcich Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty

Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici je, že ovládajú vyučovaný cudzí jazyk na vynikajúcej úrovni, majú záujem o výučbu novým, inovatívnym spôsobom a nemajú problém s komunikáciou so zahraničnými študentmi – sú to ľudia ochotní v cudzom jazyku ponúkať odborné vedomosti, prenášať do výučby poznatky získané v zahraničí, pozývať na výučbu zahraničných odborníkov aj odborníkov z praxe. V tomto sú vo výhode v porovnaní s učiteľmi, ktorí neovládajú cudzí jazyk na požadovanej úrovni, zotrvávajú na tradičných spôsoboch učenia a prístup k novým poznatkom majú obmedzený.

Záver

Zavedením inovatívnych foriem vyučovania a učením sa odborných predmetov a programov v cudzom jazyku sa dôraz kladie na lepšie prepojenie požiadaviek praxe a spôsobu prijímania vedomostí v cudzom jazyku. Výhody z realizovanej inovácie majú nielen študenti, ale aj ich budúci zamestnávateľia, pretože získajú jazykovo erudovaných a odborne pripravených absolventov. Poslaním katedry pripravujúcej budúcich učiteľov anglického jazyka je poskytovanie bakalárskeho, magisterského a ďalšieho vzdelávania porovnateľného s európskou kvalitou, uskutočňovanie základného a aplikovaného výskumu, ktorý je v súlade s potrebami spoločnosti založenej na poznatkoch a potrebách spoločenskej praxe a udržiavanie a rozvíjanie hodnôt slovenskej a anglofónnej kultúry. Poskytovaním kvalitného vysokoškolského vzdelávania katedra prispieva k rozvoju vzdelaných a spoločensky zodpovedných absolventov, ktorí môžu nájsť svoje budúce uplatnenie nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Poznámka

Tento príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia projektu 26110230109 „*Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. Storočí*“; odborná aktivita 1.2 Tvorba a inovácia ŠP v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov v AJ a NJ a je podporovaný z projektových finančných prostriedkov.

Literatúra

- HOMOLOVÁ, E. et al. (2011). *Determinanty pregraguálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- HOMOLOVÁ, E. (2011). *Methodology of Teaching English* 1. Banská Bystrica: UMB.
- JAVORČÍKOVÁ, J. & LIČKO, R. (1998). Challenging Attitudes to Language Learning at Tertiary Level in Slovakia after 1989. *International TEMPUS Conference Proceedings* (s. 54-77). Prešov: Prešovská univerzita.

- JESENSKÁ, P. (2008). Inovácia a demokratizácia v jazyku s ohľadom na anglicizmy. In *VARIA XV. Zborník z konferencie XV. medzinárodného kolokvia mladých jazykovedcov v Tajove 7.12.-9.12.2005* (s. 242-252). Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a KSJL FHV UMB.
- ŠTULAJTEROVÁ, A. & ŠAVELOVÁ, J. (2011). The Implementation of the National Project of Postgraduate Studies Focused on Professional Translation and Interpreting – the Preparation of Translators for European Institutions and Enterprises. In *Universities in Central Europe 20 year after the fall of the Berlin Wall*. Zborník z medzinárodnej konferencie v dňoch 4.–5. júna 2009. Brusel: Bruylant.
- ZELENKOVÁ, A. & SCHNEIDEROVÁ, A. (2013). Cudzie jazyky na Právnickej fakulte UMB v Banskej Bystrici: Od výučby odbornej angličtiny po výučbu odboru v angličtine (s. 256-262). In Vystrčilová, R. (Ed.), *Právní jazyk – od teorie k praxi*. Olomouc: Inova.

Resumé

Cieľom príspevku je sprostredkovať skúsenosti s tvorbou nového magisterského študijného programu na Katedre anglistiky a amerikanistiky a na Katedre germanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kreovaného v rámci projektu zameraného na podporu výučby študijných programov v cudzích jazykoch s názvom „Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí – Tvorba a inovácia ŠP v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov v AJ a NJ“. Strategický cieľ projektu je determinovaný globálnym cieľom operačného programu Vzdelávanie „zabezpečiť dlhodobú konkurencieschopnosť Slovenska prostredníctvom prispôsobenia vzdelávacieho systému potrebám vedomostnej spoločnosti“. Sme si vedomí potreby prispôbovať sa novej situácii a novým poznatkom a prijať ich do vzdelávacích programov, aby sme pre študentov vytvorili prirodzené prostredie na vzdelávanie, motivovali ich a umožnili im získať vzdelanie, s ktorým sa v súčasnosti uplatnia na trhu práce a budú konkurencieschopní v celosvetovom meradle.

Kľúčové slová: študijný program, učiteľstvo akademických predmetov, inovácia predmetu, výučba študijných programov v cudzích jazykoch, inovačné trendy, vedomostná spoločnosť

Kontakt

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.
KAaA FF Univerzity Mateja Bela
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
alena.stulajterova@umb.sk

Sprachenpolitik und ihre Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit in der Slowakei. Ein kleines Plädoyer für Deutsch als Fremdsprache

Katarína Fedáková,
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität Košice, Slovakia
katarina.fedakova@upjs.sk

Abstract

Der Beitrag setzt sich im einführenden Teil kurz mit dem Begriff der Sprachenpolitik im Allgemeinen sowie der aktuellen Sprachenpolitik der EU und in der Slowakei auseinander. Im zweiten Teil werden einige ihrer Auswirkungen auf die Mehrsprachigkeit angesprochen. Es wird hier weiterhin Stellung zu den das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) betreffenden Umstrukturierungen genommen, mit dem Schwerpunkt auf der Situation des Deutschen nach Englisch. Im abschließenden Teil soll auf die Perspektiven der Tertiärsprachendidaktik und –methodik in der Deutschlehrerbildung eingegangen werden.

Schlüsselwörter: Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, Tertiärsprachendidaktik und –methodik.

Im Blickpunkt des folgenden Beitrags stehen die heutzutage viel diskutierten Begriffe Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, ihre Möglichkeiten und Grenzen im Kontext der Europäischen Union (EU) sowie ihre Auswirkungen auf sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Sprachenpolitik ist ein Begriff, der relativ neu ist und von dem Begriff der Sprachpolitik unterschieden werden sollte. Während sich die Sprachpolitik auf politische Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache (z. B. das Verbot bestimmter Wörter) bezieht, wird Sprachenpolitik als Auswahl, Gewichtung und gezielte Förderung einer oder mehrerer Sprachen verstanden (vgl. Edmondson – House, 2011, S. 55). Sie stellt somit einen festen Bestandteil der Innen- und Außenpolitik sowie des Bildungs- und Erziehungswesens dar.

Krumm (2015) unterscheidet in dem Zusammenhang zum Ersten „die offizielle und zumindest teilweise explizite Sprachenpolitik, die die Grundsätze, Regelungen, Gesetze und finanziellen Mittel für die Verbreitung von Sprachen, umfasst, und zum Zweiten die personelle, individuelle Dimension, das Agieren der Menschen, die Sprachen lernen, Sprachen benutzen wollen oder auch ablehnen“. Die Sprachenpolitik des jeweiligen Landes sowie auch der Ländervereinigung wie der EU kann sowohl zu Integration und Verständigung wie auch zur Ab- und Ausgrenzung führen. Die europäischen Bildungs- und Sprachenprogramme gehen vom Konsens aus, dass die Länder eine bedachte

und systematische Sprachenpolitik im Sinne der Mehrsprachigkeit benötigen, um die vorhandene sprachliche Vielfalt zu unterstützen und neue gerechte Möglichkeiten zur Entfaltung der ganzen Gesellschaft zu schaffen bzw. zu erweitern.

Die Mehrsprachigkeit „begleitet“ uns seit Jahrhunderten, denn die Herausbildung einsprachiger Nationalstaaten ist erst seit dem 18. Jahrhundert aktuell und mit der Unterdrückung, Vertreibung und Ausgrenzung verbunden (was auch die Slowaken selbst aus der eigenen Nationalgeschichte viel zu gut wissen).

Allerdings widmet man sich erst in den letzten Jahrzehnten intensiv ihrer Erforschung in allen ihren sprachwissenschaftlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Facetten. Man sucht z. B. nach Antworten, in welchem Zusammenhang die Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit zueinander stehen, wie die Mehrsprachigkeit wiederum das gesellschaftliche Leben in allen seinen Formen beeinflusst, wie man sie fördern kann und viele andere.

Zuerst soll der Begriff Mehrsprachigkeit gegen andere, mit ihm im Zusammenhang stehende Begriffe abgegrenzt werden. Eine Diskussion dazu kann man in Hallet und Königs (2010, S. 376-381) sowie in Mißler (1999, S. 6-10) finden.

Bisher gibt es keine Übereinstimmung darüber, in welchem Verhältnis die Bezeichnungen bilingual oder zweisprachig bzw. multilingual/plurilingual oder mehrsprachig zueinander stehen.

Die Europäische Union bzw. der Europarat (ER) versuchen, die Unterscheidung zwischen multilingual und plurilingual in Bezug auf pluringuale Individuen und multilinguale Gesellschaften durchzusetzen, was allerdings bis jetzt in der Spracherwerbsforschung sowie in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung (noch) nicht angenommen wurde (vgl. Guide fort he Development of Language Education Policies in Europe, 2003).

Mißler (1999, S. 8) betrachtet Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus als übergeordnete Begriffe und Zweisprachigkeit/Bilingualismus, Dreisprachigkeit/Trilingualismus und Vielsprachigkeit/Multilingualismus als spezifische Ausprägungen von Mehrsprachigkeit/ Plurilingualismus. Jeßner (1998, S. 149) fasst den Bilingualismus bzw. Trilingualismus auch als eine Variante von Multilingualismus auf.

Vor allem im anglistischen Bereich wird die Zweisprachigkeit/Bilingualismus und Mehrsprachigkeit mehr oder weniger synonym verstanden, was auch nachfolgende Unterscheidung von Wolff (2010) beweist. Er beschreibt vier Formen individueller Mehrsprachigkeit.

Im Zusammenhang mit der Migration wird von der sog. erzwungenen Mehrsprachigkeit (*enforced bilingualism*) gesprochen. Elitäre Mehrsprachigkeit (*elitist bilingualism*) entsteht durch bilinguale Erziehung in der Familie von Geburt an oder im frühen Kindesalter.

Die dritte Form der Mehrsprachigkeit wird durch den gesteuerten Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer (*instructed bilingualism*) hervorgerufen. Die letzte Auffassung ist geographisch oder sozial bedingte Mehrsprachigkeit (*geographically or socially induced bilingualism*), wenn ein Individuum in einem regionalen oder sozialen Kontext lebt, in welchem mehr als eine Sprache gesprochen wird.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff Mehrsprachigkeit als übergeordneter Begriff zur Zwei- bzw. Dreisprachigkeit aufgefasst und im Sinne der individuellen, durch den gesteuerten Fremdsprachenunterricht initiierten Mehrsprachigkeit als Multikompetenz verstanden, d.h. als das Gesamtsystem von mutter- und fremdsprachlichen Kenntnissen eines Individuums, das mit einem anderen Bewusstseinszustand gleichgesetzt werden kann. Dies bedeutet, es wird nicht die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen zum alleinigen Kriterium der Mehrsprachigkeit gemacht, sondern sie wird mehrdimensional aufgefasst. Drächler (2015) drückt es treffend aus: „Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern die Mehrsprachigkeit!“.

Für die Sprachenpolitik der EU stellt das Mehrsprachigkeitskonzept den zentralen Begriff dar, was seinen Niederschlag in vielfältigen Projekten und Dokumenten findet. Man erhoffte sich davon eine „eurokompetente“ junge Generation charakterisiert durch erhöhte Kreativität, Flexibilität und Mobilität. Die Realität hat jedoch bis heute gezeigt, dass wir noch ziemlich weit davon entfernt sind: „Der ausgeprägten multilingualen Situation in Europa entspricht nicht die plurilinguale Kompetenz seiner Bürger.“ (Neuner et al., 2009, S. 20) Die Mehrsprachigkeit sollte „von oben“ unterstützt werden, um einen ausreichenden Wirkungsraum zu erschaffen. Aber es genügt nicht, sie offiziell in Absichtserklärungen und Feiertagsreden zu verkünden, sie muss zur erlebten Wirklichkeit in allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens werden.

Viele halten die offizielle EU-Sprachenpolitik für verfehlt und bezeichnen sie als bloße Mehrsprachigkeitsrhetorik (z. B. Krumm, 2003, S. 37; House – Edmondson, 2011, S. 59). So sind wir trotz der offiziell proklamierten Gleichberechtigung und Unterstützung aller Sprachen Zeugen von einem unaufhaltsamen Aufstieg des Englischen, was allerdings nicht getrennt von der wirtschaftlichen Entwicklung in Europa in den letzten Jahrzehnten betrachtet werden kann.

Eine kontinuierliche, massive „Durchdringung aller Lebensbereiche mit der wirtschaftsliberalen Ideologie und die zunehmende Technisierung und Kommerzialisierung des Wissens“ (Puchalová, 2013, S. 17) beeinflusste das Zusammenwachsen von Westeuropa auf der einen Seite und Mittel- bzw. Osteuropa auf der anderen Seite. Sie setzte „Überlebens-, Anpassungs- und Aufholbemühen“ (Edmondson – House, 2011, S. 63) in den ehemaligen Ostblockländern in Gang und unterstützte damit die wachsende Aufwertung des Englischen als der wichtigsten Wirtschaft- und Kultursprache für den europäischen Raum bei gleichzeitiger Abwertung des Russischen und nach relativ wenigen Jahren nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ auch des Deutschen.

Historisch gesehen war das Gebiet der heutigen Slowakei seit dem Mittelalter ein multiethnisches und multilinguales Land. Deswegen war hier die Situation nach dem EU-Beitritt im Jahre 2004 sehr günstig dafür, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit besser und realistischer hätte ausgearbeitet und realisiert werden können. Aber, wie es eine Expertenkommission der EU für die Slowakei in ihrem Bericht (2009, S. 15) feststellt, verliefen die Veränderungen in vielen Bereichen unter politischem Druck, was sich auch im Bildungssystem zeigte. Politische Repräsentanten bevorzugten schon damals die Forcierung des Englischen auf Kosten der Mehrsprachigkeit. Es überrascht also nicht, dass „in der Slowakei dieses Thema (Mehrsprachigkeit) eher zufälligerweise angesprochen und [...] bislang lediglich als eine periphere Erscheinung behandelt wird“ (Dolník, 2004, S. 37). In dem bereits erwähnten Bericht der Expertenkommission der EU für die Slowakei wurde Beunruhigung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Zukunft der anderen Fremdsprachen außer Englisch in der Slowakei durch die offizielle Fremdsprachenpolitik bedroht ist (Profil, 2009, S. 49).

Wie lässt sich im Allgemeinen die europäische Schulsprachenpolitik charakterisieren? Zu den wichtigsten Merkmalen gehören, dass (1) der traditionelle Fremdsprachenunterricht heutzutage an seine Grenzen stößt: „Nach Meinung von Experten und auch den Ergebnissen der Realität führt die Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts auf die Primar- oder sogar auf die Vorschule und damit die Verlängerung der Unterrichtsdauer auf bis zu 15 Jahren sowie die Erhöhung der Wochenstundenzahl nicht unmittelbar zu den gewünschten besseren Fremdsprachenkenntnissen“ (Drächsler, 2015).

Der Fremdsprachenunterricht ist (2) viel zu wenig diversifiziert, weil europaweit die fremdsprachliche Zweisprachigkeit vor allem in Englisch (als lingua franca) forciert wird. Man kann zurzeit in einer solchen Situation kaum erwarten, dass nach dem Englischen als der ersten Fremdsprache noch

Bedürfnisse existieren, eine andere Fremdsprache erlernen zu wollen. Lindemann (2007, S. 2) stellt in ihrer qualitativen Studie zur Motivation für Deutsch an norwegischen Grundschulen, wo das Englische die erste obligatorische Fremdsprache ab der 1. Klasse Grundschule ist fest, dass immer weniger norwegische Schüler eine zweite Fremdsprache überhaupt wählen, und immer weniger von diesen Schülern sich für Deutsch entscheiden.

Eine ähnliche Situation spielt sich in den letzten Jahren auch in Mittel- und Osteuropa ab. Das Deutsche büßte in den letzten Jahrzehnten auch wegen der oben erwähnten wirtschaftlichen Entwicklung an seinem Prestige deutlich ein.

Außerdem wird die aktuelle Stellung des Deutschen auch von einem nicht zu unterschätzenden internen Faktor einer jeden Sprachgemeinschaft beeinflusst, und zwar der Sprachloyalität. Wir sind oft Zeugen davon, dass nicht mal bedeutende politische, wirtschaftliche oder kulturelle Repräsentanten der deutschsprachigen Länder bei offiziellen Anlässen deutsch sprechen. Muhr (2004, S. 58) erklärt: „Was nun die Sprachloyalität anbelangt, ist es gerade seit 1945 in Deutschland zu einer dramatischen Wende gekommen. Der beinahe fanatische Sprachstolz früherer Zeiten hat einer relativen Gleichgültigkeit Platz gemacht. Denn nach einer Umfrage, die Ende 90er Jahre gemacht wurde, können sich 25% der Deutschen vorstellen, auch gänzlich auf ihre Sprache zu verzichten“.

Wir sollten uns aber nicht auf eine globale lingua franca einschränken. Eine Sprache zu erlernen ist nämlich mehr als ein Mittel zur Übertragung von Informationen: „Über die Sprache erfassen Menschen die Welt auch in einer bestimmten Weise. Mittels Sprache vermittelt eine Generation der nächsten die für ihre Gesellschaft prägenden Kenntnisse, sprich ihre Kultur. Kenntnis einer Sprache ist somit immer mit Kulturkenntnis verbunden.“ (Dräxler, 2015)

Deutsch könnte, trotz aller Widrigkeiten, immer noch eine geschätzte Alternative für die zweite Fremdsprache nach Englisch darstellen.

Krumm (2003, S. 37) ist überzeugt, dass das Deutsche unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte eine „starke (europäische Regional)Sprache ist: nach der Zahl der Muttersprachensprecher auf dem Platz 11 oder 12, in Bezug auf den wirtschaftlichen Einfluss sogar auf Platz 6 oder 7 unter ca. 6000 Sprachen der Welt ist. Für die Slowakei ist das deutschsprachige Ausland wirtschaftlich besonders interessant, weil etwa 25% unseres Exports in diese Länder gehen. Deutsch war für die Slowakei traditionell „eine immer präsente Sprache, eine verbreitete Verwaltungssprache und Verkehrssprache“ (Puchalová, 2013, S. 13).

Nach der repräsentativen Umfrage zur Stellung des Deutschen in der Slowakei von Bútorová und Gyarfášová (2011, S. 15) würden 76% der Befragten für ihre Kinder die Kombination von Englisch und Deutsch auswählen. Mehr als zwei

Drittel würden sich für Englisch als erste Fremdsprache entscheiden. Knapp 20 Prozent würden Deutsch bevorzugen, weil es ihrer Meinung nach besser ist, zuerst eine schwierigere Sprache zu lernen, und danach mit einer leichteren fortzusetzen. Das bestätigen auch die Ergebnisse von mehreren Forschungsprojekten (z. B. Rost-Roth, 2003, S. 126; Macaire 1999, S. 9), die beweisen, dass die Lerner mit Deutsch als erster Fremdsprache bei einem Leistungsvergleich signifikant bessere Leistungen erreicht haben, weil verschiedene Lernstrategien besser aktiviert und die Sprachbewusstheit erhöht werden.

In der Praxis haben aber die slowakischen Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Das größte Problem ist die kontinuierlich sinkende Anzahl an Deutschlernern, zumindest im institutionellen Bereich, interessanterweise aber nicht an den zum großen Teil privaten Sprachschulen, zur Folge. Es geht auch in größeren Städten so weit, dass immer mehr Deutschlehrende entlassen werden.

Wenn wir wollen, dass auch andere Fremdsprachen außer Englisch gelernt werden, sollte die zweite und weitere Fremdsprache(n), wie Lindemann (2007, S. 18) es formuliert, einen Status erhalten, „der sie davor schützt, als unwichtig und nebensächlich abgewertet werden zu können“.

Dafür ist eine effektive, zielgerichtete Sprachenpolitik aller betreffenden Institutionen und Medien nötig, um andere Fremdsprachen als eine attraktive Möglichkeit zum Fremdsprachenlernen nach dem Englischen zu präsentieren und zu pflegen. Raasch (2002, S. 30) drückt es treffend aus: „Mehrsprachig kann der Einzelne werden, aber ein Land benötigt die Vielsprachigkeit. Wenn die Einzelnen die Möglichkeit erhalten, je nach Interesse verschiedene Sprachen zu lernen, dann entsteht die Multilingualität des Landes aus der Plurilingualität seiner Bewohner. Wir brauchen Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, die möglichst viele verschiedene Sprachen anbieten und in ihre Curricula aufnehmen“, was uns (3) zu einem weiteren Problemfeld der EU-Sprachenpolitik, und zwar der sog. Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen sowie universitären Kontext, führt.

Es handelt sich hierbei um einen relativ neuen Begriff. Vereinfacht ausgedrückt, sollte man mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren die Folgefremdsprachen auf der Grundlage der ersten Fremdsprache schneller, effizienter und leichter erlernen. Es sollte dafür das neue Konzept der unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Sprecherprofile ausgearbeitet werden, denn eine mehrsprachige Person diejenige ist, „die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat“ (Christ, 2001, S. 3), also kein „*near-nativeness*“-Niveau wie im traditionellen

Fremdsprachenunterricht, sondern eine realistische und realisierbare „gemäßigte“ Mehrsprachigkeit.

Diese Forderungen sollten ihren Niederschlag in einem Konzept der integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik mit einem koordinierten, kumulativen Angebot an verschiedenen Sprachen finden. Die Spezifika der jeweiligen Fremdsprache sollten in Abgrenzung zu einer anderen herausgearbeitet werden: für wen, in welcher Reihenfolge und wie lange sollen oder können Fremdsprachen angeboten werden, wobei synergische Effekte der Sprachen genutzt werden.

Die Fremdsprachenlehrenden sollten in ihrem Unterricht nach Möglichkeiten eines kontrastiven oder vergleichenden Vorgehens in Bezug auf die Mutter- und die Zielsprache suchen, um unterschiedliche Zugänge zu dieser Zielsprache im Sinne der Lernökonomisierung zu nutzen (vor allem bei dem Aussprachetraining). Sie sollten sich für den Unterricht überlegen, wann die gelernte(n) Fremdsprache(n) als Hilfe, wann zum Kontrast oder als Verbindung zu der Zielsprache eingesetzt werden können, bzw. wann die Fremdsprache(n) besser in den Hintergrund gestellt oder sogar besser ausgeschlossen sein soll(en).

In der slowakischen schulischen Realität bedeutet dies in den nächsten Jahren das entsprechende Konzept für die Konstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch auszuarbeiten, womit man sich hierzulande bis heute noch nicht genügend auseinandersetzt

Die Curricula für den Fremdsprachenunterricht beachten in der Regel die intra- und intersprachlichen Zusammenhänge nicht. Auch im Bericht der EU-Expertengruppe zur Situation in der Slowakei (Profil, 2009, S. 46) wurde darauf hingewiesen, dass die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, die jede Sprache einzeln und isoliert bearbeitet, viel Überflüssiges zum Lernen und ungenutzte Möglichkeiten eines positiven Transfers zur Folge hat. Es gibt oft kein Interesse an einer solchen Komplexität, und realisierte Aktivitäten erwecken den Eindruck, sie verlaufen parallel nebeneinander, ohne sich gegenseitig zu beeinflussen (vgl. Fedáková, 2012).

Ein weiterer Grund dafür hängt eng mit der offiziellen Sprachenpolitik und den sich mit jedem Wechsel am Posten des Bildungsministers ändernden Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht zusammen. In den Lehrerkollegien macht sich eine gewisse „Frustration über das schwindende Interesse an der deutschen Sprache, die bei manchen die Lernbereitschaft, sich mit neuen didaktischen Ansätzen auseinanderzusetzen, bremst“ (Kováčová, 2014, S. 181-182).

Die europäische Integration hatte auch weitreichende Veränderungen in der slowakischen Hochschullandschaft zur Folge. Man bemühte sich (mit meiner Meinung nach mäßigem Erfolg) das Hochschulwesen zu standardisieren und die Forschung und Lehre zu internationalisieren. Eine eindeutige Tendenz ist allerdings landesweit zu beobachten, und zwar die zur „Kommerzuniversität“, die sich legitimieren und finanzieren muss, um auf dem „Ausbildungsmarkt“ zu bestehen (vgl. Puchalová, 2013, S. 17). Auch die germanistischen Institute stehen vor ernsthaften Herausforderungen, die seit einigen Jahren auf unterschiedlichen Foren heiß diskutiert werden. Da sich die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Slowakei nach der Wende dramatisch änderte, „lohnt“ sich das Studium der Germanistik in der pragmatisch orientierten Berufswelt nicht mehr, was sich vor allem an der kontinuierlich sinkenden Anzahl der Studierenden zumindest im universitären Bereich (insbesondere fürs Lehramt) bemerkbar macht. Wir müssen nach Wegen suchen, neue Forschungsfelder zu entdecken sowie für die heutige Realität attraktive und effiziente Studienprogramme zu etablieren. Hilfreich könnte in dieser von Existenzängsten und Frustration geprägten gesellschaftlichen Situation eine bis dato kaum zu spürbare Zusammenarbeit zwischen den Fremdspracheninstituten sein. Im universitären Umfeld wäre es sicherlich sinnvoll, eng an der Formulierung und Erweiterung der gemeinsamen Strategie und Konzeption für die integrative Tertiärsprachendidaktik zusammenzuarbeiten.

Literaturverzeichnis

- BOLTEN, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Wirtschaft*. Unter:
><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fst/de4094907.htm>< (abgerufen am 10.02.2015).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide for development of language education policies in Europe*. From linguistic diversity to plurilingual education. Main Version, Draft 1, April 2003, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2003, 111 S. Unter:
>http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/FullGuide_EN.pdf<, (abgerufen am 24.03.2015).
- CHRIST, I. (2002). Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, S. 42-63.

- de Cillia, R. (online). *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. Unter: >http://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf< (abgerufen am 20.03.2015).
- DOLNÍK, J. (2004). Sprachenpolitik der EU, interkulturelle Germanistik – Herausforderung für die slowakische Germanistik. In Ďuricová, A., Hanuljaková, H. & Rosenbaum, Ch. (Eds.), *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, Banská Bystrica*, 1.- 4. 9. 2004, S. 37-45.
- DRÄCHSLER, H.-D. (2015). *Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern die Mehrsprachigkeit!*, Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de3249600.htm>< (abgerufen am 19.03.2015).
- EDMONDSON Willis, J. & HOUSE, J. (2011). *Einführung in Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- ELAN 2006. *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft*. CILT – The National Centre for Languages (Hg.). Unter: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_de.pdf (abgerufen am 19.02.2015).
- FEDÁKOVÁ, K. (2012). Mehrsprachigkeit in der Slowakei und Stellung des Deutschen. In *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 5, H. 1 (S. 13-28). Brno: Masarykova univerzita.
- GRADDOL, D. (2006). *English next*. British Council. Unter: ><http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>< (abgerufen am 22.03.2015).
- GÜLER, G. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 11 S. Unter: >http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/guele_r1.htm< (abgerufen am 07.03.2015).
- HALLET, W. & KÖNIGS, F. G. (Hg.) 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen- Deutsch nach Englisch*. Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2013).

- HUFEISEN, B. (2015). *Mehrsprachigkeit und Bildung –Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm>< (abgerufen am 19.03.2015).
- JEßNER, U. (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- KAHLBRANDT, R. (2007). Deutsch – eine Sprache im Niedergang? *Zielsprache Deutsch*, 34(2), 73-85.
- KOVÁČOVÁ, M. (2014). DaF-Lehrwerke – Von der Wende bis zu Gegenwart. In Tichy, E. & Ilse, V. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion. Deutsch in Mitteleuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht* (S. 165-183). Band 9. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KRUMM, H.-J.(2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 35-50). Europarat.
- KRUMM, H.-J. (online). *Interview mit Hans-Jürgen Krumm*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/.../de4568512.htm> < (abgerufen am 21.01.2011).
- KRUMM, H.-J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Politik. Mehrsprachigkeitspolitik*. Unter: ><http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de2984045.htm>< (abgerufen am 15.03.2015).
- LINDEMANN, B. (2007). Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Norwegen. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 1. Unter: ><https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Lindemann.pdf> < (abgerufen am 08.07.2012).
- LUTJEHARMS, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 20 Deutsch als zweite Fremdsprache* (S. 7-11), 1/1999. München: Goethe Institut; Stuttgart: Klett Verlag.
- MACAIRE, D. (1999). Erziehung der Kinder zur Mehrsprachigkeit: Wahn oder Sinn? In *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 20 Deutsch als zweite Fremdsprache* (S. 48-50), 1/1999. München: Goethe- Institut; Stuttgart, Klett Verlag..
- MIßLER, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- MUHR, R. (2004). Das Deutsche im Kontext der europäischen Sprachpolitik zwischen Konkurrenz und Kooperation. In Ďuricová, A., Hanuljaková, H. &

- Rosenbaum, Ch. (Eds.), *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska, Banská Bystrica*, 1.- 4. 9. 2004 (S. 56– 65).
- NEUNER, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B. & Neuner, G., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 13 – 34). Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2011).
- NEUNER, G., HUFSEIN, B., KURSIŠA, A., MARX, N., KOITHAN, U. & ERLLENWEIN, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania. Slovenská republika* 2009. (2009). Divízia jazykovej politiky Rady Európy, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- PUCHALOVÁ, I. (2013). Bekenntnisse einer Germanistin. Reflexionen zu Perspektiven der Auslandsgermanistik in der Slowakei. In Meier, J. & Puchalová, I. (Hrg.), *Perspektiven der Auslandsgermanistik*. Beiträge zum Internationalen Symposium vom 25.-26. Februar 2010 an der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice. Studien zur deutsch-slowakischen Kulturgeschichte, Band 2 (S. 11-21). Berlin: Weidler-Buchverlag.
- RAASCH, A. (2003). Europäische Sprachenpolitik. In Kozmová, R. & Hanuljaková, H. (Hg.), *Zborník príspevkov zo VI. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska* (S. 28-32). Bratislava.
- ROST-ROTH, S. (2003). Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch. Curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen*. (S. 51-84). Europarat. Unter: ><http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>< (abgerufen am 22.11.2011).
- SPILKOVÁ, V. (2002). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2, S. 44-54.
- TÖNSHOFF, W. (2000). Aktuelle Perspektiven für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Kozmová, R. & Hanuljaková, H. (Hrsg.), *Plenarvorträge und Sektionsbeiträge. V. Deutschlehrertagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. 6. – 9. 9. 2000 in Trnava (S. 57- 60). Trnava.
- WOLFF, D. (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? *Revista de Filología Alemana*, Anejo II, 177-190.

Resumé

Príspevok sa zaoberá v úvodnej časti v krátkosti pojmom jazyková politika vo všeobecnosti ako aj aktuálnou jazykovou politikou v EÚ a na Slovensku. Druhá časť sa venuje tomu, ako vplýva jazyková politika na viacjazyčnosť, na zmeny v postavení nemčiny ako cudzieho jazyka a špeciálne nemčiny ako druhého cudzieho jazyka po angličtine. Záverečná časť prezentuje niektoré perspektívy didaktiky a metodiky v príprave budúcich učiteľov nemeckého jazyka súvisiace s pertraktovanou problematikou.

Kľúčové slová: jazyková politika, ik, mnohojazyčnosť, nemčina ako cudzí jazyk, sprache, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, vysokoškolská didaktika jazykov.

Kontaktangaben

Katarína Fedáková
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika
Moyzesova 9
040 01 Košice
katarina.fedakova@upjs.sk

Is English grammar really so difficult?

Gabriela Lojová

Comenius University in Bratislava, Slovakia

lojova@fedu.uniba.sk

Abstract

The role of grammar in foreign language teaching is continually discussed in academic circles, among teachers as well as learners. The article discusses the hypothesis that our learners find English grammar more difficult than it really is. In addition, their need to speak correctly, often imprinted in their minds, tends to create barriers in communication, to lower their self-confidence and hinder them from spontaneous communication. Why is it so and what can be done to prevent these phenomena? The article tackles some possible causes, analysing their psycholinguistic aspects with pedagogical consequences, such as: the balance between the focus on declarative and procedural knowledge; the different position of grammar tasks and diverse explanations of the usage of grammar structures in various textbooks; the impact of some fundamental interlingual differences between Slovak and English languages on learners' metalinguistic awareness; the transfer of grammar learning strategies from learning Slovak grammar; the lack of ambiguity tolerance; and teachers' set of beliefs about foreign language teaching and grammar teaching strategies. Some suggestions for pedagogical application are implicitly presented.

Key words: teaching English grammar, teaching / learning strategies, interference, metalinguistic awareness, textbooks, teachers' beliefs

Introduction

In the context of European language education policy, multilingualism is being increasingly discussed and supported politically. Therefore in EU member countries the teaching of two foreign languages is either highly recommended or even obligatory at primary schools or at the latest in lower secondary education, which many teachers and learners consider very demanding.

The situation brings into question the efficiency of foreign language teaching methodology. When pondering over the outcomes of teaching and learning English as a foreign language (EFL) in Slovakia, one of the many unsolved problems is the underdeveloped ability to use learned linguistic rules in real life communication. This opinion is supported not only by abundant empirical evidence but also by some research findings (Lojová, 2004a; Rafajlovičová, 2000; Straková, 2005). The findings confirmed the hypothesis based on everyday experience, observation and discussions with students and teachers that traditional approaches to teaching EFL are still dominant in our schools, even

though their effectiveness cannot be considered sufficient. As a consequence, our learners achieve a relatively high level of knowledge about a target language but their ability to use the knowledge in communication is often inadequate. The research findings also suggest that the greatest difficulty for learners is to comprehend structural-functional characteristics of similar structures, i.e. to understand differences in the usage of similar structures and subsequently the ability to use them correctly in real life communication (Lojová, 2004a).

How to teach English grammar more effectively?

The detailed analysis of the problem triggers many questions about how to teach English grammar more effectively. When deciding about how to teach the grammar of a foreign language in Slovakia or in any particular context, first of all some basic underlying theoretical foundations have to be reconsidered so that they can lead to recommendations for practical implications:

The most fundamental is the definition of language to be adopted: What is language? Should we adopt structuralist, transformational-generative or functionalist approach? Understandably, this very basic question is a springboard for considering an appropriate pedagogical approach and for making any sound recommendations for classroom teaching (Stern, 2003; Williams & Burden, 1997; etc.). A very closely related question is which of current SLA theories reflected in different methodologies can be applied most effectively in the Slovak educational context (e.g. Richards & Rogers, 2001). It is obvious that the choice of SLA theory determines essentially not only the role of explicit and implicit knowledge in teaching FL grammar but also the entire methodology of grammar teaching and developing English language communicative competence.

Another essential question is whether we focus on second language acquisition (SLA) or foreign language learning (FLL). Despite a long-running discussion among experts about the differences between these two processes (e.g. Krashen, 1982, 2012; Lojova, 2005; Sternberg, 2009), it seems striking how frequently the fundamental differences are neglected or underestimated even in professional contexts. Psychological analyses of the phenomena are very complex and are discussed in many professional publications. However, from a pedagogical perspective the essential question is how learners perceive a language. This may be perceived as 1: a natural means of communication that they acquire in their daily environment without realizing it. Here the social environment naturally stimulates their second language performance and provides them with immense language input, as well as with corrective feedback needed for subconscious testing of hypotheses about language functioning; or 2: as a subject at school for which learners have to learn, do their homework, be

evaluated and marked etc. These fundamentally different subjective perceptions stimulate different learning mechanisms and affective variables which are of crucial importance. Findings from SLA research tend to be automatically adopted and applied also to FLL and teaching without critically analysing their relevance. This might lead to ineffective or inappropriate pedagogical decisions, or can even be counterproductive.

In the early nineties one of the most notable examples was the tendency to apply “natural or direct” teaching approaches with no focus on grammar under the influence of native teachers coming to Slovakia to teach English (often untrained), which soon turned out to be ineffective. Another clear example is the current tendency in Slovakia to offer instructed English language lessons in kindergartens, usually on a parental demand. The main reason is a widespread and mistaken belief that children learn (or acquire?) languages better, easier and faster than older learners. This is in fact a common phenomenon, supported also by research findings, but which applies to children from bilingual or multilingual environments. The institutional teaching of English as a foreign language in instructed settings is a very different process determined by different components.

Another aspect of fundamental importance, when considering the role of grammar in teaching English as a foreign language, is environment, including not only the language and social environments but the educational context and traditions as well. To a great degree these determine particularly the ways and possibilities of using or practising a learned language. The language environment determines predominantly whether English can be considered the second or a foreign language, as well as the balance between the processes of acquisition and learning.

Last but not least also the developmental differences of learners must be taken into consideration in any methodological decision, primarily the stage of cognitive development. As far as individual differences are concerned, those particularly related to the quality of cognitive processes should influence methodological decisions.

Considering all the aforementioned aspects, Keith Johnson’s model of language learning as skill development (Johnson, 1996) has been suggested as the most suitable model for teaching the grammar of English as a foreign language in Slovakia. The adaptation of the model to our conditions and the rationale behind the decision was elaborated in Lojová (2004a). The model offers a natural psychological learning theory framework for the communicative approach. It provides us with the detailed characteristics of the central concepts:

declarative knowledge, procedural knowledge, tuning and automatization. Psychologically, the distinction is in how knowledge is represented in memory. Declarative representation means that learners store knowledge in long-term memory as a database, which takes the form of a set of semantic networks and also a general set of interpretative procedures (rules) to use the knowledge. When parts of the database are required to perform a certain operation, a set of general procedures is used. Procedural knowledge is embedded in procedures for action and not kept in a separate storage area. When the form is required, it is there readily to hand – a set of specific programs that incorporate required data within them. Automatization is a fundamental component of skill development because a newly learned skill takes up a great deal of conscious attention, or channel capacity. The role of automatization is to free important channel capacity for higher-level tasks which require it. This distinction and relations between declarative and procedural knowledge enable different sequencing of methodological steps in the language learning process. The learning sequence that seems the most suitable to our condition in secondary education is: Declarative encoding - procedural encoding – tuning. However, when starting FL teaching to young learners, procedural encoding should be the starting point followed by the above mentioned sequence (Lojová, 2012).

In our previous work more attention was paid to a pedagogical-psychological analysis of proceduralization, i.e. the transformation of declarative knowledge to procedural through automatization, and subsequent recommendations for instructed EFL teaching in Slovakia (Lojová, 2004a). The main motivation was the situation described above, i.e. Slovak students are quite knowledgeable as far as grammar rules are concerned, but their ability to use the rules in real life communication is much inferior. It was supposed that the main problem was in insufficient proceduralization. Apart from that, however, it can be hypothesised that learners might have problems also with declarative knowledge. In teaching EL grammar the aim is to develop initial declarative representation. At the declarative stage, the information is provided through instruction. The teacher may use any methods and techniques to assist learners to construct their own comprehensible inner representations of target language structures, i.e. to comprehend grammar rules in their own way, which is a starting point for proceduralization. Understandably, the proper comprehension of a rule is an essential prerequisite for its effective proceduralization, i.e. ability to use it correctly. Based on empirical evidence as well as on some research findings, it can be hypothesised that learners who have learned declarative grammar knowledge may not understand it properly. It may be the case even if they have achieved a relatively high level of proficiency in English. In their previous

language learning they may not have created the proper inner representation of the English language system. The consequences of a deficient inner language system may also be exacerbated by varied native language input to which learners are exposed in real life situations, where given structures may function differently, i.e. not in accordance with their learned rules.

Understandably, this might immensely lower their self-confidence when using English. Therefore in real life communication they tend to use various avoidance strategies, such as slipping into using basic simple structures, paraphrasing, describing, using non-verbal communication and other paralinguistic features. These strategies become more effective as they gradually expand their vocabulary and develop other components of communicative competence. It is even more obvious when they frequently communicate in English with non-native speakers having similar problems, i.e. using English as a lingua franca, when these avoidance strategies are naturally strengthened (Siedlhofer, 2011).

Exploring the problem, it can be also hypothesised that when learning FL grammar declarative knowledge, the problem is not in the memory storage of a data base in the form of semantic networks but in a general set of interpretative procedures used for the application of the data in varied contexts. It means that learners may understand properly how to create a given grammar structure yet are unsure how the structure functions in varied contexts. It is even more confusing when they are supposed to choose from two or more structures which are grammatically correct and possible in a given context, but they may change the meaning to some extent. The theoretical analysis leads to the question of what the causes of the problems may be, and what kind of pedagogical intervention could be applied to prevent them. It seems that several possible areas can be explored such as some linguistic features, learners' characteristics and educational conditions. In the following part some of them will be analysed as a base for sound methodological recommendations.

Why is it so difficult to use grammar rules properly?

To comprehend properly the functions of a given structure in varied contexts (as a component of declarative knowledge), tuning is of essential importance. Tuning as an inseparable part of proceduralization is a process in which three learning mechanisms operate: generalization, discrimination and strengthening. As the constructivist theory claims, learners construct their own inner representation of a target language in their idiosyncratic ways. The initial subjectively distorted comprehension is gradually corrected, i.e. tuned. Practically it means that in the beginning learners understand grammar rules in their own way and then gradually clarify and check their hypotheses about

functional characteristics of a given structure. They generalize, fill in missed or misunderstood information, strengthen correct rules and eliminate incorrect ones. It is obvious that tuning is a long term process based on FL perception and production either in guided practice in instructed settings or in real life situations. The result of sufficient tuning is that learners fully understand the form as well as the possible meanings and functions of a given form in various contexts. So it is obvious that the processes of learning declarative and procedural knowledge co-occur to some extent and determine one another. When declarative knowledge is insufficient, neither can there be adequate procedural knowledge and vice-versa.

Turning to linguistic and metalinguistic reasons, of significant importance seems to be the problem of diversity in English linguistics. This applies to linguistic approaches, analyses, classifications, subjective explanations and descriptions of English language grammar phenomena. Due to this diversity, there may also be significant differences in pedagogical grammars for teachers or learners, i.e. the explanations of a given phenomenon in various grammar books and EFL textbooks may differ considerably. On the other hand, in the Slovak language, despite the co-occurrence of different linguistic approaches, the rules of the standard Slovak language are codified by a national institution in a document *Pravidlá slovenského pravopisu* (2000). Any pedagogical grammar must be derived from it, which results in standardized explanations of grammar phenomena in all grammar books and textbooks.

Another relevant linguistic aspect concerns the fundamental differences between the mother tongue of our EFL learners, Slovak, and English. Slovak as a synthetic language is rich in affixation and governed by relatively stable and strict grammar rules. Due to these characteristic features it differs considerably from English, which is a much more analytic and dynamic language with higher flexibility in the usage of grammar rules. This can be seen also in pedagogical grammars: In the Slovak grammar when describing structural or functional characteristics, expressions such as „ *always, never, must / cannot be used, etc ...*“ are relatively frequently used. Unlike in English, where expressions like „ *normally, usually, there is a tendency, etc.*“ are more frequent. The application of English grammar rules and the functions of given structures tend to be more dependent on a given context or subjectively determined (e.g. a teacher may ask learners: “*Did you do your homework?*” or “*Have you done your homework?*” depending on what she is or they are going to do). Therefore the function of a given structure can often be ambiguous, depending much more on syntactic, semantic or situational environments. The effective learning of such grammar rules requires a higher level of ambiguity tolerance and flexibility in

metalinguistic thinking, possibly lacking in Slovak EL learners. This may be due to the interference of the above-mentioned features of the Slovak language and the methodology of Slovak language teaching. In consequence, learners tend to be cognitively or affectively disturbed by ambiguity and uncertainty; they wish to see every proposition fit into an acceptable place in their cognitive organization, otherwise it is rejected. They wish to get clear answers to any question about which structure is correct. The answer: *"It depends on the context."* is frustrating for them. However, successful EFL learning necessitates tolerance of such ambiguities so that the rules can be effectively integrated into a whole system of knowledge.

Therefore in teaching EFL to Slovak students, along with developing other components of communicative competence, more focus should be paid to the development of learners' ambiguity tolerance as well as their ability to think contextually, and to use learned structures interchangeably according to the situation, i.e. instead of looking for the only correct structure congruent with their existing system, they should be willing to tolerate and internalize propositions that run counter to their system or structure of knowledge (more on ambiguity tolerance see in Lojová & Vlčková 2011, chapter 5.4.).

From the educational perspective, it seems relevant to mention that in general in Slovak mainstream schools traditional teaching approaches are still dominant, focussing on the knowledge and memorization of rules to the detriment of developing skills, analytical thinking, and the ability to apply learned knowledge. This, along with the above-mentioned characteristics of the Slovak grammar, has an immense impact upon the methodology of teaching the Slovak language in primary and secondary education. At the age of 9 – 10 years, pupils start to learn Slovak grammar declarative knowledge. In so doing, they gradually develop their metalinguistic awareness and traditional grammar learning strategies, which they subconsciously tend to apply when learning English grammar. However, these learning strategies may not be that effective or may even hinder the proper comprehension of English grammar rules. As explained above, learning English grammar requires a higher level of flexibility in structural-functional thinking. However, Slovak learners of EFL tend to expect or require strict clear rules and the unequivocal explanation of when and how to use them. They often find the functional variability of English grammar structures frustrating, which may hinder their constructing a comprehension of the language system. Moreover, it also may lead to the subjective perception of the English grammar as more difficult than it really is. Another consequence of applying traditional learning strategies transferred from Slovak language lessons is that learners tend to memorize English declarative grammar knowledge without sufficient analysis.

This, along with the above-mentioned variability in describing the same linguistic phenomenon in various textbooks they used during the years of learning EFL, often results in learners accumulating different redundant definitions and rules without realizing that they refer to the same phenomenon. Logically it must lead to chaos, confusion and subjective overestimation of the difficulty of English grammar. (Numerous examples of various descriptions of the usage of English tenses in some textbooks currently used in Slovakia are summarized in bachelor and diploma theses of KUDRIOVÁ, A.: *Uses of tenses in English grammar: different descriptions in pedagogical grammar*. Bratislava: PdF UK, 2013 and *Past and present perfect tenses in English: pedagogical aspects*. Bratislava: PdF UK, 2015).

Another educational problem to mention here is related to EFL textbooks currently used in Slovakia. However excellent they may be, they are written by native speakers for learners of all nationalities. Therefore no attention can be paid to the transfer and interference of Slovak language grammar structures and their functions. Utilizing the positive impact of transfer, where possible, and warning about interference may have a considerable impact upon the comprehension of declarative knowledge.

There are numerous examples of the usage of EL grammar phenomena where instead of studying their complex abstract explanation in a textbook, a Slovak native teacher can just compare them with the same or similar function in the Slovak language and learners can understand, or intuitively feel them easily.

Example 1

(The epistemic meaning of modal auxiliary verbs in the present tense):

Situation: Knocking on the door. Who is it?

It will be John.

To bude John.

It must be John.

To musí byť John.

It may be John.

To môže byť John.

It might /could be John.

To by mohol byť John.

It should be John.

To by mal byť John.

Slovak learners will immediately understand the differences in the conveyed meanings (epistemic) without any complex and often confusing explanation of probability / possibility / necessity / certainty etc. in a textbook.

Example 2

(Different messages conveyed by different phrases expressing future activity: will + bare infinitive, present progressive and to be going + infinitive):

In the summer I will get married.

V lete sa vydám.

In the summer I am going to get married.

V lete sa plánujem / mienim vydat'.

In the summer I am getting married.

V lete sa vydávam.

Slovak equivalents are clear enough; learners can easily understand the differences.

Example 3

(One of the meanings of the present progressive tense)

What are you reading now? Čo teraz čítaš? (rozumej: Čo máš rozčítané?)

It seems very simple and Slovak learners can understand it easily. Unlike complex explanations in textbooks such as “activities around present”, “wider present”, “activities you started in the past, are not doing at the moment but are likely to continue” etc.

Apart from the linguistic and educational reasons, teachers themselves may also subconsciously contribute to ineffective learning and ultimately to learners' overestimation of the difficulty of the English grammar. It may be the consequence of several reasons, rooted mainly in their education:

The most fundamental seems to be the set of teachers' beliefs about effective grammar teaching and learning (Lojová, 2004b; Megyes & Maldare, 1996; Richards, 1998). In our schools there are still many teachers who were educated in a traditional way: exposed to descriptive and prescriptive FLT methodology. Furthermore, this approach overemphasises the importance of declarative knowledge to the detriment of developing teacher trainees' beliefs, attitudes, and critical thinking - elements functioning as a sound foundation for the development of professional linguo-didactic skills. In addition, traditional teachers are usually burdened with “structural heritage” as well as the tendency to falsely believe in the hypothesis rooted in the behaviouristic theory. This theory suggests that once learners learn grammar rules properly at school and are able to explain them, they will be able to use them automatically and correctly in real life. However, unless FL learners start proceduralization of grammar rules and tuning of structural-functional relations at school, in real life they are not very likely to be able to use them correctly and fluently.

Furthermore, traditional teacher training seems not to focus sufficiently on the development of teachers' flexibility and didactic thinking needed also for the

effective use of textbooks. The role of grammar in numerous textbooks currently used in our schools varies immensely: from the books organized in accordance with the system of grammar (units begin with explicit grammar explanation) through the books with differently placed grammar summaries, to the books with no explicit grammar explanation whatsoever. It is up to the teacher to decide about the role of grammar in their lessons and to use a textbook accordingly. However, it requires a higher level of flexibility and pedagogical-psychological thinking.

Another relevant phenomenon is the psychological fact that teachers have a subconscious tendency to copy their teachers - role models (usually traditional) and teaching strategies which they were exposed to as learners in their primary and secondary education; they may not critically analyse and re-evaluate them in the light of currently dominant educational theories (humanistic, i.e. more learner-centred). In addition, they tend to transfer the teaching strategies from Slovak language methodology to teaching EFL. These tendencies also result in teachers' overemphasizing the importance of declarative knowledge. Logically, these teaching strategies can also subconsciously mould learners' opinions on the importance of declarative knowledge and correctness. An obvious consequence of such a focus on declarative knowledge is that learners may suffer from communication barriers (*"I should know that, as I've already learnt the rules."*); it undermines their self-confidence and self-esteem, which considerably hinders their communication in English. Less communication means fewer opportunities for tuning.

Another relevant and very pragmatic pedagogical aspect is that teaching declarative knowledge may be considered easier, faster and safer than focusing on proceduralization and tuning. The rules are usually easier to explain, learn (memorize?), test explicitly and evaluate. Proceduralization and tuning, however, are long term processes whose outcomes are more difficult to measure, quantify or test (Ellis et al, 2009). Furthermore, the communicative and productive activities needed for effective tuning are usually time-consuming, which poses a real problem for many teachers in an attempt to stick to their syllabi. In addition, teaching explicit grammar rules is safer than open-ended activities where the application of those rules may be more disputable and more demanding.

Last but not least is the fact that many EFL teachers in their previous process of learning EFL came across the same educational conditions as analysed above. Therefore they themselves may suffer from the consequences, i.e. can be confused about some structural-functional characteristics of the English language, particularly in ambiguous situations or when the function of a given structure is strongly subjectively or contextually determined. In addition, a

number of teachers teaching English in our schools are not adequately qualified so they have to face all these problems even more urgently.

Conclusion

From the theoretical analysis based on empirical evidence and the everyday experiences of EFL professionals as well as on some research findings it is obvious that learning and teaching EFL grammar in Slovakia is a very complex process determined by many internal as well as external factors. Therefore more research in the field is needed to obtain data that could serve as a basis for sound recommendations for EFL methodology and for EL pre-service as well as in-service teacher training.

Note

Tento príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia projektu VEGA č.1/0716/13 s názvom Kontinuálne rozvíjanie deklaratívnych a procedurálnych vedomostí pri vyučovaní gramatiky angličtiny v primárnom, sekundárnom a celoživotnom vzdelávaní na Slovensku realizovanom na Katedre anglického jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Bibliography

- ELLIS, R., LOEWEN, S., ELDER, C., ERLAM, R., PHILP, J., & A REINDERS, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. New York: Multilingual Matters.
- JOHNSON, K. (1996). *Language Teaching and Skill Development*. Oxford UK: Blackwell Publishers.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- KRASHEN, S. (2012). The Comprehension Hypothesis Extended. In PISKE, T. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (Eds), *Input Matters in SLA* (p. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.
- LOJOVÁ, G. (2004a). *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Z-F Lingua.
- LOJOVÁ, G. (2004b). Theory in Foreign language teacher training. *Philologica, LX* (p. 331-336). Bratislava: Univerzita Komenského.
- LOJOVÁ, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LOJOVÁ, G. (2012). Vytváranie pevných základov pre cudzijazyčné zručnosti. In Straková, Z. & Čimermanová, I. et al., *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita.

- LOJOVÁ, G. & VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyku*. Praha: Portal.
- MEGYES, P. & MALDAREZ, A. (1996). *Changing Perspectives in Teacher Education*. England: Heineman.
- Pravidlá slovenského pravopisu*. (2000). 3. upravené a doplnené vyd. Bratislava: Veda.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. (2000). *Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks*. Prešov: Prešovská univerzita.
- STRAKOVÁ, Z. (2005). Learning and teaching grammar. *English is a key* (s. 213-217). Ružomberok: Catholic University.
- RICHARDS, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Ed. Cambridge : CUP.
- SIEDLHOFFER, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: OUP.
- STERN, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, V. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge : CUP.

Resumé

Miesto gramatiky vo výučbe cudzích jazykov je téma, o ktorej sústavne diskutujú tak vedeckí pracovníci, ako aj učitelia i samotní študenti. Diskutujú o otázkach dôležitosti učenia sa gramatiky cudzích jazykov, o spôsoboch a metódach jej vyučovania, zástoja explicitných a implicitných poznatkov a podobne. V uvádzanom článku sa autorka zamýšľa nad otázkami, prečo slovenskí študenti často vnímajú anglickú gramatiku ako zložitejšiu, než v skutočnosti je. Subjektívne preceňovanie náročnosti učenia sa anglickej gramatiky v súčinnosti s relatívne silnou vnútornou potrebou študentov rozprávať gramaticky správne vedie spravidla k vytváraniu komunikačných bariér, znižuje sebaistotu a bráni učiacim sa jedincom v spontánnej cudzojazyčnej komunikácii. Prečo to tak je a čo by sme mali / mohli vo výučbe zmeniť, aby sme týmto nežiaducim javom predchádzali? V článku autorka načrtáva niektoré možné príčiny týchto javov analyzujúc ich psycholingvistické aspekty s pedagogickým aplikačným dopadom ako napríklad: Vyváženosť medzi dôrazom na deklaratívne a procedurálne vedomosti, odlišné miesto gramatiky a rôznorodé vysvetľovanie používania jednotlivých gramatických štruktúr v rôznych učebniciach, dopad základných interlingválnych rozdielov medzi slovenčinou a angličtinou na metalingvistickú uvedomelosť žiakov, transfer učebných stratégií z učenia sa slovenskej gramatiky, či nedostatočne rozvinutá tolerancia

dvojznačnosti. V neposlednom rade k tomu podvedome prispievajú aj samotní učitelia, a to, okrem iného, aj v dôsledku ich vlastných postojov a presvedčení o stratégiách vyučovania gramatiky. Popri teoretickom analyzovaní týchto faktorov sú v texte uvádzané aj niektoré odporúčania pre pedagogickú prax.

Kľúčové slová: vyučovanie anglickej gramatiky, stratégie vyučovania/učenia sa, interferencia, metalingvistické povedomie, učebnice, presvedčenie učiteľa

Contact

Doc.PhDr. Gabriela Lojová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59
Bratislava 813 34
lojova@fedu.uniba.sk

Testológia ako veda

Roman Kvapil

Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovensko

roman.kvapil@euba.sk

Abstrakt

Russian studies in Slovakia in 21st century follows the clear cultural conception of development. Contemporary theory of testing is based on general knowledge about measuring learning outputs and it attempts to unify test designing for all foreign languages, beginning from selection of supporting materials to creation of test items. In the context of Russian studies in Slovakia, this approach seems to be contraproductive. Therefore, it is important to define testology as an individual discipline, to identify its basic units, categorise its parts, to specify conditions for designing tests in Russian for Slovak speakers, to characterise a supporting document and its fundamental elements, to analyse the existing tanks of supporting documents and related items that have been already design as part of already completed projects.

Kľúčové slová: testology, construct, supporting document, cultureme, item

Stručný stav problematiky

Vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie, zavedením Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (ďalej len SERR) do systému výučby a hodnotenia jazykového vzdelávania a akceptáciou Slovenskej republiky európskej jazykovej politiky vznikla otázka, ako čo najobjektívnejšie hodnotiť získanú jazykovú kompetenciu žiakov a študentov v cudzom jazyku v zmysle SERR pre jazyky. Test je jeden z prostriedkov relatívne spoľahlivého merania jazykovej kompetencie žiaka (študenta). V Slovenskej republike vznikla inštitúcia Národný ústav certifikovaného merania vzdelávania, ktorej úlohou je riadiť procesy certifikovaného merania vzdelávania a zostavovať nástroje na meranie dosiahnutého vzdelávania v daných predmetoch. V súčasnosti existujú rôzne teoretické štúdie a metodiky o tvorbe didaktických testov, medzi ktoré patria najmä nasledovné:

- BURJAN, V. (2005). *Tvorba a využitie školských testov v pedagogickej praxi*. Bratislava: MPC.
- BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A., & FOLNY, V. (2011). *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1 a B2 podľa spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Ružomberok: Verbum KU.

- BUTAŠ, J. (2009). *Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov*. Ružomberok: KU.
- KVAPIL, R. (2012). *Tvorba didaktických testov z ruského jazyka*. Bratislava: MPC.
- ROSA, V. (2007). *Metodika tvorby didaktických testov*. Bratislava: ŠPU.
- TUREK, I. (1995). *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava: MC.

Turek sa v Kapitolách z didaktiky (1995) sústreďuje na pojmy meranie, preverovanie, pojem didaktický test, charakteristiky didaktického testu, konštrukciu didaktických testov. Pomerne veľkú časť svojho zdroja venuje štatistickým metódam na spracovanie výsledkov testov.

Burjan v *Tvorbe a využívaní školských testov v pedagogickej praxi* sa venuje základnej charakteristike testov, ich prednostiam a nedostatkom, charakteristike položiek a samotnému postupu tvorby testov. Na s. 3 uvádza medzinárodné inštitúcie – špecializované pracoviská a súkromné (komerčné) firmy, v ktorých vznikajú školské testy. Testy chápe ako súčasť pedagogických meraní v systéme moderných pedagogických disciplín (Burjan, 2005, s. 3). Samostatnú kapitolu venuje Burjan súčasným trendom v oblasti využívania školských testov. Medzinárodné periodické komparatívne meranie kvality vzdelávania, presná formulácia vzdelávacích štandardov, testovanie vyšších kognitívnych operácií, autentické hodnotenie, posilňovanie formatívneho hodnotenia, elektronické banky testových položiek, adaptívne testovanie, testovanie na diaľku a iné súčasné trendy, ktoré Burjan (2005, s. 46-51) uvádza, prvýkrát nepriamo poukazujú na fakt, že celý kontext okolo testu je potrebné začať vnímať ako súvislú teoretickú disciplínu.

Rosa v *Metodike tvorby didaktických testov* hovorí o pedagogickom meraní ako metóde pedagogickej diagnostiky, o základnej klasifikácii testov, o konštrukcii testov a hodnotení testov. Za istý posun v uvažovaní pokladáme jeho názor o tom, že na zostavenie testu musí existovať systematická teoretická príprava tých, ktorí sú za konštruovanie testov zodpovední. Samotnú teóriu testov však chápe iba ako súčasť pedagogického merania (Rosa, 2007, s. 7).

Béřešová v *Teste vo výučbe anglického jazyka* rovnako neprekračuje rámec chápania teórie testu. Vníma ho ako proces pedagogickej kontroly a hodnotenia (Béřešová, 2005, s. 3). Pozoruhodná je však jej kapitola 2 o vzniku a vývoji cudzojazyčného testovania, i keď sa sústreďuje na anglofónne krajiny. Súčasťou publikácie Jany Béřešovej je aj anglicko-slovenský slovník pojmov z teórie a praxe testov. Nikto z vyššie uvedených autorov sa histórii testovania vo svojich zdrojoch nevenoval, z toho dôvodu pokladáme túto jej publikáciu o testoch za

jeden z východiskových zdrojov na teoretické koncipovanie histórie testológie ako súčasť testologickej vedy.

Uvedené teórie a metodiky chápu teóriu testov prevažne ako súčasť pedagogiky a v rámci nej ako súčasť didaktiky aprobačného predmetu. Sústredia sa predovšetkým na klasifikáciu a aplikáciu existujúcej teórie do praktickej tvorby testovacieho nástroja (testu) v rámci príslušnej didaktiky konkrétneho cudzieho jazyka.

V súvislosti s procesmi certifikovaného merania vzdelávania nepochybne súvisí otázka súvislejšej syntetickej testologickej teórie, ktorá by sústredila doteraz existujúce teoretické a praktické poznatky o tvorbe testov, zdôvodnila potrebu identifikovať testológiu ako samostatnú vednú disciplínu, pomenovala a definovala jej pojmový aparát, definovala jej základnú jednotku a jej pomocné vedné disciplíny. Aj Butaš (2011, s. 5) uvádza, že v minulosti bolo dôležitejšie to, čo učiť a ako učiť. V súčasnosti však existujú rôzne štandardizácie učiva, ktoré spolu s hodnotením a evalváciou vzdelávacích výsledkov tvoria v ostatnom dvadsaťročí vo svetovej pedagogike väčšinu svetového výskumu. Butaš ďalej uvádza (2011, s. 5): *„Pokým deväťdesiate roky dvadsiateho storočia možno považovať za obdobie štandardizácie, prvé desaťročie tohto tisícročia za obdobie merania a evalvácie vzdelávacích výsledkov.“* Butaš jasne ukázal, že meranie a evalvácia má neodmysliteľné miesto v teórii testov a bez nej nemožno vykonať žiadne relevantné závery.

Testológia ako veda – postup identifikácie

V rámci spoľahlivej identifikácie testológie ako vedy je potrebné vykonať minimálne nasledovné procesy, najlepšie formou vedeckého výskumu:

1. Definovať testológiu ako samostatnú vednú disciplínu.
2. Vymedziť základnú jednotku testológie.
3. Klasifikovať súčasti testológie: testologickú históriu (periodizácia dejín testológie a dejiny testológie), testologickú teóriu (klasifikácia testológie a základná terminológia) a testologickú kritiku (evalvácia, hodnotenie).
4. Identifikovať a definovať pomocné vedy testologicke.
5. Transformovať poznatky z testológie do tzv. aplikovanej testológie (praktická tvorba testovacích nástrojov v predmete cudzí jazyk, vymedzenie špecifík tvorby testov v predmete ruský jazyk podmienkach slovenskej rusistiky).
6. Zostaviť základný slovensko-ruský terminologický slovník pojmov testológie.
7. Analyzovať existujúce banky úloh testovacích položiek v predmete ruský jazyk v zmysle európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky.

8. Identifikovať, definovať a charakterizovať problémy súvisiace s tvorbou testovacích nástrojov v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky.
9. Analyzovať podporný dokument (text) ako jadro a východisko tvorby testovacích nástrojov v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky v zmysle dostupných poznatkov o teórii textu a jeho funkcii v položke testu.

Uvedené kroky možno zatriediť do tzv. 5 fáz realizácie. Prvá fáza by sa sústreďovala na definovanie testológie ako vedy, vymedzenie základnej jednotky testológie a klasifikáciu súčastí testológie.

Na spoľahlivú a presnú definíciu testológie treba vykonať analýzu dostupných teoretických zdrojov, ktorých predmetom je test ako nástroj na hodnotenie dosiahnutých kompetencií žiaka (študenta) v cudzom jazyku. Každá veda má svoju základnú jednotku výskumu. Test ako nástroj na zisťovanie a meranie kvality je komplexný nástroj a skladá sa z niekoľkých pregnantne vyjadrených charakteristických komponentov (testém). Zaujíma nás, či na základe funkčnosti jednotlivých testém možno vnímať príznaky testu a do akej miery spolu súvisia. Súčasťou klasifikácie testológie je teoretické členenie testológie ako vedy, ktorej súčasťou má byť testologická história (deskripcia histórie o testovaní od najstarších čias po súčasnosť), testologická teória (deskripcia teoretických pojmov a funkčnosti systémových javov) a testologická evalvácia (meranie a hodnotenie testov).

Testologická teória sama osebe nemá k dispozícii absolútne všetky nástroje, pomocou ktorých by uskutočňovala svoje ciele a zámery. Preto jej pomáhajú pomocné vedy. Treba teda identifikovať, definovať a zhodnotiť funkčnosť uplatnenia všetkých vied, ktoré pomáhajú testológii realizovať základné ciele výskumu a praxe v systéme ostatných vied (psychológia, pedagogika, didaktika aprobačného predmetu, štatistika, lingvistika).

Nasledovná časť výskumu by sa mala sústreďiť na inventarizáciu štatisticky významnej vzorky testov (napríklad existujúce databanky položiek v rámci realizovaných projektov európskeho sociálneho fondu. Uvedené položky treba klasifikovať podľa referenčnej úrovne, tematického zamerania v zmysle štátneho vzdelávacieho programu pre predmet ruský jazyk a podľa testovanej kompetencie (čítanie a počúvanie s porozumením, morfosyntaktické a lexikálne prostriedky).

Ďalšou časťou výskumu je samotná identifikácia špecifik pre tvorbu položiek v predmete ruský jazyk v podmienkach slovenskej rusistiky s uvedením relevantných odporúčaní pre slovenské testovacie centrá. Významnú úlohu pri

hľadání špecifik tvorby testových úloh v predmete ruský jazyk je uvedenie si stupňa príbuznosti ruského a materinského jazyka. Tento faktor je dôležitý nielen z teoretického, ale aj praktického hľadiska. Ľudia si ľahšie osvojujú taký cudzí jazyk, ktorý je príbuzný s ich materinským jazykom. Čím je určitý jazyk učiacim sa bližší, podobný ich materinskému, tým jednoduchšie zvládnu jeho zákonitosti. Schopnosť ľudí rozpoznávať podobnosť či odlišnosť v jazykoch je súčasťou ich jazykového vedomia, ktorým je vybavený každý používateľ jazyka. Určitá podobnosť je takisto medzi slovenčinou a ruštinou, a to predovšetkým v lexikálnej rovine oboch jazykov. To, čo pociťujeme ako podobné alebo rôzne v jazykoch, nie je nejaký subjektívny dojem, ale má to racionálny základ, ktorý vychádza z toho, či sú alebo nie sú určité jazyky fakticky príbuzné.

Na tomto mieste je dôležité pripomenúť, že pre slovanské jazyky (na príklade slovenčiny a ruštiny) je charakteristické to, že ich gramatický systém je založený na princípe flexie, t. j. na tvorení rôznych gramatických významov pomocou určitých koncoviek alebo aj obmenou vo vnútri slova (tzv. interflexia). Flexia sa prejavuje ako ohýbanie podstatných mien (skloňovanie), prídavných mien (skloňovanie a stupňovanie), zámen (skloňovanie), čísloviek (skloňovanie), prísloviek (stupňovanie), sloves (časovanie). V slovenčine a ruštine sa napr. jednotlivé tvary sloves vyjadrujú zhodným spôsobom, t. j. obmieňaním tvarov slov, zatiaľ čo v angličtine takýto spôsob nie je možný z dôvodu nedostatku alebo úplnej absencie flexie. To je podstatný dôvod na to, aby sa gramatický a lexikálny materiál oboch jazykov didakticky stvárňoval úplne ináč, ako je to v prípade germánskych jazykov, predovšetkým v angličtine.

Na základe nášho stručného úvodu k špecifikám tvorby testových úloh v predmete ruský jazyk teda možno konštatovať, že aj z tvorby testových úloh z tohto predmetu budú vyplývať podstatné špecifiká, predovšetkým však v lexikálnej rovine jazyka a vo výbere podporných dokumentov (textov). Spomínané špecifiká vyplývajú aj zo samotnej podstaty, a teda že test z ruského jazyka je určený prijímateľovi, ktorého materinským jazykom je slovenčina, čo je v zásade úplne iná situácia ako v prípade, keď je príjemcom testu z ruského jazyka žiak neslovanskej národnosti, napr. Číňan, Japonec alebo Maďar. Systém týchto jazykov sa riadi úplne inými foneticko-fonologickými a lexikálno-gramatickými princípmi. Na druhej strane vzniká otázka, či v rámci testovaných kompetencií slovenských žiakov v rôznych jazykoch práve vo vzťahu k ruskému jazyku možno hovoriť o špecifikách alebo skôr o zvýhodnení na základe vysokej miery lexikálno-gramatickej a foneticko-fonologickej podobnosti oboch jazykov. Napríklad, prečítať si text s dĺžkou 50 slov z tematického okruhu rodina pre testovanú úroveň A1 v angličtine je náročnejšie vzhľadom na foneticko-fonologickú a lexikálno-gramatickú štruktúru slovných jednotiek v texte.

Lexikálne jednotky otec, mama, brat, sestra, narodiť sa, bývať, pochádzať atď. vykazujú takmer 100% zvukovú aj lexikálnu zhodu s uvedenými lexikálnymi jednotkami v ruštine (отец, мама, брат, сестра, родиться, жить). Ale v prípade ruského jazyka musí žiak zvládnuť tzv. preklenovacie – azbukové obdobie, t. j. obdobie, počas ktorého začne vnímať text v azbuke prirodzene a v jeho jazykovom vedomí nebude dochádzať ku kolíziám vo vnímaní dvoch rozdielnych grafických sústav.

Pri určovaní špecifik si treba uvedomiť, že slovenská rusistika vychádza z komunikatívno-kulturologickej orientácie a že vedie k zvýšeniu nielen jazykovej, ale predovšetkým ľudskej kompetencie slovenských žiakov. V rámci nej sa chápe cudzojazyčná edukácia slovami Evy Kollárovej ako „*otvorenie okna do druhého sveta, do druhej kultúry, do histórie i súčasnosti života druhého národa, vzájomné vplyvy, vzájomné vzťahy, vzájomná percepcia, vzájomný dialóg kultúr*“ (Kollárová, 2013, s. 5). Základným princípom je tu „*vedieť prijať, pochopiť, pochopiť viac ako dať*“ (Kollárová, 2013, s. 36). Mnohé gramatické a lexikálne javy sa vnímajú ako sprievodné, teda nie nosné, nie na použitie, ale na prijatie. Kulturologická kompetencia sa nedá testovať a ani inak zmerať či zhodnotiť, pretože jej význam má iné korene. Dôležité je, aby sa kultúra národa rozpriestranila vo vedomí jedinca, ktorý sa učí nie jazyk, ale kultúru daného národa. Ak sa majú teda testovať len jazykové kompetencie, potom je pre ruský jazyk najdôležitejším špecifikom práve výber takých podporných dokumentov, ktoré budú obsahovať tzv. horizontálne alebo vertikálne ruské kulturémy.

Neodmysliteľnou časťou celého kontextu o testoch je podporný dokument. Pod podporným dokumentom rozumieme východiskový text, ktorý slúži na zostavenie položky, ktorou testujeme sledovanú jazykovú kompetenciu. Dôležitou vlastnosťou podporného dokumentu je jeho užitočnosť pre používateľa, ktorá závisí od náročnosti a jeho možností porozumenia vzhľadom na testovanú úroveň a od jeho obsahu. Treba vychádzať z toho, čo je bežné, reálne, čo používatelia radi čítajú a počúvajú. Podporné dokumenty sa nevyberajú surovo, umelo, ale s ohľadom na idiolekt používateľov (vek, pohlavie, spoločenský status, záujmy atď.). Platí zásada, že najskôr sa vyberá dokument, ktorý je kľúčovým elementom celej položky, potom sa tvorí položka. Treba sa vyhýbať úzko zameraným dokumentom, napr. s výrazným mužským alebo ženským elementom, dokumentom v tzv. „horúcej“ realite a dokumentom bez platnosti nadčasovosti. Na úrovni A1 a A2 sa odporúčajú tri typy dokumentov: originálne (treba uviesť zdroj prevzatia dokumentu), vytvorené (umelo vytvorené s ohľadom na testovanú úroveň, nie však neautentické a nereálne), upravené (originálny dokument treba upravovať citlivo, nedbanlivým zasahovaním do nich sa môže z nich vytratiť autenticnosť a realita). Pri výbere

zvukových dokumentov treba dávať pozor na autorské práva TV a DVD dokumentov (súvis s etickým problémom). Pri dĺžke trvania dokumentov treba dôsledne vychádzať zo špecifikácie konštruktu.

Podporný dokument má mať svoju štruktúru: začiatok, jadro (rozvíjanie témy), záver. Pri úprave dokumentu (skracovanie, prispôsobovanie slovnej zásoby s ohľadom na testovanú úroveň, obmieňanie morfosyntaktickej štruktúry atď.) treba dávať pozor, aby jeho skrátením nedošlo ku strate jeho významovej celistvosti. Obsah podporného dokumentu má byť deontologický. Nepropagujeme ním žiadne idey a názory. Dokumenty s témou sexu, náboženstva, rasizmu sú nevhodné. Podporný dokument nemá obsahovať názorovú konfrontáciu.

Nazdávame sa, že nami koncipovaný projekt, ktorý sme v stručnosti predstavili v tomto príspevku, nesporne posunie ľudské uvažovanie o nutnosti koncipovať teóriu testov do súvislejšej syntetickej testologickej teórie, ktorú možno ďalej doplniť o špecifiká pre jednotlivé cudzie jazyky. Napokon treba dodať i poznámku, že tvorba testov v súčasnom ponímaní presahuje rámec kompetencií učiteľa základnej a strednej školy a že na účel týchto procesov by mal byť zostavený špecializovaný tím odborníkov – testológov, ktorí budú plniť úlohy v oblasti merania úrovne vzdelávania poskytované vzdelávacími inštitúciami Slovenskej republiky.

Literatúra

- BURJAN, V. (2005). *Tvorba a využitie školských testov v pedagogickej praxi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A., & FOLNY, V. (2011). *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1, B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Ružomberok: Verbum KU.
- BUTAŠ, J. (2008). *Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov*. Ružomberok: KU.
- DULEBOVÁ, I. (2008). Kritériá SERR a ich aplikácia vo výučbe predmetu reálií rusky hovoriacich krajín na EU v Bratislave. In *Odborný jazyk na vysokých školách IV: zborník prací z mezinárodní konference* (s. 33-36). Praha: ČZU.
- KOLLÁROVÁ, E. (2013). *Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie*. Bratislava: STUDIO F.
- ROSA, V. (2007). *Metodika tvorby didaktických testov*. Bratislava: ŠPÚ.
- TUREK, I. (1995). *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava: MC.

Resumé

The concept of the Russian Studies in Slovakia in the 21st century has a clear culturological orientation. The current theory of tests is based on the general knowledge on measuring the educational outcomes. Its main aim is to unify the method of creating the tests in all foreign languages from choosing the supporting documents up to the creating test items. In terms of the Russian Studies in Slovakia this trend has proved counterproductive. The aim of the present research is to define testology as a separate branch of science, to define its basic unit, delineate its constituents, specify the conditions of creating the tests for the Russian language as a subject for the native Slovak language speakers, to characterize the supporting document and its main elements, to analyze the existing banks of the supporting documents and the tests created for them in the projects already realized.

Kontakt

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
odborný asistent
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
roman.kvapil@euba.sk

Models of language teaching and learning and their influence on the concept of Open Learning

Kateřina Slaninová

Open Agency, s.r.o., the Czech Republic

slaninova@openagency.cz

Abstract

In this paper, we want to introduce the concept of Open Learning and explain the theoretical background on which such a concept is based. Open Learning is a concept used for designing textbooks and tools for foreign languages for specific purposes, focused on practical usage in real-world situations in professional careers. In order to develop and design Open Learning material a careful study of psycholinguistic and methodological issues is necessary, to be able to design material which should be based on the knowledge of traditional and new models of language teaching and learning.

In the first part of the paper, we want to present a brief overview of historical psycholinguistic theories and how they influenced the development of the Open Learning concept to create a firm base of successful learning and teaching.

The second part introduces some of the successful models of language learning and teaching and their methodological influence on designing the professional educational material Open Learning. Before designing any textbook, it is necessary to understand both, the classical and modern approaches of language learning and teaching. We also want to explore the impact of ICT and multimedia teaching and learning on the Open Learning concept. This makes a crucial part of the basic knowledge when creating textbooks which should appeal to a variety of learners and open-minded teachers.

Another part of the paper investigates the impact of computer-assisted learning and new models and principles of integrated language teaching and learning and how this particular knowledge helps us when designing courses and Open Learning materials, which are partly learned and taught by using technology and online environment.

Last part is dedicated to the teacher's training program we developed and its methodological basis, comparing old and new teaching models, as well as comparing a teacher of the past with a teacher of the future.

Key words: language teaching, learning, learning model, Open Learning, psycholinguistic theories, textbook design, online learning

I. Psycholinguistic background of the Open Learning concept

The Open Learning concept is a concept based on methodological and linguistic research in order to provide students who try to learn in this way, with a successful way of learning foreign languages. Open Learning enables efficient teaching and learning and controlling the whole educational process. It is also a

tool which helps the teacher or tutor observe student's progress and, therefore saves time because no testing from the side of the teacher is needed. The immediate feedback provided by a sophisticated online system motivates the students to take their own responsibility for learning, and gives the teacher the possibility of personalized teaching. Due to the online system of Open Learning, a very thorough analysis of student's mistakes is possible, which gives the teacher an opportunity to react individually and work with each student in the way that is tailored for each of them.

Open Learning also covers designing of educational language materials for different languages and for specific purposes. It is very closely linked to a development of online environment, certification of teachers and tutors, teacher's training in professional terminology and methodological approach to teaching. In order to understand how this concept has developed so far, a brief overview of theoretical background is necessary.

Before creating the Open Learning concept as learning and teaching tool, it was important to think about certain psycholinguistic and linguistic approaches and models. We had to think about the theories of language acquisition and certain data from neurolinguistics to be able to design the textbooks and online system in an efficient way.

II. Historical theories and their influence on developing the Open Learning concept

Language acquisition has never been successfully explained. No theory is able to explain how language is attained. Most of these language theories go back to traditional linguists such as Skinner, Chomsky, Piaget and other. Each of them came forward with an interesting theory which they had been trying to implement. According to Skinner's behaviorist theory, language could be treated like any other kind of cognitive behaviour, because language learning is a process of habit formation. Skinner believed that children learned by trial and error. (Demirezen, 1988, 135-140). When thinking about developing a system of learning, we tried to think about some of Skinner's behaviorist theories and we created an online system using trial and error, exercises which have to be repeated until the last error is defeated. Each exercise in the online system has to be repeated as many times as it is necessary to master the learning objective.

Skinner also believed that listening and being exposed to spoken language is one step before real speaking and using of correct language. Many textbook designers have been using audio texts for a very long time and it has proved to be very efficient. In the Open Learning online system, we use audios in every text, in videos, even in vocabulary, glossary and useful phrases section. We want our

students to be exposed to spoken language as much as possible and, of course, we do realize that here it cannot be spoken of natural spontaneous language. To use spontaneous speech is not the objective, the objective is to fulfill the educative function of the online system and to show the students as many pronunciations as we are able to provide.

From studying Chomsky's innateness theory, we believe in his claim that all humans are born with a natural predisposition to linguistic information and that everybody is able to develop a mechanism of understanding grammar rules. (Chomsky, 1975) That means if the student hears correct language more often, he is able to develop his own system of grammar understanding from the context. Therefore, we decided not to focus on grammar in the Open Learning system but we give the students the opportunity of reading, hearing, writing and speaking correct sentences in the context so often that they can naturally develop correct usage of basic grammar.

Jean Piaget was a Swiss psychologist who believed that language emerges within the context of other general cognitive abilities like memory, attention and problem solving. (Castella, 2010). These abilities are parts of human intellectual development. As a child acquires its mother tongue, Piaget's principles can also be adapted on second language acquisition. From Piaget's ideas, the mastery-based learning developed. Children, while acquiring the language, need to go through different stages. First, students have to master the basics before moving to another more complicated matter. In the Open Learning system, we created the units in each module in this way, we begin with simple topic, simple grammar used in the texts and simple tasks, in order to develop logical thinking and ability to draw more complex information by themselves.

III. Modern Theories and Models of Language acquisition

Tomasello described a usage-based theory of language acquisition (Tomasello, 2003), where the effect of repetition on cognitive representation is emphasized. "Usage-based linguistics holds that language use shapes entrenchment through frequency repetition of usage, but there are separable effects of token frequency and type frequency" (Doughty & Long, 2003). Token frequency means how often particular words or phrases appear, and type frequency counts how many different lexical items a certain pattern or construction is applicable to. We adapted this token theory into practice by creating exercises which can be repeated as many times as it is wished and the words that are supposed to be learned appear many times in the exposition texts, in audios, in videos, in tests, in the tasks, and they also appear in other units later.

We have a very high token and type frequency in order to ensure that words and phrases which should be learned will also be learned effectively.

IV. Models of language learning and acquisition and their methodological influence for developing the concept of Open Learning and Open Learning educational material

To design an effective, innovative and multimedia textbook, and online system that serves as an additional material to the textbook, we always have to consider that none of either psycholinguistic models or other “macro-methodological approached have been sufficiently reflected in terms of their consequences for textbook or exercise design” (Funk, 2012).

In the history of second language learning and teaching, there have been three main approaches, as Funk summarizes them:

- Grammar-translation based approach,
- Audio-lingual/audiovisual approach,
- Communicative language teaching.

In the Czech environment, the first two approaches are still taught at universities in teacher’ s education. The grammar-translation method has definitely some positives but we must not forget that according to modern cognitive neuroscientific studies, the brain needs more connections to form “chunks” in order to understand the topic and apply the newly gained knowledge (Oakley, 2014).

At present, communicative approach to teaching common foreign languages such as German, English and French has been taught more often. The new century needs people who are able to speak the foreign language fluently and therefore, language production has been in focus of current textbook designs for a long time. In our opinion, the best way of designing a textbook is to combine some of the traditional approaches with modern ones and also to combine those with using modern technology to enable effective learning and teaching in the 21st century. As Funk emphasizes, all approaches have had successful learners and teachers but there is no proof that one is better than the other (Funk, 2012). Definitely, it is not easy to get the evidence of how a certain method works or not and why. In the Open Learning system, we have been collecting precious data from hundreds of students and teachers and we are going to analyze them in order to search for some answers in the problematic of what the most common learning problems are, and what the most effective types of exercises are.

We cannot say why a certain method is successful in one case and why not in another. In the classroom environment, it is even more difficult to say why some

students fail or succeed. There are too many variables to be considered and the psychological factor plays a very important role which is difficult, maybe even impossible to measure. There is one clear thing and that is that one method cannot prove its superiority and that we have to consider more methods and combine them, while designing textbooks. When designing exercises, we have to incorporate various methodological approaches and the context of such exercises is crucial.

When designing an exercise, we have to decide about the goals of the exercise and then we have to incorporate a suitable method. We know that different approaches lead to different results (Long, 2009).

We have decided that part of our exercises should have communicative goal and therefore some of them have been designed in this way, to elicit as much communication as possible by using correct phrases in practical real world situations.

For us, it is necessary to create social and topic-based interaction with focus on communicative tasks in some of our modules. We help teachers create real and virtual learning environment in order to motivate students more by using modern technology and online learning tools.

In the traditional classroom environment, too much room is devoted to reproductive exercises with focus on grammar, various fill-in-the-gap tasks which do not lead to communication. Little time is spent with oral skills, and, in our opinion it is due to the fact that teaching is too much teacher-oriented. This was described in more detail by Nation (2001), who is aware of the fact that many textbooks are full of cognitive fill-in-the-gap exercises which do not really have the communicative impact we need today. Therefore, we followed the approach of creating the texts and exercises from the end, which means, first we discussed the goal of each exercise, the learning outcome, and we asked ourselves the question what we wanted our students to be prepared for. By answering these questions we then choose methods and materials which will be efficient and lead to the goal.

Nation (2001) talks about the so called “the four strands” model. According to this model, a balanced distribution of activities into four areas provides the best conditions for successful results. He speaks about an “equal share” of activities. Because we designed and created different types of learning modules, we could not follow Nation’s model completely. We had to consider the use of materials, as they are meant for different professionals. When teaching engineering technology, the output is different from the module of services in the travel trade. Different professions need different approaches because the goals are different. While in the module “Services in the travel trade”, the focus is on communicative

approach because people who work in travel trade are more in need of fluency practice, the focus in “engineering technology” is on the right terminology and right usage of the terminology. We do not expect such a high fluency practice from design engineers or assembly workers like from waitresses or receptionists.

Nation, as well as Swain (1995) believed that a task must be personalized and linked to the real-life situations and language experience of the students. This belief has been completely adapted to the Open Learning educational material, as this is one of the most important objectives of each module.

To be inspired by methodological models in order to design effective educational material is one thing, but all educators and authors must be aware of the fact that every learner has individual needs and goals and they have to adapt the models and methods according to their immediate needs. Therefore, we have been trying to develop many different types of exercises which also leave room for individual approach of each teacher or student. Absolutely crucial in this point is the right planning of each lesson, the thinking about implementing the material into school curriculum and the rethinking of textbook design and creating and developing of efficient online learning environment.

V. Multimedia learning and teaching

The impact of ICT in our learning and teaching lives has been enormous, multimedia learning and teaching has become an essential part of the educational process and we must reflect the changes that have been currently happening, in order to stay updated and not to get lost in the media, and to know how to use them effectively as a tool that makes our learning and teaching life easier.

The Open Learning learning environment involves the use of ICT; it is a multimodal course that has been trying to involve different sensory modes and different learning styles. Therefore, we included not only images but also animations, videos, experiments, simulations, audio material, interactive quizzes. The Open Learning material can be presented in a variety of modes, in both visual and aural form. For the learners, this approach should make the material better accessible, it should help them improve their performance, and it enables them to learn in their own pace at any place they feel comfortable to do so. We also included PowerPoint presentations, hyperlinked examples, so that the learners can also develop both their cognitive skills as well as their computer skills. The online learning environment which we have developed enables simulations and modeling (module plastic processing or engineering technology) that either describes the reality or enables simplification of a difficult process. We know that we cannot provide professional laboratory environment and teachers are not able to perform many things in an engineering works, and,

therefore, we offer modeling activities that would be either expensive or dangerous to perform in real environment.

Using ICT at schools today has also shown some weaknesses, the teachers very often do not know what objective should actually be achieved and how to use the technology as a tool that makes their life easier, not more complicated. On the one hand, teachers should know the possibilities of multimedia but on the other hand, traditional knowledge about learning types of students is also necessary in order to apply ICT in the learning process successfully (Birch & Gardiner, 2005).

The Open Learning concept draws from the knowledge of various learning styles and of the fact that learners are more comfortable learning when their learning style is reflected. For this reason, we use a combination of written and online material to suit to multimodal learners, as well as learners with some predominant style, such as visual, aural, kinesthetic etc. Morrison, Sweeney and Heffernan believe that “presenting a material in a variety of modes has been used to encourage students to develop a more versatile approach to learning.” (Morrison, Sweeney & Heffernan, 2003). We reflect this opinion and we use the online learning environment to present a greater interactivity and multiple presentations of different topics.

VI. Computer-assisted language learning

When speaking about computer-assisted learning, we have to bear in mind that it really should stay “assisted” because a teacher who represents the face-to-face communication is, in our opinion, irreplaceable. Computer should be used wisely as an addition to face-to-face teaching and learning. The MOOC’s courses have shown that courses which are only lead online are not very efficient and the drop-off rate is very high (Stein, 2014). The study of the University of Pennsylvania show that MOOCs courses gain a very high number of students at the beginning of a course but usually after the first week, only 4% of the students actually finish the course.

Therefore, the decision to combine present study with a teacher and online self-study of the students seem to be the right one. Also, according to some principles of multimedia learning, we have been trying to create materials, both written and online, to contribute to student learning.

To be able to create efficient materials, a few principles of multimedia had to be followed. Here is just a brief summary of some of the most important ones:

- Students learn better from words combined with pictures. Therefore, we included not only written texts but also visual material, such as pictures, videos and simulations or animations. Sweller claims that using both text and

visuals lets the brain process more information in working memory (Sweller, 2005). Also Barbara Oakley in her Coursera seminar “To learn how to learn” presents this opinion.

- Learners must be focused. This means that the material presented should be visually presented in a way that students do not need to split their attention. We created videos and texts which can be seen on one page, so that the content is not visually too far apart. We do not want the students to open more windows in order to see texts and visuals at one place.
- Students learn better if they are in control of their learning process. The Open Learning concept is based on the fact that students are given the responsibility for their own learning. Research showed that when the learner has the ability to control the pace of the presentation material, learning is more effective (Mayer, 2003). The online Open Learning environment allows the students to interact with audios and videos, they can start and stop whenever they feel like it, and they can break expositions and videos into segments which enables them to reach a better understanding of the material.
- Learners learn better when their previous knowledge is activated. The units in the modules have been created in a way that old knowledge appears in the following units; it begins with the simpler and easier topics and tasks and continues to the more difficult ones. Therefore, students have to master the first topic to be able to move on to the next one.
- Learners are motivated if they receive feedback and they know what they are evaluated for.

The Open Learning online environment enables teachers to see what the student had been doing and where any difficulties may have been and they are able to give an immediate feedback to the student as far as tasks are concerned. The exercises and quizzes are evaluated immediately by the system itself, so that the students can immediately see what was right or wrong and why.

Multiple presentations motivate both the student and the teacher. In order to learn effectively, people need the knowledge related to their lives. The professional modules have been developed with help of professionals from different fields and areas, they are all related to real practice in companies, and this reconstruction of natural professional environment serves as a platform for language learning. We provided many different contexts for developing all language skills that are necessary for today’s professional life. Multimodality is important as it involves more than one sense. The usage of ICT leads to personalized and student-centered approach to learning and teaching. It also supports us in effective material design.

There are still questions about which types of multimedia are helpful for students with different learning styles. Also, there is the problem of teacher training, which must be supported by the government and the headmasters of schools, in order to be able to use the ICT and multimodal tools effectively. The technology is progressing very fast and the change of thinking of teachers, educators, authors of language materials, headmasters, and government officials must be changed. They must understand that using multimodality can help learners to learn more efficiently and it can help them to develop critical, cognitive understanding.

VII. Teacher training with Open Learning, the teaching models used

At present, in international methodological literature we read about the changing role of a teacher. It seems to be a new modern approach to teaching. The classic frontal teacher has been losing his importance in the last few years. The question is, is this really innovative? Using new teaching methods by implementing technology and online learning is maybe quite a new approach. But, even in Czech literature, we will find methodological and pedagogical recommendation for changing the frontal teaching approach. Maňák (2003) describes historical teaching models, such as the pedocentric model, where the student's needs, activities and interests stand in the centre. According to Dewey (1859-1952), a student should learn in accordance with their own abilities, pace and preferences. Already in the 19th century, Dewey believed that teacher should be a guide, facilitator and helper. The pedocentric teaching concept stresses the importance of student's own activity and independence and the need to teach in a practical way, so that students are prepared for real world (Dewey, 1910). This, of course, brought less traditional knowledge when compared to traditional school system.

Already Komenský believed that a teacher should function as a facilitator. As a reaction to the traditional encyclopaedical memorizing and knowledge, a new interactive communicative teaching model was developed. It stresses the cooperation of a student and a teacher. In the teacher, the student finds a partner and a manager, who helps him facilitate the student's own learning process.

When did it actually happen that traditional schools focus only on the knowledge itself, regardless practicability or students' interests, learning styles or preferences? In many didactical sources, we can find that it is not as innovative as we think, to use communicative approach, to turn the frontal teacher into a partner, facilitator or guide. The question is then: Why this has not been reflected for so many decades in the traditional school system? When did it

happen that the directive teaching approach had taken over the cooperative teaching approaches?

As Meyer (2000, p. 54) expresses in his book, a successful teaching can only be successful if mutual cooperation works. Currently, according to our experience and interviews with top managers or owners of engineering companies in the Czech Republic, the traditional school system has been constantly failing to provide graduates with a sufficient knowledge of a foreign language and soft skills.

The traditional directive model does have a very little active or communicative function, students are not able to identify their own learning styles, their key competencies for the 21st century, such as organization, cognitive and creative thinking, cooperation, communication and problem solving skills which have been lost somewhere on the way through traditional education.

There have been many teaching models developed (Chamot et al., 1999; Harris, 2003). All describe the importance of developing metacognitive understanding “of the value of learning strategies” (Cahmot, 2004) and the teacher should facilitate this. The older models were based on the idea that language learning is a product of transmission, where teacher transmits and learner is recipient.

Not only Maňák and Švec are persuaded that the student should be responsible, at least partly, for his own results, also Janíková (2011) believes in the autonomy of students, in learning by doing or in project methods. There is obviously one drawback, it requires more preparation time. We train the teachers in the ability of defining students’ language learning goals, to identify classroom activities with real-world situations. The teacher motivates and guides the student through the learning process, is still in control of students’ learning activities.

Every teacher should be able to reflect on himself or herself, it is not easy to move from the traditional teacher-centered model to the student-centered one. The teacher needs to think about perfect lesson planning, classroom management, group dynamics, assessment and other issues. Otherwise, there will be no change in thinking. We provide our teachers and tutors with the basic knowledge of how modern technologies can be implemented in their teaching models and we guide them through their first teaching experiences.

Open Learning concept focuses on teacher training, because to have trained and experienced teachers who are able to use modern technology, online learning environment, classroom management or the right planning, is absolutely crucial for successful learning and teaching with the Open Learning material.

When developing the teacher training program with the Open Learning concept, we were reflecting our own practical teaching experience, as well as the theoretical information about various teaching models. We compared some of the traditional directive models with communicative, humanistic and creative models to develop the methodological background for using the Open Learning materials in classrooms.

In the Open Learning concept, we do not apply this teacher-centered model, because learner's role is very passive. We realize that changing the role of a traditional teacher requires not only an open mind but also the willingness to learn and to try new things.

For the Open Learning teacher, the student-centered model is significant, and we have been trying to train our tutors and teachers to accept this as their new approach to teaching. Language learning should be a process of discovery, teachers should not do the student's work for the student. Both, the teacher and the learner share a certain part of responsibility for learning, they are both active participant, whereas the most active part is on the side of the student.

The teacher training program involves the practice of mentoring, because as a professional tool, teachers can help each other, support each other and give each other feedback. We also encourage regular meeting of all Open Learning teachers and tutors in order to exchange their experiences with others. We encourage them to talk about the problems they face while teaching, to share their positive feelings and experience. Open Learning teachers need to grow, to educate themselves, to become very skilled in using technology and modern methods of teaching. Regular meetings, training and webinars guarantee this.

VIII. Conclusion

In this paper, we have been trying to present the theoretical and methodological basis of the Open Learning concept that was developed in order to satisfy the needs of modern learners to be able to learn a foreign language for specific purposes effectively and in real-world situations.

The concept has a very firm theoretical background in applying some of the approaches from psycholinguistic methods, new communicative approaches and multimedia, therefore has been quite successful with hundreds of students from different branches, such as chemistry, engineering, business, services in travel trade and other. The design of textbooks and online materials for Open Learning has been a living organism since we developed it. We realize that none of the described method has been proved to be the best and the only one. No methodological approach covers all aspects of teaching and learning. As authors and educators, we need to think about various approaches, to find what is best

suitable for individual students, to observe our teaching and teaching of our colleagues, to know our students' learning styles and strategies, to get feedback, to monitor and mentor others, to have a good planning and organizational skills.

In the Open Learning concept, planning and organization of the teaching and learning is crucial. Some of the Open Learning modules implement communicative teaching and learning more than the others, according to the field of study. Language is integrated with meaningful, relevant context. It is very effective because learners learn more efficiently when they are doing something practical and purposeful. All Open Learning modules can be very successfully implemented into CLIL teaching.

When designing new modules for various professions, we must take into consideration all of the theoretical and practical knowledge we have gained so far and implementation of multimedia into teaching and learning. The very fast change from print-based to more visually oriented presentations needs a fast response from teachers, authors, educators to be able to use all the advantages of media to engage students in learning

References

- AINSWORTH, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers and Education*, 33, 131-152.
- BIRCH, D. & GARDINER, M. (2005). Students' perceptions of technology-based marketing courses. *Proceedings of Australia and New Zealand Marketing Educators Conference*, December, 5-7, Freemantle: Australia.
- CHAMOT, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflection of Language*. New York: Patheon Books.
- DANIELS, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- DEMIREZEN, M. (1988). *Behaviour theory and language learning*. Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 3, 135-140.
- DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- FUNK, H. (2012). Four models of language learning and acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 298-311.
- JANÍKOVÁ, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LONG, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 373-394). Oxford: Blackwell.

- MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno.
- MAYER, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MAYER, R. E. (2005). Principles of multimedia learning based on social cues: personalization, voice, and image principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, S. F. (2010). Verbal Behaviour by B.F. Skinner: contributions to analyzing early language learning. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behaviour Analysis*. Retrieved March 3d, 2015, from BNET Website: http://findarticles.com/p/articles/mi_6888/is_2_5/ai_n54226849/?tag=content:coll
- MORRISON, M., SWEENES, A., & HEFFERMAN, T. (2003). Learning styles of on-campus and off-campus marketing students: The challenge for marketing educators. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 208-217.
- NATION, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: CUP.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- TAYLOR, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, and tutee*. New York: Teachers College Press.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. USA: First Harvard University Press.

Resumé

Příspěvek se zabývá teoretickým základem pro koncept Open Learning, který je metodou vývoje výukových materiálů pro odborný cizí jazyk, vzdělávacím konceptem a certifikačním programem učitelů a lektorů. Koncept Open Learning byl vytvořen na základě tradičních a moderních zjištění z oborů psycholingvistiky, neurolingvistiky, metodologie, pedagogiky a praxe. V příspěvku zdůvodňujeme výběr metod pro vytváření výukových materiálů Open Learning, podle kterých jsme se jako autoři konceptu řídili, abychom vytvořili materiály, které jsou efektivní a mohou sloužit mnoha typům studentů.

Využívání ICT považujeme za nástroj, který ulehčuje práci učitele, uvádíme příklady multimodálního modelu výuky a učení, abychom objasnili, proč jsou materiály Open Learning kvalitní a mohou sloužit jako důležitý nástroj a pomůcka při výuce a učení se odborného cizího jazyka. Počítače a digitalizace se ukázala jako dobrý nástroj při procesu výuky i učení, což je opět opřeno o dlouholeté studie o implementaci ICT do výuky.

Koncept Open Learning zahrnuje také vzdělávání učitelů. V příspěvku popisujeme funkčnost a potřebnost dalšího vzdělávání učitelů a lektorů neboť role učitele v digitálním věku v kterém momentálně žijeme, se velmi změnila. Poukazujeme na to, že změna učitele v rádce a průvodce, mentora není nová myšlenka, že tento postoj mělo mnoho pedagogů a myslitelů již dlouho před 21. století. Ve vzdělávání učitelů, kteří pracují s materiály Open Learning dbáme na posun myšlení učitelů a lektorů tak, aby byli schopni kvalitně a efektivně tyto materiály používat a zároveň používali moderních aktivizačních metod ve výuce. Jsme si vědomi toho, že měnit myšlení trvá roky a proto je nutné dále pokračovat v osvětě a podpoře samostatnosti a zodpovědnosti žáků a studentů.

Klíčová slova: učení a vyučování jazyků, výukový model, Open Learning, psycholingvistické teorie, design učebnice, online učení

Využitie destinačných webov vo vyučovaní reálií a interkultúrnej komunikácie (na príklade talianskeho jazyka)

Katarína Klimová & Katarína Krejčí

Univerzita Mateja Bela, Slovensko
katarina.klimova@umb.sk

Abstract

These days, language and culture are inseparable part of teaching foreign languages. The way and extent of their integration into foreign language education depends on several factors: (i) type and level of foreign language education (primary, secondary, tertiary, various forms of continual or life-long learning); (ii) attitude to the particular foreign language and motivation to learn it; (iii) status of a language including the opportunities of its extending. The topic of the paper is using internet destination websites in teaching foreign languages and developing intercultural communication on the example of Italian language. The paper takes into consideration the fact that two most frequently mentioned motives for learning Italian as a foreign language include a) cultural circumstances (Italian as a language of art and culture) and b) professional circumstances (Italian as a language of enterprise and travelling). The paper analyses destination websites of an institutional character as modern and easily accessible medium for sharing cultural contents.

Key words: Italian, realia, intercultural communication, methodology of teaching, digital text, travelling

Kultúra je vždy, v takej, či onakej miere a v závislosti od typu a rozsahu výučby, neoddeliteľnou súčasťou štúdia cudzích jazykov, či už v podobe tzv. *objektívnej kultúry* pod názvom reálie, príp. krajinoveda, ktorými rozumieme súhrn vonkajších, mimojazykových reálií (poznatie geografie, histórie, sociálnej a politicko-ekonomickej štruktúry) a vnútorných, jazykových reálií (lingvoreálií) alebo tzv. *subjektívnej kultúry* ako menej viditeľného aspektu, ktorý sa vzťahuje na psychologické charakteristiky typické pre isté spoločenstvo osôb a ich prejavy v interakcii príslušníkov rôznych kultúr, známej pod názvom interkultúrna komunikácia (k typológií reálií pozri napr. Hasil, 2011; Nečasová, 2007; subjektívna a objektívna kultúra, porov. Milton, 1998, s. 25-26). Aj keď v posledných rokoch sa v rámci kulturologického prístupu v didaktike cudzích jazykov akcentuje najmä znalosť druhej z nich, teda subjektívnej kultúry, obidve – objektívna aj subjektívna – sú neodmysliteľne späté. Ak sa chce študent naučiť jazyk správne a plnohodnotne používať, dokázať chápať a tolerovať kultúrnu

„inakosť“ a vedieť primerane reagovať v rozličných komunikačných situáciách ovplyvnených rozdielnym kultúrnym zázemím, mal by získať všeobecné kultúrne vedomosti zamerané na realie krajiny cieľového jazyka, ako aj sociolingvistické a komunikatívno-pragmatické poznatky (Dulebová, 2012, s. 67-68).

Rôzne aspekty týkajúce sa reálií, lingvoreálií a interkultúrnej komunikácie, vrátane ich vyučovania, sú veľmi aktuálne (svedčia o tom mnohé práce, napr. Kučmová, 2006; Mešková, 2007; Nečasová, 2007; Chovancová, 2008; Dobřík, 2009; Schmitt, 2010; Hasiľ, 2011; Kejvalová, 2012; Matvijáková, 2013). Priblížiť vzťah dvoch kultúr v súčasnom svete nie je vôbec ľahké, keďže kultúra je mnohorozmerný, ťažko uchopiteľný fenomén, ktorý sa nedá zredukovať do jednoduchej schémy. Navyše, v súčasnom globalizovanom a multikultúrnom svete sme svedkami toho, ako sa kultúry miešajú a vytvárajú sa nové hybridné identity, čím dochádza na jednej strane k stieraniu národných a kultúrnych osobitostí, a tým k strate jasnej konotácie výrazov „národný“, „národná kultúra“, „identita“; paralelne však vo vnútri samotných kultúr prebiehajú procesy diferenciacie a posilňovania etnickej a lokálnej identity (porov. Hall, 1992, s. 274-291).

V tomto príspevku by sme chceli poukázať na jednu z možností osvojovania si poznatkov vybraných aspektov cudzojazyčnej kultúry vo forme reálií ako aj interkultúrnej komunikácie prostredníctvom kulturologicky orientovaných digitálnych textov, konkrétne inštitucionálnych webových stránok talianskych regiónov. Na sprostredkovanie kultúrnych obsahov sme si vybrali oblasť cestovného ruchu, keďže cestovný ruch je súčasťou kultúrneho systému a je vnímaný nielen ako významné ekonomické odvetvie, ale aj ako spoločenský, ľudský a kultúrny fenomén (porov. napr. Šimončíčová & Šimončíčová, 2013). Okrem toho sa dnes cestovanie stalo neoddeliteľnou súčasťou života v pracovnej aj súkromnej sfére. Pokiaľ ide o výber digitálnych textov, medzi recipientmi textov akéhokoľvek zamerania v súčasnosti jednoznačne prevládajú mediálne texty v celej svojej žánrovej a typologickej rôznorodosti. Ich výhodou je dostupnosť, finančná nenáročnosť a aktualizácia obsahov.

Vychádzame z talianskeho jazyka, keďže s jeho vyučovaním na rôznych úrovniach máme viacročnú skúsenosť. V súvislosti s pozíciou tohto jazyka v cudzojazyčnom vzdelávaní treba najprv povedať, že taliančina sa v súčasnom kontexte vyučovania CJ v Slovensku zaraďuje na piate až šieste miesto za AJ, NJ, RJ, FJ, ŠJ (porov. Bútorová & Gyárfášová, 2011). Na ZŠ a SŠ všeobecného zamerania sa vyučuje len v obmedzenej miere. Väčší priestor má na školách s odborným zameraním (napr. na konzervatóriách, hotelových akadémiách), či na školách so špecifickou profiláciou zriaďovateľa (napr. cirkevné školy). Analogická situácia je potom aj na VŠ, kde sa tento jazyk vyučuje na VŠ umeleckého, ekonomického, či teologického zamerania, a to ako druhý až tretí

jazyk. Taliančina býva v takomto kontexte často vytesnená skôr do voľnočasových aktivít. Osobitné dve kategórie tvoria študenti v jazykových kurzoch, či kurzoch celoživotného vzdelávania, ktorí si chcú doplniť, príp. rozšíriť vzdelanie alebo uspokojiť svoje záujmy a študenti, ktorí si taliančinu vybrali ako študijný odbor. V našom príspevku sa zameriame na niektoré aspekty využitia destinačných webov vo výučbe reálií a interkultúrnej komunikácie v jazykových kurzoch, príp. na SŠ, či VŠ odborného zamerania, kde sa v príprave kladie zvýšený dôraz na interkultúrnú komunikáciu. Dôvodom na prepojenie taliančiny a cestovného ruchu je fakt, že ide o geograficky blízku krajinu – Taliansko je pre Slovákov jedna z tradičných destinácií cestovného ruchu, mnohí majú za sebou pracovné, či študijné skúsenosti v tejto krajine alebo sa do nej chystajú.

Problematicku destinačných webov ukotvujeme z teoretického hľadiska v širšom odbornom diskurze týkajúcom sa turistických textov, v ktorých je v rôznej miere zastúpená informačná, preskriptívna a propagačná/persuazívna funkcia. Z tohto pohľadu sa destinačné weby vyznačujú najmä informačnou a propagačnou funkciou. Tesné prepojenie obidvoch funkcií je umožnené špecifickosťou média: hypertextová organizácia (nelineárne alebo multilineárne usporiadanie textu na webe), multimodálnosť (súčasný zapojenie rôznych semiotických kódov) a interaktívnosť (možnosť komunikácie užívateľa s médium). Tieto špecifiká sú využívané na naplnenie hlavného komunikačného zámeru inštitucionálnych destinačných webových stránok, ktorým je predstavenie lokality adresátovi, prehĺbenie jeho znalosti o nej, získanie si jeho pozornosti a snaha presvedčiť ho, aby danú lokalitu navštívil, resp. sa do nej vrátil (Antelmi, 2007, s. 176). Vzhľadom na svoj charakter poskytujú destinačné webové stránky atraktívny priestor pre mnohoraké využitie aj v didaktike cudzích jazykov a môžu sa stať zaujímavým doplnením tradičných didaktických materiálov, najmä učebníc. Vzhľadom na obmedzený rozsah práce naznačíme len základné aspekty ich využitia.

Metodologicky vychádzame z analýzy webových, najmä domovských stránok podľa talianskej lingvistiky Antelmiovej (Antelmi, 2007, s. 184-186 a s. 191), ktorá pri ich charakterizácii vychádza z identifikácie vybraných prvkov v rámci šiestich kategórií (tzv. informačných jednotiek): 1. *attrazione* (príťahnutie pozornosti); 2. *identità dell'emittente* (identita odosielateľa); 3. *contenuti* (obsahy); 4. *contatto* (kontakt/výmena), 5. *link* (link, odkaz); 6. *utility* (použitelnosť).

Z hľadiska využitia destinačných webových stránok, nás z uvedených kategórií zaujímajú najmä obsahy prítomné na inštitucionálnych turistických webových stránkach talianskych regiónov. Vychádzame z princípu regionálnosti, ktorý by mal byť pri výučbe reálií zachovaný (tézy ABCD, porovn. Nečasová 2007,

s. 80) a pokiaľ ide o Taliansko má zvlášť svoju opodstatnenosť (ako je známe, administratívne rozdelenie Talianska na 20, resp. 23 regiónov nie je len jednoduchým administratívnym delením, ale regióny sú výsledkom tisícročného vývoja a mnohé z nich dlho fungovali nezávisle napr. ako vojvodstvá, grófstva, či marky. Ak sa sústredíme konkrétne na domovské stránky a stránky prvej úrovne, tieto nám poskytujú reálne blízke kognitívnemu (faktografickému) chápaniu; informácie o geografii, kultúre, tradíciách a čiastočne o histórii. Najčastejšie nachádzame: (I) všeobecné informácie o regióne, napr. *Territori* (Lazio), *Località* (Emilia-Romagna); (II) informácie o gastronómii, napr. *I sapori* (Liguria), *Enogastronomia* (Kalábria, Apúlia), *Mangiare e bere* (Lazio), *Terra del gusto – Sapori e tradizioni* (Emilia-Romagna), *Umbria & Tastes* (Umbria); (III) o umeleckých remeslách, napr. *Artigianato in Toscana* (Toskánsko), *Artigianato artistico* (Emilia-Romagna). Stránky sa snažia osloviť čo najviac adresátov prostredníctvom širokej ponuky rôznych typov cestovného ruchu (prímorský, mestský – kultúrny, náboženský, kúpeľný, športový - (cyklo)turistika, lyžovanie, ale aj rôzne špeciálne formy, napr. cestovný ruchu pre milovníkov automobilov (*Motorvalley*: Emilia-Romagna), umenia (*Basilicata d'autore*), literatúry (*Parchi letterari*), hudby (*Viva Verdi: la musica e il Risorgimento*: Emilia-Romagna). Vo vyučovaní tak máme možnosť poukázať na kultúrne osobitosti regiónov prostredníctvom obrazu, ktorý sami o sebe poskytujú. Výber podľa konkrétneho regiónu dáva možnosť oboznámiť študentov s menej známymi časťami Talianska a cielene obísť notoricky známe miesta ako napr. Benátky. S využitím poznatkov študentov, vrátane množstva stereotypných predstáv, ktorými v nemalej miere disponujú (bližšie k slovensko-talianskemu komunikačného kontextu pozri Kučmová, 2006; osobitne k stereotypom napr. Klimová, 2011) sa v skupine otvára priestor pre diskusiu, porovnanie podobností a rozdielností našich dvoch krajín a nasmerovanie výučby smerom k zlepšovaniu porozumenia nám blízkej, ale predsa inej kultúry. Práca s autentickými textami nám umožní upozorniť aj na ďalšiu súčasť reálií, t.j. na lingvoreálie. Pokiaľ ide o jazykovú stránku, hypertextové usporiadanie textu a charakter webových stránok umožňuje využiť členenie textov na krátke texty, od titulkov na domovských stránkach až po stredne dlhé texty na ďalších úrovniach a prispôbiť sa tak jazykovej úrovni študentov.

Vzhľadom na tento typ digitálnych textov, ktorých úlohou nie je len informovať, ale aj zaujať a presvedčiť v snahe prezentovať informácie v čo najpríťažlivejšej forme vo veľkej miere využíva multimodálnosť a texty sa okrem v lingvistických prostriedkov (text), vyznačujú aj využitím paralingvistických prostriedkov (osobitosti písma, napr. jeho veľkosť, font a celkové usporiadanie obsahov) aj mimojazykových prostriedkov (obrázky, fotografie, farba textu

a pozadia, rôzne špeciálne efekty napr. animácie). Na stránkach nachádzame multimediálne prvky: krátke videá (*Itinerari multimediali*: Apúlia, audio nahrávky s hudbou, či sprievodným textom (*Basilicata - visioni sonore*), prvky s funkciou hry (napr. na stránke regiónu Basilicata test *Scopri che vacanza sei! Fai il test*). Takéto usporiadanie obsahov je predpokladom efektívnejšieho učenia, keďže mimojazykové prostriedky dokážu zanechať trvalejšiu vnemovú stopu. V neposlednej miere je používateľovi ponúknutá aj možnosť priamej interakcie a zapojenia sa do tvorby obsahov cez sociálne siete napr. Facebook, či Twitter (pozri tiež Pešková, 2012; Sonila & Gjinali, 2014).

Na záver treba podotknúť, že aj napriek tomu, že webové stránky na internete majú globálne publikum a existujú v multikultúrnom priestore, ktorý prispieva k homogenizácii ich obsahov, je v nich zakódované množstvo ďalších kultúrnych špecifických informácií. Účinný nástroj na pozorovanie kultúrnych rozdielov predstavujú už vypracované kultúrne modely, napr. Hallovo rozlišovanie vysokokontextových a nízkokontextových kultúr (Hall, 1976), Hofstedeho päť kultúrnych dimenzií: (I) mocenský odstup, (II) individualizmus a kolektivismus, (III) maskulinita a feminita (IV) obava z neistoty, (V) krátkodobá a dlhodobá orientované kultúry (Hofstede, 1980, 1991). Tieto modely boli aplikované aj na komunikáciu na webových stránkach a môžu nám čo-to napovedať o charaktere kultúry, v súvislosti s kultúrnymi preferenciami pokiaľ ide o celkovú štruktúru web stránok a spôsob recepcie informácií (porov. napr. Bedir Eristi, 2005; Hsieh, 2009, Würtz, 2006 alebo model multimodálnej analýzy, porov. Pauwels, 2012). Keďže však ide o menej viditeľné časti kultúry takáto dekodifikácia kultúrnych obsahov si vyžaduje širšiu antropologickú a sociologickú perspektívu. Webové stránky sú však jedinečným vyjadrením súčasnej kultúry a takáto analýza by mala byť náplňou špecificky vyprofilovaných interkultúrnych seminárov.

Poznámka

Príspevok je súčasťou riešenia projektu ITMS 26110230109, operačného programu Vzdelávanie, Agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ, pod názvom Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí, odborná aktivita 3.1 Tvorba a inovácia medzifakultných ŠP vo svetových jazykoch na FF a EF UMB.

Literatúra

ANTELMÍ, D. (2007). I luoghi virtuali: Strutture informative e mezzi di trasmissione. In Santulli, F., Antelmi, D., & Held, G. (Eds.), *Pragmatica della comunicazione turistica* (s. 157-218). Roma: Editori Riuniti.

- BEDIR ERISTI, S. D. (2009). Cultural Factors in Web design. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology* (JATIT), 9(2), 117-132.
- BENNETT MILTON, J.(1998). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- BÚTOROVÁ Z. & GYÁRFÁŠOVÁ, O. (2011). *Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, Goethe inštitút.
- DULEBOVÁ, I. (2012). Realie a lingvorealie alebo o otázke kulturologického smerovania. In Petriková, A. (Ed.), *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore*. Prešov: PU. Dostupné na: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/7_dulebova.pdf
- DOBŘÍK, Z. (2009). Jazyk a kultúra z pohľadu lingvokulturológie. In *Preklad a tlmočenie 8* (s. 128 – 129). Banská Bystrica: FF UMB.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- HALL, E. T. & HALL, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- HALL, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In Hall, S., Held, D. & McGREW, T. (Eds.), *Modernity nad its Futures*. Cambridge, Polite Press.
- HASIL, J. (2011). *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the Mind*, London, McGraw-Hill.
- HSIEH H. Ch., HOLLAND R., & YOUNG, M. (2009). A Theoretical Model for Cross-Cultural Web Design. *Human Centered Design*, 5619, 712-721.
- CHOVANCOVÁ, K. (2008). Interkulturalita ako "pridaná hodnota" vo vyučovacom procese = Interculturalité en tant que "valeur ajoutée" dans le processus éducatif. In Rouet, G. & Chovancová, K. (Eds.), *Európa v škole = Enseigner l'Europe* (s. 181-199). Nitra: Enigma.
- KEJVALOVÁ, B. (2012). *Kulturní realie a stereotypy ve vyučování cizímu jazyku* [Diplomová práce]. Praha: UK. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/108864/>
- KLIMOVÁ, K. (2011). Vybrané komunikačné špecifiká medzi talianskou a slovenskou kultúrou. In Alabán, F. (Ed.), *Multukulturalizmus. Teória a prax*. Banská Bystrica: FF UMB.
- KUČMOVÁ, A. (2006). K problematike medzikultúrnej komunikácie. In *Preklad a tlmočenie 7* (s. 325 – 329). Banská Bystrica: UMB.

- MATVIJÁKOVÁ, J. *Lingvoreálie ve výuce ruského jazyka*. [Diplomová práce]. Plzeň: ZČU. Dostupné na: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/8233/Diplomova%20prace%20Matvijakova.pdf?sequence=1>
- MEŠKOVÁ, L. (2007). *Communication interculturelle France - Slovaquie*. Banská Bystrica: UMB.
- NEČASOVÁ, P. (2007). *Úloha reálií jako zprostředkovatele interkulturního učení ve vyučování cizím jazykům se zřetelem na němčinu jako cizí jazyk*. [Disertační práce]. Praha: UK. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/137077/?lang=en>
- PEŠKOVÁ, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýz učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243 - 265.
- PAUWELS, L. (2012). A multimodal Framework for Analyzing Websites as Cultural Expressions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17, 247-265.
- PIRI, S., & GJINALI A. (2014). The Importance of Authentic Materials and their Integration in the Foreign Language Class. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 27-30.
- SCHMITT, F. (2010). La complexité du concept de culture. *Romanica Olomucensia*, 22(1), 59 - 67.
- ŠIMONČIČOVÁ, A. & ŠIMONČIČOVÁ, M. (2013). Cestovný ruch verzus kultúra. *Motus in verbo: vedecký časopis mladej generácie*, 2(1), 45-60.
- WÜRTZ, E. (2006). Intercultural Communication on Web sites: A Cross-Cultural Analysis of Websites from High-Context Cultures and Low-Context Cultures. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 274 - 299.
- VESELÁ, D. (2008). Tlmočenie ako sprostredkovaná interkulturná komunikácia. In Balcarová, I. & Soukup, J. (Eds.), *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy* (s. 250-253). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Resumé

La lingua e la cultura sono due realtà indivisibili nella didattica delle lingue straniere. La modalità e il grado della loro interconnessione dipende da vari fattori: (i) tipo e grado dell'insegnamento della lingua straniera (istruzione primaria, secondaria, universitaria o varie forme di *lifelong learning*); (ii) motivazione per l'apprendimento di una lingua straniera; (iii) status della lingua e la sua diffusione. Il tema del nostro contributo è l'uso di pagine web istituzionali del turismo nell'insegnamento dei realia e della comunicazione interculturale applicati all'insegnamento della lingua italiana. Il tema prende in considerazione che tra le motivazioni principali per l'apprendimento dell'italiano vi sono i fattori

culturali (italiano come lingua d'arte e della cultura) e le motivazioni relative alle possibilità lavorative (italiano come lingua del commercio e dell'industria turistica). Le pagine web turistiche quali pagine istituzionali sono uno strumento moderno e facilmente accessibile per la trasmissione dei contenuti culturali.

Kontakty

Katarína Klimová
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
katarina.klimova@umb.sk

Katarína Krejčí
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
katarina.krejčí@umb.sk

Think globally and act locally - Textbooks

Jan Pikhart

University of Prešov, Slovakia
jan.pikhart@seznam.cz

Abstract

Coursebooks still lie at the heart of English language teaching and the number of them is increasing dramatically every year. In spite of an array of published material available, it can be an extremely challenging task to choose the right material. And this particularly applies to a novice teacher. Given the fact that the vast majority of current teaching and learning materials are primarily intended and produced for the global market, the commercial materials cannot cater for such variables as different types of learners of various backgrounds, origins, interests, levels of proficiency. As a result, we, teachers, are forced to make informed judgments about the choice of materials. Additionally, we are almost invariably made to question the extent to which we should adapt the materials. In the light of the environmental slogan *think globally and act locally*, the paper sets out to make a contribution to this topical and everyday issue, and attempts to look at some considerations in order to make our teaching more student-centred, effective as well as more enjoyable.

Keywords: choosing learning and teaching materials, learners, teachers, evaluation

Introduction

Following Tsiprakides (211, p. 758), the material selection is a critical process which may ultimately have a tremendous effect on learner's engagement, motivation to learn, and their language performance. On the one hand, classroom materials can help the needs of teachers and learners; on the other, they can hinder the learner's progress if chosen inadequately. Broadly speaking, materials can be defined as "anything which can be used to facilitate the learning of a language" (Tomlison, 2001, p. 66), and thus shape much of what happens in the classroom. As a visit to any bookstore will reveal, there is an array of international coursebooks and other teaching and learning materials available on the market these days, trying to meet both pedagogical and commercial demands in particular. Indeed, despite the impact of technology, very few teachers enter a classroom without a course book today. As a matter of fact, this goes for all types of educational institutions (primary schools, secondary schools, colleges, universities, language schools). In short, using a course book plays a prominent role and it is probably the most common way of teaching today (see e.g. Hutchinson & Torrens, 1994; Cuningsworth, 1995). In other words,

coursebooks still lie at the core of English language teaching, and as noted by Sheldon (1988, p. 237), represent for both the teachers and students “the visible heart” of any ELT programme. In line with Tribble (2003, p. 11) practical teaching materials can be roughly divided into three groups with respect to three target groups or classes of learners. They are coursebooks intended for those learning English for business or professional purposes; for those students with academic or study needs; and for those students preparing for international EFL examinations, e.g. Cambridge Examinations.

Regarding the quality of EFL books, while it can be argued that the quality has improved dramatically in recent years, the process of selecting an appropriate material has not become any easier; on the contrary. Given the fact that the vast majority of current teaching and learning materials are primarily intended and produced for the global market, the commercial materials cannot cater for such variables as different types of learners of various backgrounds, their learning styles, needs and wants, origins, interests, levels of proficiency, objectives, attitudes, aptitudes and cultural norms (Tomlinson, 2001, p. 1). That is, many teacher and learner factors need to be taken account of before selecting the right coursebook (McGrath, 2001, pp. 19-21). Consequently, teachers are inevitably forced to make informed judgments about the choice of materials and question the extent to which they should adapt the materials as no material can be regarded as ideal and every situation is unique. For example, the role of and access to English may vary wildly. In fact, in some contexts coursebooks may provide the only exposure to the target language. To illustrate, as English is a foreign (not second) language in the Czech Republic or Slovakia, materials, particularly coursebooks, are an indispensable tool in exposing students to the English language. Or as put by McDonough “for many learners, they contain the only samples of the language they are exposed to ...” (2002, p. 118).

The merits and challenges of coursebooks

As mentioned in the introductory part, choosing the right material can be an extremely challenging task. This particularly true of a novice teacher for whom a coursebook may serve as a form of teaching training. For instance, attention can be drawn to the principles and theories about language learning and teaching mirrored in a coursebook. For other more experienced teachers and situations, coursebooks may serve as the basis for the content of the lessons. Alternatively, it may provide a supplement for the teacher’s instructions (Richards, 2012, p. 1). Similarly, it must be noted that attitudes towards coursebooks may differ considerable and can be seen by some teachers as “necessary evils” (Sheldon, 1988, p. 237). As a consequence, the reliance upon a coursebook may be varied.

According to McGrath (2001) teachers using coursebooks can be placed along a continuum, ranging from those who teach the books to those who use it as a map or springboard in order to develop their own syllabus with a wide range of their own self-made learning materials (2002, p. 8). Still, decisions regarding textbook selection will have an impact on teachers, students and the overall classroom dynamics.

Having said that, scholars tend to acknowledge the value of coursebooks (see e.g. Harmer, 2001; Cunningsworth, 1995; Ur, 1996) and point out to different roles and undeniable benefits of coursebooks in the teaching and learning process. To name a few, they can be used as a resource of presentation material, a source of activities for practice and communicative interaction, a reference book (grammar, vocabulary, pronunciation), a syllabus, a resource for self-directed learning or self-access, and support for less experienced teachers (Cunningsworth, 1995, p. 7). In a similar vein, Ur (1996, p.184) argues in favour of using a coursebooks giving a list of seven general categories (framework - the teacher and learners know where they are going and what is coming next, so that there is a sense of structure and progress); syllabus - if followed systematically a course book can serve as a syllabus; ready-made texts and tasks - by providing these material the course books save time for the teacher; economy - a course book is cheaper than alternative materials like kits, sets of photocopied papers or computer software; convenience - a course book is light and easy to carry around; guidance - a course book can be a useful guidance for inexperienced teachers; autonomy - the learner can be more independent with a coursebook.

Aside from the considerable advantages of coursebooks and materials touched upon above, it is widely believed by researchers and theorists that heavy reliance upon a coursebook may equally have such negative impact as a lack of variety in teaching processes, a reduced range of response to student needs and problems, a lack of spontaneity, a reduced level of creativity in language technique and language use (see e.g. Nunan, 1991; Richards, 1991; Cunningsworth, 1995; Ur, 1996). Likewise materials are criticized for their cultural or social biases, e.g. sexism, stereotyping (e.g. Renner, 1997). Another negative effect of the use of coursebooks frequently commented upon is the fact that materials may contain inauthentic language. Though the issue of authenticity is far from resolved, it is argued that it is easier to learn from real examples of the language (McDonough, 2002, p. 4). Keeping in mind several benefits and challenges of coursebooks, teachers tend to be directly involved in the process of a coursebook evaluation. It is for this reason that teachers need to be well-acquainted with evaluation models in order to make their teaching most effective.

Critical process

The ability to evaluate teaching materials effectively is an important professional activity for all EFL teachers. Yet it is a complex and multifaceted task. In agreement with (Brown & Rodgers, 2002; cited in Raseks et al. 2010, p. 450) there are at least three major benefits of material evaluation research: First, it is necessary for educational planning. Second, it uses both qualitative and quantitative research techniques. Third, the results can be immediately applied in school reality. Evaluation can be defined differently depending on the subject matter and applied methodology, for instance. Generally, it means the systematic gathering of information for purposes of decision making. To reiterate, it suggests a considerable amount of decision making and is therefore quite subjective. Despite a high number of studies dealing with evaluating English textbooks, they are nonetheless perceived as inadequate (AbdelWahab, 2013, p. 55). While reasons for a material, particularly a coursebook, evaluation can be many and varied, evaluation is a universally accepted as an integral part of teaching and learning, and is advocated by researchers (e.g. Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Ur, 1996). In fact, the selection of a coursebook also “signals an executive educational decision in which there is considerable professional, financial and even political investment (Sheldon, 1988, p. 237).

In the light of this, over the past three decades various textbook evaluation models have been developed with a view to evaluating EFL/ESL materials (e.g. Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1996; Ur, 1996). One of the reasons why materials tend to be evaluated is to find their strengths as well as challenges. Additionally, in evaluating materials Mukundan (2006, p. 175) underscores the importance of considerations of “the expected language learning outcomes” that result from using the materials. Another practical reason why materials need to be evaluated is to check whether or not they are suitable for the learners, their styles, needs (see e.g. Richards, 2007). In line with Ellis (1997) there are three basic methods of textbook evaluation which can be carried out in different stages of the course (pre-use, in-use and post-use or retrospective evaluation). In this connection Ellis (1997) makes a distinction between a predictive evaluation which aims at the choice of materials to be used prior to the course, and a retrospective evaluation (impressionistic or empirical – see below) which examines the materials that have been used. According to Ellis (1997, p. 36) there are in principle two ways of conducting the *predictive evaluation*. One is to rely upon expertise found in professional scientific reviews, or the teacher can carry out their own predictive evaluation. It is equally possible to carry out both types of predictive evaluation. But materials, especially coursebooks, need to be

evaluated at every stage of the course in order to find their weaknesses (Zohrabi, 2011, p. 216).

Coursebooks are traditionally evaluated *impressionistically* and/or use other instruments, especially checklists. The general impression is gained by reading the blurb, the content pages and subsequently includes skimming the coursebook in order to get a general overview of the textbook. As a rule, this method is deemed insufficient and is frequently combined with other methods, e.g. checklists. For example, Cunningsworth (1995) and Ellis (2004), whose checklists are now well-established, make a claim that textbook evaluation should go beyond impressionistic assessments which cannot identify significant omissions or weaknesses. More specifically, Cunningsworth (1995, p. 1) suggests an approach which is made up of two stages. Prior to taking the *impressionistic overview* the aims and objectives of the program are to be considered, first. Second, it will analyze the learning and teaching situation (Cunningsworth, 1995, p. 5). Before evaluating a material, information needs to be gathered on the role of the material in the program (e.g. if the material will provide the core of the program, or if it will be one of the many materials that will be used); the teachers in the program (e.g. their experience, level of training), the learners in the program (e.g. if the students will use the material in class and at home). In order not to get overwhelmed by the number of materials and to narrow down the focus, a quick impressionistic overview is taken focusing upon general layout and visuals. This strategy, it is hoped, will eliminate the unsatisfactory books and can lead to a selection of 2-5 titles.

The second stage includes an *in-depth evaluation* which tends to be centered on a checklist of key indicators. Typically, the in-depth approach is characterized by its active nature whereas the impressionistic overview is more receptive. Likewise McDonough & Shaw (2003) and others (e.g. Ellis, 1997; Cunningsworth, 1995) propose a combination of both *external* and *internal* types of evaluation for the ensuing choice of the most suitable coursebook for adoption. While external evaluation concentrates on the information provided from outside, e.g. cover, introduction, table of contents, in-depth internal evaluation addresses and questions the claims made by the publishers, typically using a checklist. In fact, a checklist is believed to account for a more comprehensive and sophisticated evaluation. Checklist may be qualitative as well as quantitative. Drawing on Mukundan & Ahour (2010) and their review of the textbook evaluation checklists, the vast majority of checklists are qualitative, frequently using open-ended questions, often with no empirical evidence in support of their construct validity. Though the number and types of questions may vary wildly depending on the way they address the priorities of the materials, authors are almost

invariably striving for comprehensiveness. The use of a checklist can subsequently lead to a more systematic and thorough examination of potential textbooks. Sheldon (1988), for example, provides an extensive checklist of 53 questions organized under 17 categories. Cunningsworth (1995, p. 2) stresses the importance of a “manageable list” of items. He developed a checklist of 45 taking into consideration such criteria aims, design, language content, skills, and methodology, including practical considerations, e.g. cost. By contrast, Ur (1996) offers a more general checklist that consists of 19 items and does not address various sub-skills. In summary, most well-established checklists encompass such criteria as physical attributes of a textbook, the way skills, sub-skills and functions.

In agreement with Mukundan et al. (2011, p. 22) the use of checklists poses several not uncommon problems for the teacher. To start with, checklists may be misleading as the authors sometimes make use of ambiguous terminology. Besides, in an attempt for comprehensiveness the number of items is frequently overwhelming and thus time-consuming. Wen-Cheng (2011, p. 91) notes that in the process of evaluating textbooks, some educators ask so many questions that they are never able to complete the process. In sum, the checklists are impractical, and it is probably for this reason that most language learning materials evaluation rests upon the subjectivity and impressionistic judgment of evaluators. Similarly, Garinger holds (2002, p. 2) in practice the process of evaluation is often based on personal preference and may be affected by factors unrelated to pedagogy. This subjective aspect concurs with other researchers e.g. Ellis (1997), Cunningsworth (1995), Sheldon (1988). For instance, a claim is made that teachers have no time to conduct material research or evaluation (see e.g. Gatehouse 2001).

Conclusion

An effective coursebook evaluation cannot be limited to assessing the coursebook as it is commonly a part of the entire pack or set along with e.g. a teacher’s book, workbook, activity book, cassettes/CDs, tests, videos, internet support. Moreover, as touched upon above, the learner’s and teacher’s points of view cannot be disregarded including the learning/teaching situation. Finally, no coursebook or set of materials is likely to be ideal. In line with Cunningsworth (1995) it is important to recall that every learning/teaching situation is unique and is dependant upon several factors, e.g. the dynamics of the classrooms, personalities involved, constraints imposed by the syllabuses, the availability of resources, the expectations and motivation of the students. Taking the learners aboard, for example, all classes are mixed ability to one extent or another and the

chosen coursebook will probably need supplementing in a number of areas. Still, it seems that a coursebook in any form will continue to play a crucial role in language teaching and provide a resource for the teacher as well as the pupil. Most importantly, teachers need to be able to evaluate the materials in relation to a specified context of learning.

References

- ABDEL WAHAB, M. H. (2013). Developing an English Language Evaluation Checklist. In: *IOSR Journal of Research and Methods in Education*, Volume 1, Issue 3, March-April 2013, 55-70.
- BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. (2002) *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press
- CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- ELLIS, R. (2007). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), Oxford University Press.
- GARINGER, D. (2002). *Textbook Selection for the ESL Classroom*. Center for Applied Linguistics Digest. Retrieved from www.cal.org/resources/Digest/0210garinger.html
- GATEHOUSE, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. In *The Internet TESL Journal*, 7(10). Retrieved from <http://iteslj.org/>
- HARMER, J. (2001). *The practice of English language teaching*. 3rd ed. Essex: Longman.
- HUTCHINSON, T. & TORRENS, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), Oxford University Press.
- MCDONOUGH, J. & SHAW, C. (2003) *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- MCDONOUGH, S. (2002). *Applied Linguistics in Language Education*. London: Arnold.
- MCGRATH, I. (2001). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MUKUNDAN, J. & AHOOR, T. (2010). A review of textbook evaluation checklist across four decades (1970-2008). In Tomlinson, B. & Masuhara, H. (Eds.). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (p. 336-352). London: Continuum.
- MUKUNDAN, J., HAJIMOHAMMADI, R. & NIMEHCHISALEM (2011). Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6).

- NUNAN, D. (1991). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Pearson Education Limited.
- RASEKS, A. E., ESMAELI, S., GHAVAMNIA, M. & RAJABI. S. (2010). *Journal of International Social Research*, 3(14).
- RENNER, C. (1997). Women are Busy, Tall, and Beautiful: Looking at Sexism. *EFL Materials. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Orlando, March 11-15*.
- RICHARDS, A. (2007). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Retrieved from: <http://www.professorjackrichards.com/work.htm>.
- SHELDON, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- TOMLISON, B. (ed.) (2001). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Press.
- TRIBBLE, C. (2003), *Teaching Writing*, PhD Manuscript, April 8, 2003. Retrieved from <http://www.tribble.co.uk/text/Phd/02 Teaching Writing P.pdf>
- TSIPLAKIDES, I. (2011). Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764. Retrieved from <http://www.academypublisher.com/tpls/vol01/no07/tpls0107.pdf>
- UR, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEN-CHENG, W. (June 2011). Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. *English Language Teaching*, 4(2).
- Zohrabi, M. (2011). Coursebook Development and Evaluation for English for General Purposes Course. *English Language Teaching*, 4(2).

Contact

Jan Pikhart, Mgr.
Něvská 709
196 00 Prague 9
Czech Republic
jan.pikhart@seznam.cz

CLIL ako inštrument na podporu cudzích jazykov, ale ako na to?

Beata Menzlová

Štátny pedagogický ústav v Bratislave, Slovensko

beata.menzlova@statpedu.sk

Abstract

The paper focuses on the importance of using a foreign language as a working language in the classroom. CLIL (integrating teaching a content language and a foreign language education) is one of the means how to obtain such a goal and prepare learners better for their future jobs. In the period 2008-2012, the National Educational Institute in cooperation with Constantine the University in Nitra and the Research Institute of Children's Psychology and Patopsychology in Bratislava conducted the experiment on Pedagogical effectivity of CLIL in teaching foreign languages at primary level of education. Since 2013, the experiment has continued at the secondary level of education. Based on research results of the said experiments, the project *Experimentieren auf Deutsch* guaranted by Volkswagen-Stiftung Slovakia and Goethe Institute in Bratislava has been created. It focuses on active/practical and experiential learning based in experimenting in Science classes where learners as young researchers can discover, describe, evaluate and analyse various experiments via German as a foreign language.

Key words: primary schol, foreign languages, bilingual education, content language integrated learning (CLIL), active learning, experimenting in German

Znalosť cudzích jazykov pri úspešnom uplatnení sa v rôznych povolaniach je jednou z prioritných požiadaviek zamestnávateľov. Ovládanie materinského a dvoch iných jazykov podporuje mobilitu nielen na slovenskom, ale aj v európskom vzdelávacom priestore a na trhu práce.

V našich podmienkach sa žiaci stretávajú s prvým cudzím jazykom, s anglickým jazykom, na základnej škole. Prvý cudzí jazyk je povinný od 3. ročníka. Základná škola musí v rámci disponibilných hodín ponúknuť druhý cudzí jazyk na druhom stupni. Žiaci, ktorí si na základnej škole nevybrali druhý cudzí jazyk, sa ho budú učiť až na strednej škole.

Cieľom vyučovania cudzieho jazyka je pripraviť žiakov, aby zvládli cudzí jazyk ako komunikačný prostriedok v ústnej aj v písomnej forme.

Na pracovnom trhu stále viac pozorujeme nutnosť používania cudzieho jazyka ako pracovného jazyka. Aby sa žiaci mohli na túto požiadavku pripraviť už v školskom prostredí, je potrebné do vyučovania zaviesť nové formy a metódy. Jednou s foriem je aj využívanie CLIL-u.

CLIL (= Content and Language Integrated Learning, tj. obsahovo a jazykovo integrované učenie sa) spája učenie sa obsahu nejazykového predmetu s učeníím sa jazyka. Nakoľko žiaci využívajú cudzí alebo menšinový (na Slovensku napr. maďarský, nemecký, rómsky...) jazyk priamo na nejazykovom predmete, napríklad na matematike, prírodovede alebo biológii, či geografii, vnímajú ho ako prirodzený prostriedok na získavanie informácií, na komunikáciu v rámci určitej odbornej problematiky. Jazyk sa stáva prostriedkom pre učenie sa vzdelávacieho obsahu a ten sa naopak stáva zdrojom pre učenie sa jazyka. Žiaci sú lepšie motivovaní a jazyk používajú v prirodzených situáciách, pri riešení konkrétnych úloh v rámci daného predmetu.

Vyučovanie s CLIL sa často nesprávne interpretuje ako vyučovanie nejazykového predmetu v cudzom jazyku, to je však bilingválne vzdelávanie. Predpokladom bilingválneho vzdelávania je znalosť druhého vyučovacieho jazyka, nakoľko bilingválne vzdelávanie na Slovensku je vyučovanie odborného predmetu v druhom vyučovacom jazyku. Cieľom bilingválneho vzdelávania je sprostredkovanie odbornej kompetencie.

Cieľom CLIL je sprostredkovať odbornú kompetenciu, ale priebežne rozvíjať aj jazykovú kompetenciu. Dôležitým cieľom je aj vybudovať u žiakov stratégie učenia sa, učebné a pracovné techniky, aby žiaci porozumeli obsahu učebnej látky, lebo daný cudzí jazyk ovládajú na rôznych úrovniach.

CLIL sa nesmie chápať ako vyučovanie cudzieho jazyka, ktoré prebieha na hodinách odborného predmetu. Ciele sú dané predovšetkým predmetom. Z predmetových cieľov si učiteľ stanoví jazykové ciele.

Z metodologického hľadiska je medzi vyučovaním cudzieho jazyka a vyučovaním nejazykových, odborných predmetov v cudzom jazyku zásadný rozdiel. Vyučovanie cudzieho jazyka je zamerané na precvičovanie počúvania a čítania s porozumením, ústneho a písomného prejavu, aby žiaci vedeli používať cudzí jazyk v bežnej komunikácii. Na vyučovaní nejazykového predmetu sú tieto prostriedkom k získavaniu a prezentovaniu nových informácií, ktoré súvisia s obsahom daného predmetu.

V CLIL - didaktike síce cudzí jazyk nie je stredobodom vyučovania, ale nepriamo predstavuje didaktický základ. Dôležitú úlohu pritom zohráva uvedomovanie si jazykových princípov. Žiaci by mali aktívne ovládať frekventované terminologické pojmy, ktoré sú potrebné na riešenie úloh a rozvíjať pritom jazykové funkcie, ktoré zohrávajú na hodine daného nejazykového predmetu centrálnu úlohu.

CLIL	Vyučovanie CJ
Stredobodom nie je cudzí jazyk, ale konkrétna téma/problematika z daného predmetu. Cudzí jazyk je prostriedkom na získavanie a na sprostredkovanie nových informácií.	Stredobodom je cudzí jazyk. Vyučovanie je zamerané na precvičovanie čítania a počúvania s porozumením, ústneho a písomného prejavu.
Rozvíjanie komunikačnej kompetencie a pridaná hodnota je špecifická slovná zásoba z odbornej témy , t.j. slovná zásoba, ktorá je potrebná pri porozumení práve preberanej učebnej látky z nejazykového predmetu alebo pri riešení nejakého problému.	Rozvíjanie komunikačnej kompetencie.
autentickejšia interakcia – prirodzené situácie zážitkové učenie sa	Navodené situácie zážitkové učenie sa
Zamerané na získavanie informácií z daného odborného predmetu a pritom sa cielene precvičujú gramatické javy a slovnú zásobu, ktorá je potrebná na porozumenie a zvládnutie danej odbornej témy.	Žiaci precvičujú slovnú zásobu, gramatiku, a kompetencie, ktoré možno niekedy neskôr aj použijú.

Tabuľka 1: Rozdiel medzi CLIL a vyučovaním cudzieho jazyka.

Činnosti žiakov na hodinách nejazykových predmetov sú zamerané na osvojovanie nových vedomostí, t.j. dopracúvanie sa k potrebným informáciám riešením problémových situácií. V činnostnej aktivite žiaci zjednocujú teóriu a prax, poznávajú a prežívajú hodnoty, čo vedie k trvácnejším vedomostiam.

Prínos v činnostnom prístupe je napr., že vyučovanie umožňuje žiakom rôznorodú aktivitu. Na určitej časti hodiny (odporúča sa 5% - 50%) sa využíva cudzí jazyk ako pracovný jazyk. Aby všetci žiaci zvládli aj tú časť hodiny, ktorá je v cudzom jazyku je potrebné poskytnúť im jazykovú podporu, ktorá podporí u žiakov motiváciu, radosť z učenia sa, z úspechu a pozitívny vzťah nielen k obsahu učiva, cudziemu jazyku, ale aj k učeniu sa.

Wolff poukázal už v roku 2009 vo svojom príspevku *Zur Entwicklung von Curricula für den bilingualen Sachfachunterricht* na základné jazykové funkcie pre odborné predmety a pomenoval nasledovne:

1. opísať (identifikovať, definovať, klasifikovať),
2. vysvetliť (redukovať),
3. hodnotiť (argumentovať, dokázať),
4. vyvodiť závery (vysvetliť) .

Zároveň zdôraznil dôležitosť sprostredkovať na CLIL hodinách stratégie učenia sa, učebné a pracovné techniky, aby sa žiaci napríklad naučili pracovať s odbornými textami v cudzom jazyku.

Na Slovensku je už veľa základných škôl, ktorí integrujú cudzí jazyk do rôznych predmetov, na 1. stupni na matematike, prírodovede, ale aj na náboženskej, hudobnej, telesnej alebo výtvarnej výchove. Najproblematickejšie pre učiteľov sa javia predmety matematika a prírodoveda. Na druhom stupni, podľa podmienok škôl, sa cudzí jazyk využíva napríklad na biológii, fyzike, chémii, dejepisu alebo geografii.

Najväčším problémom na Slovensku okrem nedostatku kvalifikovaných učiteľov je aj nedostatok vhodných pracovných materiálov práve s potrebnou jazykovou pomôckou pre žiakov. Pracovné listy, ktoré sú zo zahraničia, nie sú v súlade s platným Štátnym vzdelávacím programom (Pokrivčáková, 2014).

Učitelia si sami pripravujú potrebné materiály pre svoje CLIL hodiny, čo samozrejme je veľmi náročné na čas. A práve uvedený dôvod viedol autorov k tomu, aby pripravili pracovné listy pre žiakov 3.-4. ročníka. Rozhodli sa pre experimenty, lebo práve pri experimentovaní je možné najviac spojiť predmetový a jazykový cieľ ako aj činnostný prístup či riešenie problémov.

Na CLIL hodinách – experimentovanie - sú žiaci aktérmi, sami objavujú, rôznymi experimentmi dokazujú teórie a vyvodzujú závery. A pritom využívajú nemecký jazyk. Nemecký jazyk nie je pre nich cudzím jazykom, ale stáva sa z neho pracovný. Žiaci ho využívajú na vyjadrenie svojich hypotéz alebo na vyhodnotenie výsledkov experimentovania.

Projekt *Experimentovanie po nemecky (Experimentieren auf Deutsch)* vznikol v roku 2015. Cieľom je vypracovať 20 modulov k rôznym témam zo Štátneho vzdelávacieho programu ako napríklad voda, magnetizmus, príroda, vzduch.

Žiaci majú svoj preukaz vedcov, kde si postupne zaznamenávajú všetky pokusy, sumarizujú výsledky a hodnotia.

Pracovné listy pre žiakov plnia dvojaké ciele: 1. predmetový cieľ – žiaci stanovujú hypotézy, pomocou experimentov hypotézy potvrdzujú, objavujú súvislosti a vyvodzujú závery a druhým cieľom je poskytnúť žiakom jazykovú podporu. Žiaci dokážu pomocou vizualizácie, redukcie textu a jazykovej podpory opísať v nemeckom jazyku svoje hypotézy aj svoje výsledky z experimentov a vyvodiť závery. Na upevnenie potrebnej slovnej zásoby sú vypracované extra pracovné listy na slovnú zásobu.

V závere by som chcela zdôrazniť motto, ktorým sa pri uplatňovaní metodiky CLIL a experimentovaní po nemecky riadime: CLIL motivuje žiakov k skutočnej komunikácii, ktorá je potrebná pre ich praktický život mimo školy (Pokrivčáková, 2014).

Literatúra

WOLFF, D. (2009). Bergische Universität Wuppertal, Zur Entwicklung von Curricula für den bilingualen Sachfachunterricht. Dostupné na: http://www.goethe.de/ins/gb/lon/pro/clil/Wolff-Dieter_Entwicklung-Curricula.pdf.

POKRIVČÁKOVÁ, S. (2014). CLIL Research in Slovakia. Hradec Králové: UHK.

Projekt experimentálneho overovania Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. (2008). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Projekt experimentálneho overovania Metodika CLIL v nižšom sekundárnom vzdelávaní (2013). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Résumé

Cieľom príspevku je poukázať na dôležitosť cudzieho jazyka ako pracovného jazyka. K dosiahnutiu cieľa je možné využiť práve integráciu cudzieho jazyka a obsahu v rámci nejazykového predmetu a tým žiaka lepšie pripraviť na budúci trh práce. Aby sa tento cieľ mohol splniť, je potrebné malými krokmi pripravovať žiakov už od prvého stupňa.

Štátny pedagogický ústav Bratislava v spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave realizoval v rokoch 2008 – 2012 experimentálne overovanie *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni*

základnej školy vo vyučovaní cudzích jazykov na 20 základných školách. Na 7 základných školách na Slovensku sa do predmetov matematika a prírodoveda integroval nemecký jazyk a na 13 základných školách anglický jazyk. Od roku 2013 experimentálne overovanie pokračuje aj na druhom stupni základnej školy. Na základe skúseností z experimentálneho overovania na prvom stupni sa pod záštitou Volkswagen – Stiftung Slovakia a Goethe Inštitút v Bratislave vytvoril projekt *Experimentieren auf Deutsch*. Experimentovanie na hodinách prírodovedy je pre malých vedcov a vedkyne jedna z foriem, kde môžu objavovať, opisovať, hodnotiť, vyvodiť závery a prežívať celé experimentovanie.

Kľúčové slová: základná škola, cudzie jazyky, bilingválne vzdelávanie, obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL), činnostný prístup, experimentovanie po nemecky

Kontakt

Ing. Beata Menzlová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
beata.menzlova@statpedu.sk

Vyučovanie a učenie sa s CLIL-om – aktuálne poznatky zo zahraničia

Eva Farkašová
VÚDPaP, Slovensko
eva.farkasova@vudpap.sk

Abstract

The paper summarises various approaches to teaching English in the context of CLIL in selected European countries. The method CLIL is often understood as a form of bilingual education, however, some differences can be seen in requirements on organisation of a teaching process and on teachers' competences. Data gathered in the paper can be inspirational when applying CLIL at Slovak schools.

Key words: teaching and learning foreign languages, innovative procedures, CLIL, bilingual education

Vyučovanie cudzích jazykov v základných školách sa realizuje mnoho rokov, prešli ním viaceré generácie žiakov a študentov. V priebehu času sa objavujú nové a ďalšie informácie, rozširuje sa vedecká poznatková báza s následnými snahami aplikovať inovácie do edukačného procesu, vypracovávaní nových metodických postupov a učebných materiálov.

Niektoré poznatky však pretrvávajú a nie všetky novinky sú odborníkmi jednoznačne prijímané.

Doposiaľ existujú dva prakticky protichodné prístupy v učení cudzích jazykov. Jeden prístup uprednostňuje, aby sa učenie cudzieho jazyka (CJ) hneď od začiatku kombinovalo s korekciou viet a intonácie s následným učením sa gramatickým pravidlám a slovnej zásoby. V popredí sú pritom kognitívne predpoklady učiacich sa – schopnosť analyzovať a syntetizovať javy, prenášať či zovšeobecňovať poznatky na základe logického uvažovania.

Druhý prístup, ktorý má viac zástancov, sa prikláňa k spontánnejším metódam, kde je v popredí komunikácia, praktická aplikácia, obsah a súvislosti, transfer a vzájomné vzťahy v rámci prezentovaných tém cudzieho jazyka. Tento prístup sa považuje za efektívnejší z hľadiska veku učiacich sa (deti, malí žiaci) či požiadaviek na využívanie CJ v prirodzených situáciách. Teda rozlišuje sa účel v učení cudzieho jazyka: akademické zvládanie (cielené štúdium CJ, využívanie znalostí v odbornom ústnom alebo písomnom prejave) verzus zvládanie na komunikačnej úrovni a v bežnom kontexte (napr. hovorenie, čítanie s porozumením).

Okrem tohto na rôznych odborných fórach sa diskutuje o tom, aký **vek** je vhodný pre začiatok cudzojazyčnej výučby. Mierne prevažuje mienka o účelnosti **skorého začiatku**, a to kvôli ľahšiemu osvojeniu si fonematických aspektov v novom jazyku, možnostiam pripraviť prirodzenejšie podmienky vo vzdelávaní s používaním metód neformálneho typu. Prednosťou **starších žiakov**, študentov či dospelých je rýchlejšie napredovanie, zapájanie logického myslenia, porovnávanie a asociácií v predkladaných nových poznatkoch, v učive, t. zn. využívané sú najmä funkcie ľavej hemisféry. Učenie sa CJ v neskorších rokoch je uvedomenejšie, regulovanejšie a môže byť motivovanejšie (t.j. uplatňuje sa vnútorná motivácia, vlastná snaha, aktívny a cieľavedomý prístup). Vo výskumoch i v praxi sa navyše zisťujú porovnateľné výsledky u týchto dvoch skupín učiacich sa v dosiahnutých vedomostiach, obzvlášť v čítaní s porozumením a v písaní.

Samozrejme pri učení CJ existujú aj ďalšie dôležité faktory – **individuálne predispozície**, schopnosti a kvality, ktoré ovplyvňujú a podmieňujú výsledný obraz učenia. Väčšina výskumov zameraných na zisťovanie charakteristík výstupných ukazovateľov (outputs) sa uskutočnila v situácii osvojovania si druhého jazyka (pozri ďalej) a výsledky ukazujú lepšie výkony u žiakov, ktorí sa začali učiť v skoršom vekovom období. Takéto údaje však nie sú platné, validné v situácii školského učenia, ktoré je typické pre podmienky u nás.

Potrebné je ešte ďalšie rozlíšenie: je rozdiel, aká **úroveň zvládnutia** nového jazyka sa očakáva či vyžaduje – komunikačná úroveň je dosiahnuteľná prakticky bez ohľadu na rozumové schopnosti a ďalšie vnútorné charakteristiky jednotlivca, ale akademická úroveň, napr. používanie CJ na čítanie a písanie odborných textov, vyžaduje väčšie kompetencie.

Preberanie zahraničných modelov a výskumných poznatkov, ktoré boli získané v odlišných podmienkach, môže viesť k nesprávnej interpretácii zistených výsledkov a výstupných odporúčaní. Poznatky treba **kriticky prehodnotiť**, materiály, napr. učebné materiály ako príručky pre učiteľa, učebnice a pracovné zošity vytvorené pre deti a študentov v iných krajinách, je potrebné pozorne prehodnotiť, adaptovať, používať výberovo, teda nepreberať automaticky. Znamená to, že všetky príslušné náležitosti je nutné primerane upraviť pre socio-kultúrne prostredie, ktoré máme na Slovensku. Zdôrazňujeme, že primerané socio-kultúrne aspekty pri učení sa cudziemu jazyku majú kľúčový význam.

Mnoho výskumov sa realizovalo v podmienkach **osvojovania druhého jazyka** (t.j. s deťmi z rodín imigrantov, ktoré žijú v prostredí iného jazyka ako materinského). Takáto situácia nie je u nás bežná, učenie sa novému jazyku tu prebieha prevažne v organizovaných a kontrolovaných podmienkach školského

vzdelávania (pozn.: uvádzanú situáciu však do istej miery zaznamenávame u detí z minorít s odlišným socio-kultúrnym a málo stimulujúcim zázemím).

Nová legislatíva určuje začiatok cudzojazyčného vyučovania, konkrétne anglického jazyka, v štátnych kurikulumoch od 8. roku veku, a to bez ohľadu na skutočné individuálne možnosti a situáciu. Túto požiadavku, pretavenú do obsahových a výkonových štandardov, je v určitých prípadoch ťažko splniť vzhľadom na diferencie v interných aj externých podmienkach detí.

Napriek všetkým výhradám, vo všeobecnosti je cudzojazyčné vzdelávanie veľmi žiadané rodičmi malých žiakov – považuje sa to nielen za prestížnu záležitosť, ale aj za prostriedok zvýšenia kvality vzdelávania a otvorenia možností študovať v zahraničí s následným získaním dobrého zamestnania a flexibilitou na pracovnom trhu.

Otázkou je, ktoré metódy v učení cudzích jazykov sú efektívne, ktoré poskytujú benefity pre žiakov a uľahčujú prácu učiteľa. V priebehu posledných rokov sa objavili a v školách aplikovali viaceré inovatívne postupy.

Pomerne nedávno sa u nás začala používať metóda **CLIL (Content and Language Integrated Learning)**, ktorú možno chápať ako prístup, ktorý zohľadňuje špecifiká žiakov, ich potreby, záujmy a schopnosti vo vzťahu k ich veku. V súčasnom vyučovaní CJ existujú aj ďalšie metódy vhodné najmä pre mladších žiakov, napr. **personalizované učenie, komunikačná metóda, metóda TPR – Total Physical Response**. CLIL však dokáže zahrnúť tieto jednotlivé metódy a ich princípy, využívať postupy a aktivity na to, aby sa cudzí jazyk stal pre žiakov zaujímavý, motivujúci, ľahšie zvládnuteľný a použiteľný v praxi a v každodenných situáciách. CLIL kombinovaný s personalizovaným prístupom predstavuje pravdepodobne optimálny spôsob zaujímavého, efektívneho a hodnotného prostriedku pre školský vek učiacich sa – pokiaľ sa neobjavia a nerozvinú ďalšie možnosti a postupy.

CLIL ako metóda učenia a učenia sa cudzí jazyk sa overuje v podobe **pedagogického experimentu v základných školách na Slovensku**. Učitelia zo škôl zapojených do projektu vytvárajú metodické materiály a zostavujú modelové hodiny, tieto prezentujú na stretnutiach a umiestňujú sa na špeciálnom portáli. V súčasnosti experiment prebieha na nižšom sekundárnom stupni základných škôl z celého Slovenska. Výsledky a overené zistenia, vypracované materiály a návrhy pre prax budú dostupné a diseminované všetkým školám ako prijímateľom a aplikátorom, snád aj ako invenčným spolutvorcom.

Napriek tomu, že označenie „CLIL“ je dobre známe už niekoľko rokov, **existujú určité odlišnosti v chápaní detailov, obsahu, systému a spôsobu aplikácie**, čo možno pozorovať z perspektívy jednotlivých európskych krajín.

Informácie v nasledujúcej časti textu čerpajú z príspevkov účastníkov študijného stretnutia z 11 krajín Európy (in: O. Nielsen, 2014), ktoré samozrejme neposkytujú všeobecne platné fakty, ale sú zaujímavou reflexiou, môžu byť prínosné a inšpiratívne pre náš prístup a môžu rozšíriť náš pohľad na danú problematiku.

Účastníci z jednotlivých krajín vo svojich príspevkoch prezentovali parciálne poznatky z vlastných skúseností, ako aj všeobecnejšie informácie o situácii s vyučovaním cudzích jazykov v ich prostredí. Väčšina participantov prispela aj niektorými novými, u nás menej rozšírenými alebo známymi faktami.

Pomerne nezapadajúce do všeobecnej koncepcie boli informácie z **Veľkej Británie** (GB), resp. o situácii v jej jednotlivých častiach, najmä v Severnom Írsku.

Učenie jazykov nie je prioritou v GB, pretože „**každý hovorí anglicky**“. Cudzí jazyk nie je povinnou súčasťou kurikúl v primárnom vzdelávaní, stáva sa povinným až od 11. roku veku žiakov. Z toho vyplýva slabá motivácia učiť sa CJ, či študovať moderné jazyky v ďalšom vzdelávaní.

Väčšina európskych krajín začlenila v primárnom/ základnom vzdelávaní aj druhý CJ, čo je napĺňaním Barcelonského Dohovoru z 2002, kde sa stanovil cieľ, aby každý absolvent povinného vzdelávania ovládal okrem materinského ešte dva ďalšie jazyky. Vo veku 16 rokov sa v európskych krajinách učí dva cudzie jazyky 68,5% žiakov, no v Anglicku je to iba 5,5% (údaje Európskej komisie z r. 2012).

Najpopulárnejšie jazyky sú tu tradične francúzsky (FJ), nemecký (NJ) a španielsky jazyk (ŠJ), ale počet učiacich sa za posledné roky dokonca znížil. Predpokladá sa, že presun zamerania z formy na komunikačné zručnosti a obsah (CLIL) môže priniesť „oživenie jazyka v triede.“

V **Nemecku** má CLIL dosť **dlhú tradíciu a považuje sa za bilingválne vzdelávanie**. V posledných rokoch vzrástol počet tried s CLIL-om. V niektorom z cudzích jazykov (AJ, FJ, ŠJ, taliansky a ruský jazyk) sa vyučuje časť nejazykových predmetov – z nich je to obvykle história, matematika, chémia a biológia. Na stredných školách sa bilingválne učia aj ďalšie predmety. Toto umožňuje získať interkultúrne poznatky, pretože učebné témy možno posudzovať z rôznych hľadísk.

V 80. a 90. rokoch sa v Nemecku realizovali výskumy, v ktorých sa overovali viaceré metódy výučby CJ. Z nich sa osvedčila koncepcia integrovaného a na proces orientovaného učenia cudzích jazykov, pričom sa používa aj materinský jazyk, v ktorom sa majú rozvíjať zručnosti paralelne.

Príprava učiteľov pre CLIL sa zabezpečuje v univerzitnom štúdiu, kde pre kombináciu jazykového a nejazykového predmetu (uvedené vyššie) je možnosť pokračovať v štúdiu a oboznámiť sa s bilingválnym modulom v teórii aj v praxi.

V **Holandsku** bolo vydané odporúčenie Radou pre vzdelávanie (Education Board) začať s cudzím jazykom (AJ, NJ, FJ) čo najskôr a to tak, že **15% hodiny sa vyučuje v danom cudzom jazyku**. CLIL sa tu považuje za formu bilingválneho vzdelávania, ktoré sa zameriava na jazyk aj obsah.

Zdôrazňuje sa pritom, že prístup CLIL nevedie automaticky k úspešnému učeniu – veľa záleží na učiteľovi a jeho akceptovaní nových princípov, potrebná je ďalej primeraná podpora prostredníctvom návodu, ako naplánovať hodinu a vytvoriť či prispôbiť používané materiály. Tu je namieste spomenúť „**4Cs**“, ktoré tvoria základ, rámec, návod, ako postupovať pre úspešné a zmysuplné vyučovanie:

1. **Content – obsah:** Z začať treba výberom témy, ktorá zodpovedá špecifikám konkrétnej skupiny žiakov (vek, schopnosti, záujmy,...). Úvodnú časť k predmetovej hodine s CLIL-om má tvoriť rozprávanie o tom, čo k danej téme žiaci už vedia. Vhodným začiatkom pre malých žiakov je napr. pesnička, pre starších časť filmu z internetu ap.
2. **Cognition – poznatky:** Nasleduje výber učebných materiálov a ďalších prostriedkov relevantných pre predmet. Stanoviť ciele pre obsah, jazyk a proces a pripraviť vstupné informácie (input) pre obsah a jazyk. Premyslieť spôsoby, ako sprostredkovať input po formálnej a obsahovej stránke. Učiteľ by mal predvídať a poznať, s čím môžu mať žiaci ťažkosti.
Pozn.: povaha vybraných „inputov“ (t.j. texty, náčrty, mapy, video klipy atď.) určuje koľko a aký druh podpory je potrebný. Úlohy by mali byť navrhnuté tak, aby podporovali rozumové zručnosti a súčasne viedli k autentickej komunikácii alebo interakcii v rôznych interaktívnych formátoch (individuálna, párová, skupinová práca ap.).
3. **Communication – komunikácia:** Určiť spôsob, ako budú žiaci participovať, spolupracovať, experimentovať. Vybrať, ako sa budú zapájať jednotlivé jazykové zručnosti (počúvanie, interakcia, hovorenie, čítanie a písanie) a aký výsledok sa očakáva. Pripraviť výslednú fázu, so spätnou väzbou.
Pozn.: povaha očakávaných výstupov (output – projektová práca, ústna prezentácia ap.) určuje koľko a aký druh podpory je nevyhnutný.
4. **Culture or Community – kultúra alebo komunita:** Umožniť všetkým žiakom zažiť úspech, t.j. poukázať na pozitívne výsledky v dosiahnutí cieľov v oblasti jazyka, obsahu a procesu. Podporiť prenášanie naučeného do reálnych situácií, motivovať žiakov, aby si uvedomili odlišné hľadiská vzhľadom na spoločenské a kultúrne podmienky vlastnej krajiny a krajiny CJ.

Na efektívne učenie je nutné zapojiť rozličné kognitívne činnosti, žiaci by mali byť zaangažovaní, aktívni. Súčasnne by mali byť saturované rôzne typy myslenia žiakov – v súlade s ich vekom a možnosťami – učiteľ si musí

uvedomiť rôzne schopnosti a učebné štýly žiakov. Treba tiež myslieť na to, že nové či pasívne poznatky by sa mali pretransformovať do trvajúcej a aktívnej podoby.

Pilotný projekt inovatívnej metódy učenia CJ (CLIL) bol v **Španielsku** uvedený už v r. **1996**. Nová metóda bola sprevádzaná hľadaním optimálneho spôsobu, ako uplatňovať aktívnu a kooperatívnu prácu tak, aby sa rozvíjal potenciál každého žiaka. Označenia „bilingválne vyučovanie“ a „CLIL“ sa používajú ako synonymá, hoci pri CLIL-e sa pozornosť venuje tiež rozvíjaniu myšlienkových procesov u žiakov a kultúrnym aspektom vo vyučovaní CJ.

V rámci krajiny nie sú stanovené jednotné požiadavky – rozdiely sú napr. v počte nejjazykových predmetov s CLIL-om (väčšinou dva), v požiadavkách na cudzojazyčné kompetencie učiteľov (B2-C1), v rozsahu podpory zo strany municipality (finančnej, materiálnej a tiež v personálnej – v niektorých školách je osobitná funkcia „jazykový asistent“) i v stupni škôl, v ktorých sa takáto výučba uplatňuje (od predškolských zariadení po stredné školy). V niektorých regiónoch existujú „tréningové centrá“ pre učiteľov, ktoré poskytujú aj intenzívne jazykové kurzy (o podobných aktivitách zameraných na jazykovú i metodologickú prípravu učiteľov informovali účastníci aj z ďalších krajín). Vzhľadom na pomernú samostatnosť regiónov krajiny, CLIL sa v niektorých oblastiach chápe ako vyučovanie predmetu v CJ; rozdielne sa chápe tiež záväznosť postupov v tejto metóde. Ťažkosti vznikajú tiež v oblasti spolupráce učiteľov a organizácie vyučovania, ochote participovať na projekte ap.

CLIL sa aj v ďalších európskych krajinách používa v rámci projektov v určitých regiónoch, nie ako celoplošne aplikovaná, overená metóda vyučovania. Preto pozorujeme, že všade existujú určité odlišnosti a špecifiká. Napríklad v niektorých krajinách sa CLIL využíva len alebo prevažne na stredných školách – tieto informácie a skúsenosti môžu byť pre nás užitočné pre náš budúci projekt („English for special purposes“).

V Poľsku prebieha pilotný projekt len na lokálnej úrovni – aplikovanie metódy na primárnom stupni školy. Stanovená bola podmienka, aby **učitelia predmetov ovládali AJ**. Účelom je, aby títo dokázali operatívne používať a striedať jazyky v priebehu vyučovacej hodiny podľa aktuálnej situácie, nielen vo vymedzenom časovom úseku. Ďalšou možnosťou je potom neformálna komunikácia so žiakmi mimo vyučovacích hodín. Hlavnou prekážkou rozširovania uvedenej formy výučby je samozrejme nedostatok učiteľov ovládajúcich cudzí jazyk na požadovanej úrovni.

Na rozdiel od Poľska, kde je obyvateľstvo vo výraznej miere monolingválne, v **Južnom Tirolsku** (Taliansko) sa v triedach spolu učia žiaci s odlišnými materinskými jazykmi (nielen nemecký a taliansky jazyk, ale aj regionálne,

neoficiálne jazyky – románsky ap.). Preto ústredným motívom prebiehajúceho projektu bolo zaviesť v tejto oblasti **„plurilingválne kurikulum“**. Ťažkosti pri realizácii sa sústreďujú nielen do otázky primeraného ovládania viacerých jazykov učiteľmi, ale, možno najmä, ich osobnostným vybavením, pripravenosťou pracovať náročným spôsobom, schopnosťou flexibilne reagovať a ochotou zúčastniť sa experimentu. Doterajšie krátke trvanie projektu potvrdzuje u žiakov zvýšenie flexibilitnosti a spontánnosti pri používaní CJ.

Aj vo **Švédsku** ide skôr o individuálne aktivity v jednotlivých školách, nakoľko tu nie sú definované požiadavky a podmienky cudzojazyčného vyučovania v zmysle národného rámca hodnotenia výsledkov („výkonové štandardy“). Vyučujúci pracujú touto metódou na základe vlastnej iniciatívy, sami si vyhládávajú a prispôbujú učebné materiály, určujú postupy a formy. Skúsenosti z viacročnej práce so študentmi strednej školy poukazujú nielen na väčšiu istotu v používaní AJ v bežných komunikačných situáciách, ale tiež na **zvýšenie ich motivácie a záujmu o literatúru, interkultúrne a spoločenské otázky**.

Vo všeobecnosti možno medzinárodné poznatky a skúsenosti zhrnúť nasledovne: pre úspešné aplikovanie CLIL-u je potrebné mať kvalifikovaných učiteľov ochotných a schopných tvorivo pracovať a byť angažovaní v náročnejšom procese vyučovania, ktorí majú empatiu a pedagogický či ľudský takt, majú informácie a rešpektujú špecifiká žiakov – ich schopnosti, predpoklady a možnosti, aby dokázali primerane nastaviť hodiny s cudzím jazykom a CLIL-om. Samozrejme by mali mať, alebo vedieť si vyhľadať a používať vhodné materiály vzhľadom na žiakov a zameranie hodiny. Nevyhnutná je tiež dobrá spolupráca v rámci školy, s ďalšími inštitúciami a zriaďovateľom.

Na druhej strane projekty sa nerealizujú celoplošne, ale iba lokálne – podľa daných podmienok. Pri nich sa dôraz kladie na podporu vzdelávania študentov i učiteľov z praxe v jazykovom zdokonalení a tiež na teoretické i praktické oboznámenie sa s metódou CLIL.

Plusy CLIL-u:

- Dôležitým faktorom je doba, počas ktorej majú žiaci možnosť „narábať“ s cudzím jazykom
- Používanie autentických materiálov, akoby z prirodzeného prostredia toho druhého jazyka – jazyk sa môžu nielen naučiť, ale si ho osvojiť
- Môžu sa zapájať rôzne učebné stratégie, čo na hodinách cudzieho jazyka nie je vždy možné
- Starší žiaci potom dokážu lepšie a ľahšie využívať zdroje aj pre ďalšie predmety, nielen CJ

- Dokážu zapojiť rôzne techniky, ktoré vyhovujú ich učebným štýlom (vizuálny, auditívny, kinestetický,...) a tým sa ďalej rozvíjajú ich schopnosti
- Metóda pomáha redukovať stres zažívaný pri opravovaní výslovnosti a gramatiky počas samostatného verbálneho prejavu
- Pomáha rozvíjať uvedomené používanie jazyka v zmysluplných situáciách a kontexte
- Môže motivovať žiakov k ďalšiemu štúdiu jazykov a samostatnému vyhľadávaniu informačných zdrojov
- Umožňuje lepšie sa oboznámiť s kultúrami, lepšie porozumieť odlišnostiam v rôznych krajinách; žiaci sa oboznamujú s charakteristickými znakmi, zvyklosťami, aktivitami, hrami a ďalšími vecami, ktoré sú „typické“ pre danú krajinu, ktorej jazyk sa učia
- CLIL podporuje plynulosť vo vyjadrovaní a komunikačné zručnosti, ale akademické zručnosti sa musia posilňovať systematickou prácou na hodinách cudzieho jazyka
- Hodnotia sa vedomosti v predmete, zvládnutie napríklad slovnej zásoby v cudzom jazyku je druhoradé.

Mínusy CLILu:

Tých je menej, ale majú zásadný význam. Ako bolo uvedené vyššie, týkajú sa predovšetkým ľudského faktora (učitelia – vzdelanie, ochota; zodpovedné authority – podpora, koordinácia) a technických záležitostí (finančné zabezpečenie vrátane personálneho posilnenia počtu vyučujúcich, dostatok kvalitných učebných materiálov a pomôcok).

Literatúra:

NIELSEN, O. (ed.). Life in School, č.3, 2014. VIA University Colledge, Dánsko.

Abstrakt

V príspevku sa uvádza pohľad na výber rôznorodých prístupov pri vyučovaní anglického jazyka pod spoločným označením CLIL v rámci európskych krajín. Väčšinou sa metóda CLIL považuje za formu bilingválneho učenia; isté rozdiely možno nájsť v požiadavkách na kompetencie učiteľa ako aj na celkovú organizáciu edukačného procesu. Viaceré informácie majú inšpiratívnu hodnotu pri snahe aplikovať túto metódu v praxi našich základných škôl.

Kľúčové slová: učenie a učenie sa cudzieho jazyka, efektívne a inovatívne postupy, CLIL, bilingválne vzdelávanie

Kontakt

PhDr. Eva Farkašová, CSc.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Cyprichova 42

Bratislava

eva.farkasova@vudpap.sk

Použitie CLIL – nástroja v slovenskom kurikule

Katarína Vilčeková

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slovensko
katarina.vilcekova@gmail.com

Abstract

The aim of the paper is to verify the functionality of the CLIL instrument in the context of the Slovak curriculum. First, the EU requirements on language politics are summarised briefly, as well as the conception of teaching foreign languages in Slovakia. Second, the basic information on the CLIL method are introduced. Along with definitions of the method, its pluses and minuses are defined as well as the possible reasons of its positive influence on foreign language learning. Third, some Instruments which can help teachers with planning and applying the method. Moreover, the attention is paid to the CLIL matrix. To illustrate the ideas presented in the paper, two model lessons of secondary mathematics and geography are presented and analysed.

Key words: CLIL, curriculum, CLIL matrix, CLIL instrument, foreign languages

Úvod

Slovné spojenie „cudzie jazyky“ patrí v dnešnej dobe k tým najfrekvencovanejším a najdiskutovanejším slovným spojeniam. Veľa ľudí si nevie viac predstaviť svoj život bez toho, aby používali cudzí jazyk. Mnohí komunikujú pomocou cudzieho jazyka denno-denne, či už v práci alebo aj doma. Existuje aj veľa ľudí, ktorí si práve vďaka cudziemu jazyku našli svojho životného partnera alebo partnerku. Cudzie jazyky už teda viac nie sú privilegiom vyššej vrstvy obyvateľstva alebo ľudí, ktorí žijú v pohraničných oblastiach. Cudzie jazyky sú neoddeliteľnou súčasťou dnešného sveta. Ako, resp. kde je možné naučiť sa cudzí jazyk? Existuje viacero možností. Deti vyrastajúce v dvojязыčných rodinách sa učia dva jazyky už od narodenia. Okrem toho je mnoho takých, ktorí sa cudzí jazyk naučili v zahraničí. Nie všetci ľudia majú ale takúto možnosť. Pre tých je ale k dispozícii vyučovanie jazykov v rámci škôl.

Snahy o vznik viacязыčnej spoločnosti je možné pozorovať aj v rámci Európskej únie. Rok 2001 bol tzv. *Európsky rok jazykov*. Vo všeobecnosti bol vplyv tohto Roku na učiteľov jazykov, študentov ale aj iné kompetentné osoby veľký. Požiadavka Európskej únie „M+2“, teda že má každý občan EÚ ovládať okrem materinského jazyka ešte dva cudzie, ktorá bola schválená v Barcelone v marci 2002, sa nachádza v ústavách viacerých členských štátov. Znalosť jazyka sa stala jednou zo základných kompetencií mladých ľudí v Európe (EUR-lex, online).

Napriek požiadavkám a podpore EÚ je ale úroveň jazykov u viacerých ľudí na veľmi slabej úrovni. Aj keď mali možnosť učiť sa cudzie jazyky na základnej a aj strednej škole, príp. aj na vysokej škole, veľa z nich nie je schopných sa dorozumieť v zahraničí, resp. komunikovať s cudzincom. Na jednej strane je táto skutočnosť pomerne domotivujúca, či už pre nich samých alebo pre ich učiteľov. Na druhej strane to môže byť impulzom pre politikov, vedcov, didaktikov a učiteľov, aby sa pokúšali urobiť vyučovanie jazykov stále lepšie a efektívnejšie. Takéto snahy je možné v školstve pozorovať už roky. Dôkazom je aj celá škála metód vyučovania jazykov. Jednou z najnovších a v súčasnosti najviac diskutovaných metód je metóda CLIL, ktorej je aj v rámci príspevku venovaná najväčšia pozornosť.

1. Koncepcia vyučovania jazykov v Slovenskej republike

Slovenská republika, ako jeden z členských štátov EÚ taktiež zareagovala na nové koncepcie a princípy európskej jazykovej politiky. Najvýznamnejšie dokumenty, ktoré vznikli na základe už spomenutých požiadaviek EÚ, sú *Prehľad efektívnosti vyučovania jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do Európskej únie* a *Návrh koncepcie jazykovej politiky pre vyučovanie jazykov na základných a stredných školách*. V roku 2005 bol uskutočnený rozsiahly výskum, ktorého cieľom bolo zistiť skutočné jazykové kompetencie žiakov končiacich ročníkov základných škôl (Butašová et al., 2007, s. 12). Ako dôsledok tohto výskumu a požiadaviek Európskej únie bol vytvorený nový model vyučovania jazykov, ktorý má všetkým žiakom na Slovensku garantovať:

- osvojenie si prvého cudzieho jazyka na úrovni A2/B2 a druhého jazyka na úrovni A1/B1 (podľa kritérií Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ďalej len SERRJ) po ukončení vyššieho sekundárneho vzdelávania;
- uznanie dosiahnutej úrovne jazyka vo všetkých členských krajinách EÚ;
- možnosť presadiť sa na európskom pracovnom trhu pre absolventov stredných odborných škôl a podpora celoživotného vzdelávania (ŠPÚ, online).

Od roku 2007 sa teda na Slovensku zmenil systém vyučovania cudzích jazykov. Hovorí sa o tzv. *novej koncepcii vo vyučovaní cudzích jazykov*. V minulosti sa vyučoval prvý cudzí jazyk až od piateho ročníka ZŠ. V niektorých školách, ktoré boli viac jazykovo zamerané, sa žiaci mohli učiť cudzí jazyk už od tretieho, resp. už od prvého ročníka. Takéto prípady boli ale skôr výnimkou. S vyučovaním druhého cudzieho jazyka sa začínalo buď v siedmom ročníku ZŠ, alebo sa druhý cudzí jazyk v škole vôbec nevyučoval.

Podľa novej koncepcie sa má prvý cudzí jazyk vyučovať už od tretieho a druhý cudzí jazyk od šiesteho ročníka ZŠ. Okrem už uvedených opatrení sa Európska únia pokúšala podporovať aj inovatívne metódy vo vyučovaní cudzích jazykov.

Ktým najdôležitejším patrí metóda *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). Jeden z prvých legislatívnych dokumentov, ktorý sa zameriava na európsku spoluprácu v oblasti CLILu je *Rezolúcia Rady Európy* z roku 1995. Táto Rezolúcia sa týka hlavne podpory inovatívnych metód a hlavne bilingválneho vyučovania (Eurydice, 2006, s. 8). Metóda CLIL našla svoje uplatnenie aj na Slovensku. Najprv to boli hlavne obchodné akadémie a niektoré gymnáziá, ktoré vyučovali niektoré odborné predmety v cudzom jazyku. Tieto ale takýto spôsob vyučovania nedefinovali ako metódu CLIL, ale ako bilingválne vyučovanie. Metodika vyučovania CLILom pre základné školy je ale mladšia. Na Slovensku sa začala viac rozvíjať od roku 2008. Bolo zrealizovaných veľa školení pre učiteľov. Tieto sa konali v rámci projektu *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov* (Pokrivčáková, Farkašová & Menzlová, 2008) v čase od februára 2008 do decembra 2012. Na projekte sa zúčastnilo 12 základných škôl. Cieľom tohto projektu bola nielen podpora tejto metódy, ale aj dokázanie jej efektívnosti. Ukázalo sa, že žiaci, ktorí sú vyučovaní touto metódou naozaj dosahujú v porovnaní so žiakmi vyučovanými klasickou metódou lepšie výsledky vo všetkých jazykových zručnostiach vrátane slovnjej zásoby (Pokrivčáková & Farkašová, 2012).

2. Čo je metóda CLIL?

Pri definovaní metódy CLIL vládne pomerne veľká nejednotnosť. V podstate je nemožné exaktne od seba oddeliť všetky pojmy súvisiace s bilingválnym vyučovaním. Aby ale bolo možné urobiť si nejaký prehľad o tejto metóde, ponúkame čitateľovi nasledujúce definície.

Jedna všeobecná definícia, ktorá je často používaná, pochádza od samotného zakladateľa tejto metódy: „CLIL je všeobecný pojem a odkazuje na akúkoľvek situáciu vo vyučovaní, kedy je reč, ktorá nie je rečou daného prostredia, používaná na vyučovanie nejazykových predmetov“ (Marsh & Langé, 2000, s. iii). Podobnú definíciu nájdeme aj u Mehista: „CLIL je „dáždnik“, ktorý pokrýva tucet alebo aj viac metód vyučovania (napr. vnorenie, bilingválne vyučovanie, multilingválne vyučovanie alebo jazyková „sprcha“ a „kúpel“). Čo je ale pri CLIL metóde nové je to, že syntetizuje a poskytuje flexibilný spôsob aplikácie poznatkov získaných z iných spomenutých metód. Flexibilitu je možné pozorovať napr. v množstve času, počas ktorého je nejazykový predmet vyučovaný v cudzom jazyku. CLIL umožňuje vysokú, ale aj nízku intenzitu vystavenia sa cudziemu jazyku. V rámci tejto metódy môžu byť teda študenti vystavení vysokej intenzite jazyka v krátkom čase“ (Mehisto et al., 2009, s. 12). Ako je teda možné vidieť, obaja autori rozumejú pod pojmom CLIL akúkoľvek formu vyučovania, v ktorom je nejazykový predmet vyučovaný v cudzom jazyku. Okrem akronymu

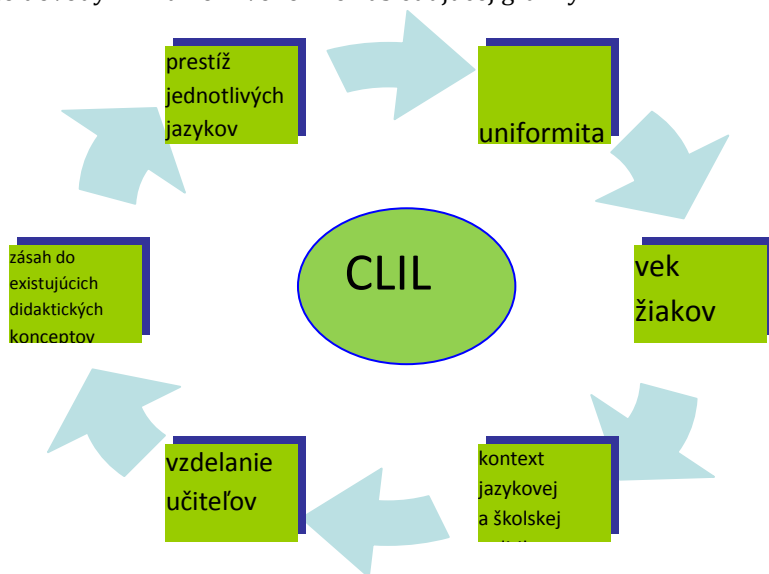
„CLIL“ sa často používa aj označenie „imerzia“ alebo učenie sa vnorením. Väčšinou sú tieto dva pojmy chápané ako ekvivalenty, niektorí autori však upozorňujú na isté rozdiely. Pojem „vnorenie“ pochádza z Kanady a je často vnímaný ako predchodca a základ CLILu. Ako píše Schlemminger, vyskytol sa tento pojem najprv v kanadských diskusiách. Tu označoval situáciu anglicky hovoriacich žiakov, ktorý boli vo francúzsky hovoriacom Quebecu vyučovaní takmer výlučne vo francúzštine, aby si osvojili jazyk provincie Quebec (Schlemminger, 2003, s. 379). V čom spočíva ale podľa niektorých autorov rozdiel medzi CLILom a vnorením? Sauer a Saudan definujú vnorenie nasledovne: „Vnorenie označuje vyučovanie nejazykových predmetov, ktoré je realizované výhradne v cieľovom jazyku. Cieľom vyučovania vnorením je osvojenie si poznatkov z nejazykových predmetov, jazyk je vnímaný iba ako prostriedok“ (Sauer & Saudan, 2008, s. 9). Podľa týchto autorov stojí teda v centre pozornosti nie jazyk, ale obsah. Hutterli, Stolz & Zappatore majú ale iný názor. Ako píšú, jazyk, ktorý nie je miestnym jazykom sa používa najčastejšie počas asi polovice vyučovania ako cieľový jazyk a jazyk vyučovania. Prostredníctvom jazykového „kúpeľa“, ktorý sa uskutočňuje v rámci nejazykových predmetov, je dosiahnuté osvojenie si jazyka, ktoré je ešte podporené dodatočnou cieľenou prácou s jazykom (Hutterli, Stolz & Zappatore, 2008, s. 85). V snahe urobiť v tomto množstve definícií poriadok sa niektorí autori pokúšali vziať ako kritérium do úvahy percentuálny podiel materinského a cudzieho jazyka v rámci vyučovania. Tak bolo napr. vo Fínsku ako CLIL označené také vyučovanie, v ktorom bolo menej ako 50%, ale viac ako 25% času vyučovania realizovaného v cudzom jazyku. V prípade, že podiel cudzieho jazyka presiahol 50% vyučovacieho času, bola táto metóda označovaná ako „vnorenie“ alebo „jazykový kúpeľ“. Pri podiele menšom ako 25% bolo odporúčané označenie „jazyková sprcha“ (por. Haataja, 2005, s. 223). Vychádzajúc z percentuálneho podielu cudzieho jazyka, hovoríme potom pri jeho 100% podiele už o bilingválnom vyučovaní. V porovnaní s CLILom nie je v rámci bilingválneho vyučovania vôbec používaný materinský jazyk a niektorí hovoria dokonca o jeho potláčaní. Okrem toho závisí terminológia aj od toho, v ktorej krajine je táto metóda realizovaná. Napr. vo Francúzsku je zaužívané označenie EMILE (por. Eurydice, 2006, s. 64). Podľa toho, v akom jazyku je CLIL realizovaný, sa používajú aj ďalšie akronymy, ako napr. CLIL-LOTE = CLIL in Languages Other Than English alebo CLILiG = CLIL in German (por. Haataja, 2010, s. 6-7).

Ako je teda možné vidieť, niekedy nie je vôbec jednoduché vyznať sa v takom množstve pojmov. Vo všeobecnosti môžeme ale povedať, že sa pri metóde CLIL jedná o spojenie obsahu jazykového a nejazykového vzdelávania. Odhliadnuc od

toho, ako často je v rámci vyučovania používaný cudzí jazyk, zohrávajú jazyk a obsah rovnakú úlohu.

3. CLIL – výskum

Tak ako každá iná metóda, má aj CLIL nielen svojich prívržencov, ale aj aj kritikov. Je viacero dôvodov, prečo je táto metóda niektorými ľuďmi stále kritizovaná alebo dokonca odmietaná. Prehľadné zhrnutie dôvodov, ktorými argumentujú odporcovia CLILu je možné nájsť u Jazbec & Lipavic Oštir, ktoré tieto dôvody zhrnuli o. i. vo forme nasledujúcej grafiky:



Obrázok 1: Príčiny kritiky CLILu (zdroj: Jazbec & Lipavic Oštir, 2009, s. 3)

Aby sa zamedzilo strachu z tejto metódy a pochybnostiam o jej efektivite, boli zrealizované viaceré výskumy. Oblasti, na ktoré sa tieto výskumy orientovali, resp. sa stále orientujú sú zhrnuté v nasledovnom zozname:

- vplyv CLILu na vybrané psycholingvistické charakteristiky žiakov a ich učebné výsledky;
- špecifické charakteristiky a učebné kompetencie učiteľov, ktorí CLIL realizujú;
- identifikácia a porovnanie obsahov vzdelávania v rámci CLILu a vplyv CLILu na výsledky žiakov v nejazykových predmetoch;

- vplyv rôznych národných, kultúrnych a iných externých faktorov na efektivitu CLILu;
- prechod od individuálnych prípadových štúdií k všeobecnejším, priamo na vyučovaní realizovaným výskumom;
- tvorba didaktických materiálov pre použitie metódy CLIL na všetkých stupňoch vzdelávania (por. Pokrivčáková, 2012, s. 68).

Vďaka početným výskumom sa podarilo dokázať niektoré výhody tejto metódy. Ukázalo sa, že metóda nemá žiadne negatívne dôsledky na vedomosti žiakov v nejazykovom predmete. Naopak, vedomosti žiakov sú ešte lepšie (Zarobe, 2007; in: Luprichová, 2013, s. 12). CLIL má pozitívny vplyv aj na učenie sa jazykov, čo bolo dokázané viacerými výskumami. Výskum realizovaný Pokrivčákovou a Farkašovou ukázal, že žiaci vyučovaní touto metódou dosahujú v porovnaní so žiakmi vyučovanými klasickou metódou lepšie výsledky vo všetkých jazykových zručnostiach a aj v rozsahu slovnej zásoby (Pokrivčáková & Farkašová, 2012, s. 39). Ako píše aj Haagen-Schützhöfer & Hopf (2011, s. 1), pri CLIL žiaci majú väčšiu pasívnu aj aktívnu slovnú zásobu a komunikujú plynulejšie. Čo sa týka ale kompetencií v gramatike, nebol dokázaný značný vplyv CLILu. Výsledky výskumov, ktoré sa pokúšali porovnať mieru motivácie u žiakov v CLIL - triedach a obyčajných triedach nie sú jednotné. Kým Coyle potvrdil hypotézu, že CLIL zvyšuje motiváciu žiakov (Coyle, 2007), nebola táto hypotéza vo výskume Pokrivčákovej a Farkašovej potvrdená (Pokrivčáková & Farkašová, 2012, s. 39). Okrem už uvedených benefitov prináša metóda CLIL so sebou aj ďalšie. Jazyk nie je viac cieľom, ale prostriedkom. Preto majú žiaci aj menší strach z chýb. Použitie CLILu šetrí aj čas. Obsah učiva, ktorý by bol preberaný na dvoch rôznych predmetoch, je vďaka CLILu preberaný iba na jednom predmete.

4. Prečo je metóda CLIL taká úspešná?

Na základe rôznych výskumov a experimentov bolo dokázané, aká efektívna je metóda CLIL. Prečo je ale možné pomocou tejto metódy dosiahnuť také dobré výsledky? Wolff sa pokúsil vo svojom príspevku objasniť príčiny úspechu tejto metódy. Často je ako najdôležitejší faktor označovaný input. Samozrejme, v porovnaní s klasickým vyučovaním jazykov je pri CLIL input oveľa väčší. Podľa Wolffa je ale tento argument nedostatočný. S týmto názorom sa stotožnil aj Krashen. Podľa Krashena nie je dôležitý iba input, ale zrozumiteľný input. To znamená, nie je dôležité len byť vystavený jazyku, ale jazyku aj rozumieť. Toto tvrdenie bolo potom ešte doplnené predstaviteľmi interakcionizmu. Títo tvrdili, že človek môže porozumieť jazykovému inputu iba v rámci interakcie. Iba tak je možné odhaliť významy slov, ktoré boli sú sprostredkované inputom (Wolff,

2003, s. 5-7). Ako ale Wolff ďalej píše, dokonca ani tá najdôveryhodnejšia teória, teda práve ta interakcionistická, nie je schopná úplne vysvetliť, ako je možné sa žiaci v rámci CLILu naučia jazyk a že sa ho dokonca naučia lepšie, ako žiaci z klasických tried. Kľúč k pochopeniu tkvie, zdá sa, v druhu inputu, v podstate procese porozumenia a v spôsobe, ako je uskutočňovaná interakcia (Wolff, 2003, s. 7). Aby bolo možné ešte bližšie nahliadnuť do problematiky CLILu, zhrnul Wolff niektoré, pre metódu CLIL dôležité princípy konštruktivistickej teórie a kognitívnej psychológie. Kognitívna psychológia ako odnož konštruktivismu vysvetľuje porozumenie ako kognitívny proces, počas ktorého interagujú už existujúce poznatky v mysli človeka s inými vonkajšími stimulmi. Výsledok tejto interakcie je individuálny konštrukt, ktorý sa uloží v mysli človeka, ak je považovaný za dostatočne dôležitý. Teda nie sám input, ale aj stupeň dôležitosti tohto inputu zohráva dôležitú úlohu. Sociálni konštruktivisti ešte dopĺňajú toto tvrdenie. Tvrdia, že pre individuum je dôležitý iba taký input, do ktorého je toto individuum „vtiahnuté“. Kým pri osvojovaní sú druhého jazyka stojí v popredí input, ktorý je dôležitý pre spracovanie jazyka, zohráva pri konštruktivizme dôležitú úlohu taký input, ktorý je dôležitý pre prijímateľa. Podľa konštruktivistov je možné sa naučiť iba také obsahy, ktoré môžu splynúť s už existujúcimi poznatkami. Podčiarkujú aj to, že výsledky učenia sú u rôznych ľudí rôzne, pretože v procese učenia používa každý svoje individuálne, skôr získané poznatky. Podľa konštruktivistov sú pri učení dôležité aj emócie a sociálny kontext (Wolff, 2003, s. 7-9).

Aký vplyv majú ale uvedené princípy na CLIL - vyučovanie? Tvorba konštruktov je aktívny proces. To znamená, že nestačí iba dostávať input. Človek musí použiť aj vlastné vedomosti o svete a danej reči, aby si mohol vytvárať nové konštrukty. Keď nie je žiak aktívny, ale iba receptívne vníma impulzy, nenaučí sa danú reč. Toto je často prípad klasického vyučovania jazykov. Veľa žiakov si myslí, že sa reč naučí iba prostredníctvom rôznych formálnych cvičení. Takzvaná *teória stupňov spracovania* (levels-of-processing) poskytuje doplňujúci argument. Ako píše Wolff, vyvinuli Craik a Lockhart v roku 1972 model ľudskej pamäte, pre ktorý sú dôležité nasledujúce body: (1) hĺbka spracovania je dôležitá pre ukladanie obsahov do pamäte; (2) hĺbka spracovania nesúvisí s intenzitou inputu, ale závisí skôr od jeho významu; (3) hlbšie spracovanie znamená aj komplexnejšie a stabilnejšie stopy v pamäti. . Teda je to aktívna manipulácia s jazykom v rámci vecných obsahov počas procesu konštrukcie, ktorá umožňuje učenie sa jazyka. Jazyk sa učí, keď sa žiaci pokúšajú počas procesu porozumenia nájsť význam toho, čo počujú. Jazyk sa učí, pretože sa vytvárajú nové konštrukty (Wolff, 2003, s. 8-9). Toto je vlastne odpoveď na otázku, ako je možné sa pomocou nejazykového predmetu naučiť jazyk. Druhá otázka znela, prečo sa

človek pomocou CLILu učí jazyky lepšie, ako pomocou klasických metód. Wolff vidí príčinu hlavne v spojení obsahu a jazyka. V klasickom vyučovaní sú obsahy väčšinou predefinované a umelo vytvorené. Žiaci sú potom menej motivovaní. Na rozdiel od toho, sú žiakom v rámci CLILu sprostredkované reálne obsahy a jazyk je používaný aj v reálnych situáciách, čo zvyšuje motiváciu. Je to teda práve dôležitosť, význam a motivácia, čo robí metódu CLIL efektívnejšou (Wolff, 2003, s. 9-10; por. Le Pape Racine, 2007, s. 159-161).

5. Nástroje na plánovanie

V predchádzajúcich kapitolách je možné vidieť, že je naozaj obťažné nájsť jednu jedinú definíciu CLILu. Vysvetlenie tohto pojmu sa líši od vedca k vedcovi, ale aj od krajiny ku krajine. Keď chce človek pomocou tejto metódy vyučovať, je často zmätený. Stačí, keď len preloží učivo do cudzieho jazyka a už používam CLIL? Alebo musím zohľadniť aj iné princípy? Ktoré obsahy sa hodia pre CLIL a ktoré nie? Ako to môžem zistiť? To sú iba niektoré z otázok, ktoré si učitelia často kladú. Práve preto, aby učitelia neboli zmätení, boli vyvinuté niektoré nástroje na plánovanie. Konkrétne sa jedná o *CLIL maticu*, ktorá sa dá použiť pre plánovanie CLILu v rámci nejazykového predmetu a *CLIL nástroj*, ktorý sa dá zasa použiť pre CLIL v rámci jazykového predmetu.

5.1 CLIL matica

CLIL matica bola vytvorená v *Európskom jazykovom centre Rady Európy* tímom medzinárodných expertov v rokoch 2004-2007 pod vedením Davida Marsha. Vychádzajúc zo štyroch základných komponentov CONTENT (= téma alebo predmet), LANGUAGE (= učenie sa jazyka), INTEGRATION (= integrácia obsahu a jazyka) a LEARNING (= kompetencie, ktoré sú vyžadované pre túto metódu, alebo ktoré sú prostredníctvom nej rozvíjané) bola pomocou ďalších 4 parametrov – CULTURE, COMMUNICATION, COGNITION a COMMUNITY vytvorená matica so 14 indikátormi pre kvalitné CLIL - vyučovanie (Gierlinger, Carré-Karlinger, Fuchs & Lechner, 2010, s. 10). V rámci parametra CULTURE sa jedná o kultúrne pozadie učiteľa a žiaka, o ich materinský jazyk a rôzne spôsoby myslenia, ktoré sa odvíjajú od veku, materinského jazyka a pohlavia a pre individuum špecifické spôsoby učenia sa a myslenia. Parameter COMMUNICATION zahŕňa komunikatívne kompetencie učiteľa a žiaka, spôsob komunikácie v učebnom prostredí, používanie IKT. Pod pojmom COGNITION sa v tomto význame rozumejú typy jazykov, ktoré sú dôležité pre osvojenie si obsahu, typy kognitívnych zručností, ktoré zapríčiňujú rôzne učebné výsledky, typy preferovaných učebných štýlov a stratégií, ktoré žiaci používajú a možnosti, ako tieto stratégie môžu byť použité, aby sa ich potenciál znásobil. A nakoniec,

pojmem COMMUNITY sa vzťahuje na školu, na prostredie, v ktorom je škola, na pracovný život zainteresovaných a budúci život žiakov (Marsh & Frigols, 2007, s. 34-35). Tvorcovia tejto matice zhrnuli tieto parametre do jedného check-listu. Ako ale sami píšú, tieto kritéria slúžia iba ako akési vodítko a môžu byť prispôbené podmienkam. V žiadnom prípade nepredstavujú nejaké záväzné predpisy, ktoré musia byť splnené v ich plnom rozsahu (Gierlinger, Carré-Karlinger, Fuchs & Lechner, 2010, s. 11). Jedná sa teda iba o akúsi pomoc a nie pevne stanovené pravidlá.

5.2 CLIL - nástroj

Všetky doteraz uvedené informácie, vrátane CLIL - matice sa vzťahovali na použitie CLILu v rámci neязыkového predmetu. To znamená, že obsahy neязыkových predmetov sú vyučované v neязыkových predmetoch v cudzom jazyku. Takúto možnosť ale nemajú všetky školy. Dôvody sú pritom rôzne. Okrem iného to je napr. nedostatok kvalifikovaných učiteľov s aprobáciou jazyk - neязыkový predmet, ale aj nevôľa vedenia alebo nesúhlas vlády. Čo sa týka učiteľov, vždy je jednoduchšie pre učiteľa jazyka naštudovať si novú tému v cudzom jazyku, ktorý ovláda, ako pre učiteľa neязыkového predmetu naučiť sa cudzí jazyk. Preto, aby sa učitelia nemuseli vzdať CLILu aj v prípade uvedených prekážok, bol vytvorený tromi autorkami – Lipavic Oštir, Lipovec a Rajšp, nástroj, ktorý umožňuje výber neязыkových tém pre použitie CLILu v rámci hodín jazyka. Ako autorky píšú, má byť tento nástroj určitou pomôckou a má pomôcť učiteľom pochopiť základné princípy CLILu (Lipavic Oštir, Lipovec & Rajšp, 2015, s. 13). Tento nástroj je možné prezentovať v forme určitého check-listu, ktorý pozostáva zo štyroch kritérií pre jazykový a troch kritérií pre neязыkový predmet. Tieto kritériá sú: *základné koncepty, možnosť tvorby novej didaktickej cesty, možnosť praktickej práce v rámci vyučovania a existencia jazykovej slučky*. Prvé tri kritériá sú overované u oboch predmetov, posledné iba pri jazykovom predmete. Učiteľ si zvolí tému zo Štátneho vzdelávacieho programu a priradí každému kritériu od 1 po 5 bodov. Čím viac bodov daná téma dostane, tým vhodnejšia je táto pre CLIL. Lipavic Oštir, Lipovec a Rajšp takto preverovali obsahy z matematiky a prírodných vied s technikou v štvrtom ročníku ZŠ v Slovinsku. Ukázalo sa, že je zvolená téma z predmetu „prírodné vedy a technika“ vhodnejším zdrojom pre CLIL - vyučovanie v jazykovom predmete (Lipavic Oštir, Lipovec & Rajšp, 2015, s. 13). Vďaka tomuto nástroju sú teda vyberané také obsahy, ktoré sú vhodné pre CLIL metódu v rámci jazyka a nie neязыkového predmetu.

Vychádzajúc z výskumu realizovaného autorkami a z nástroja nimi vyvinutého sme takto overili vhodnosť dvoch zvolených tém z predmetov

matematika a zemepis v 7. triede ZŠ. Teda sme prostredníctvom uvedených kritérií zisťovali, či daná téma je alebo nie je vhodná pre použitie CLILu na hodinách nemeckého jazyka. Výsledky sú nasledovné:

Predmet: matematika, téma: Pomer. Priama a nepriama úmernosť

základné koncepty pre nejazykový predmet – táto téma patrí medzi základné koncepty vyučovania matematiky. Priama a nepriama úmernosť je využívaná nie len v aritmetike (napr. pri počítaní s percentami alebo v rôznych slovných úlohách), ale aj v rámci matematickej analýzy, teda práce s funkciami, kde je priama a nepriama úmernosť znázornená pomocou grafov. S touto témou sa teda žiaci stretávajú často, či už explicitne alebo implicitne, preto bolo tomuto kritériu pridelených *5 bodov*;

základné koncepty pre jazykový predmet – téma priama a nepriama úmernosť sa síce nevyskytuje explicitne vo vyučovaní nemeckého jazyka na žiadnom stupni vzdelávania, ale je tu obsiahnutá explicitne. To znamená, že žiaci sa stretávajú s vyjadrením pomeru alebo porovnávaním (zwei zu drei, je mehr, desto weniger). Táto problematika ale nemá až taký význam, ako napr. časovanie slovies. Okrem toho sa s ňou žiaci stretávajú zväčša neskôr, ako v 7.ročníku. Preto boli pridelené *2 body*;

praktická práca na hodine nejazykového predmetu – aj keď môže táto téma pôsobiť nezáživne, nájdú sa aj možnosti pre praktickú prácu. Učiteľ môže napr. priniesť sadu kociek. Žiaci rozdelia kocky na dve skupiny. Potom budú prekladať kocky z jednej skupiny do druhej a budú vidieť, že čím viac kociek dajú do jednej kopy, alebo skupiny, tým menej bude v tej druhej. Ďalej by mohol učiteľ rozdeliť žiakov na dve nerovnaké skupiny, teda v jednej bude viac a v druhej menej žiakov. Obe skupiny dostanú rovnakú úlohu, napr. priniesť učebnice z kabinetu. Tá skupina, ktorá ma viac členov bude, samozrejme, rýchlejšia. Žiaci potom musia odôvodniť, prečo to tak je. Okrem toho je ešte dostatok iných možností pre praktickú prácu k tejto téme. Preto môžeme prideliť *5 bodov*;

praktická práca na vyučovaní jazyka – na hodine jazyka je možné pracovať tak, ako bolo uvedené pri hodine matematiky, pričom ale činnosti musia byť komentované po nemecky. Teda napr. „Je kleiner ist die Gruppe, desto mehr Zeit braucht sie für die Arbeit“. Tu môžeme tiež priradiť *5 bodov*;

možnosť tvorby novej didaktickej cesty na vyučovaní jazyka – ako sme už uviedli, aj v rámci jazyka je možné využiť praktickú prácu a teda aj vytvoriť novú didaktickú cestu. Teda žiaci nebudú len vyplňať cvičenia alebo čítať text, ale budú popisovať reálnu situáciu, v ktorej budú napr. počítat, o koľko viac času potrebuje 3 členná skupina na splnenie úlohy ako 6 členná. Tu sme priradili teda *5 bodov*;

možnosť tvorby novej didaktickej cesty na vyučovaní nejazykového predmetu – Túto tému je možné prepojiť aj s inými predmetmi, napr. s biológiou (čím viac zjeme, tým máme viac kíl, čím viac pracujeme, tým viac sme unavení), ale aj s geografiou (napr. vypočítať čas napúšťania nádrže viacerými prítokmi). Teda učiteľ môže vytvárať nové didaktické cesty. Preto bolo pridelených 5 bodov;

existencia jazykovej slučky – čo sa týka jazykovej slučky, tá sa nevyskytuje až v takej veľkej miere. Ak vychádzame zo ŠVP, táto téma ako celok sa tam nenachádza vôbec, iba ako časť gramatiky (porovnávanie, príp. pri tvorbe súvetí). V tomto zmysle teda slučka existuje, no nie až v takej miere. Preto sme prideliť 3 body. Celkový výsledok je možné vidieť v tabuľke:

	Matematika	Nemčina
základné koncepty	5	2
možnosť praktickej práce	5	5
možnosť tvorby novej didaktickej cesty	5	5
existencia jazykovej slučky		3

Tab. 1: CLIL - nástroj - matematika

Predmet: zemepis, téma: Vznik kultúry, rasy a náboženstvá

základné koncepty pre nejazykový predmet – Táto téma sa vyskytuje pomerne často na vyučovaní geografie. V podstate pri spoznávaní každého nového kontinentu sa žiaci zaoberajú aj obyvateľmi, ich kultúrami a náboženstvom. V dnešnej dobe je kladený veľký dôraz na toleranciu v rámci rasy, náboženstva, kultúry. Preto patrí táto téma k základným konceptom a prideliť tomuto kritériu 5 bodov;

základné koncepty pre jazykový predmet – Téma „Gesellschaft“, teda spoločnosť, patrí k základným témam vo vyučovaní nemčiny. Či už ide o spojenie „Mensch und Gesellschaft“, teda človek a spoločnosť, alebo „Multikulturelle Gesellschaft“, teda multikultúrna spoločnosť. Táto téma sa v osnovách cyklicky opakuje a je aj súčasťou ústnej maturitnej skúšky. Preto prideliť 5 bodov;

praktická práca na hodine nejazykového predmetu – čo sa týka praktickej práce, pri tejto téme nie je až tak veľa možností. Samozrejme, žiaci môžu navštíviť napr. rôzne náboženské objekty (synagóga, kostol) a prípadne popísať rozdiely. Prípadne by mohli žiaci porovnávať vybrané kultúry tak, že sa jednotliví žiaci budú správať tak, akoby patrili do danej kultúry a ostatní môžu hádať o akú kultúru sa jedná. Taktiež môžu napr. pripraviť typické jedlá pre danú kultúru. Tieto možnosti nie sú ale až také postačujúce, preto sme prideliť 3 body;

praktická práca na vyučovaní jazyka – na vyučovaní nemeckého jazyka môžu v podstate žiaci pracovať podobne ako na hodine geografie, ale v nemeckom

jazyku. Ani tu ale nie sú možnosti až také veľké a postačujúce, takže prideliť 3 body.

možnosť tvorby novej didaktickej cesty na vyučovaní jazyka – na vyučovaní nemčiny je možné, okrem už spomenutého, realizovať napr. exkurzie, aby žiaci spoznali aj iné kultúry, príp. sprostredkovať nejakú besedu s príslušníkom danej kultúry. Tu ale nie je až tak veľa možností. Žiaci, ktorí sa učia nemčinu sa zúčastňujú väčšinou hlavne exkurzií a výletov do nemecky hovoriacich krajín, takže s ostatnými kultúrami sa stretnú zriedka. Tu sme prideliť 3 body;

možnosť tvorby novej didaktickej cesty na vyučovaní nejazykového predmetu – ak by sme sa zamerali iba na rasovú rôznorodosť, bolo by možné prepojiť túto tému s biológiou človeka. Žiaci by popísali telesné rozdiely príslušníkov jednotlivých rás, príp. by mohli diskutovať o tom, prečo majú rôznu farbu pleti. Tu sme prideliť 3 body.

existencia jazykovej slučky – ako sme už spomenuli, touto témou sa žiaci zaoberajú na každom stupni vzdelávania, resp. na každej jazykovej úrovni, teda existuje aj jazyková slučka. Tomuto kritériu je preto pridelených 5 bodov. Celkový výsledok je možné vidieť v tabuľke:

	Geografia	Nemčina
základné koncepty	5	5
možnosť praktickej práce	3	3
možnosť tvorby novej didaktickej cesty	3	3
existencia jazykovej slučky		5

Tab. 2: CLIL - nástroj – geografia

Ako vidno podľa výsledkov v tabuľkách, téma z matematiky bola ohodnotená väčším počtom bodov, ako téma z geografie. To znamená, že téma „Priama a nepriama úmernosť“ je vhodnejšia pre vyučovanie CLILom na vyučovaní nemeckého jazyka. Teda ešte raz zdôrazňujeme, nie na vyučovanie v nemčine na hodine nejazykového predmetu. Samozrejme, teraz by mohol niekto namietať, že naše hodnotenie je subjektívne. Táto námietka je oprávnená a aj pravdivá. Avšak nie pri každom kritériu rovnako. To, či patrí vybraná téma k základným konceptom daného predmetu, sa dá viac-menej objektívne zistiť z osnov, resp. ŠVP. Tak isto je možné zistiť, či existuje jazyková slučka (taktiež z osnov pre daný cudzí jazyk). Čo sa týka možností praktickej práce a vytvorenia novej didaktickej cesty, tieto sú už skôr subjektívne. Táto subjektivita však nespochybňuje princípy a ciele tohto nástroja. Tento nástroj neslúži na to, aby sa vytvoril nejaký pevne daný zoznam tém, ktoré sú a ktoré nie sú vhodné pre CLIL na vyučovaní cudzieho jazyka. Tento nástroj má pomáhať každému učiteľovi individuálne. Sám učiteľ vie

najlepšie zhodnotiť uvedené kritériá a na základe toho sa rozhodnúť, či danú tému použije alebo nie.

Záver

Strach z neznámeho je prirodzenou vlastnosťou všetkých ľudí. Avšak, ak by sme nemali dosť odvahy na to, aby sme občas vyskúšali aj niečo iné, v ničom by sme nenapredovali. Preto je nutné sa tohto strachu zbaviť. Jednou z možností, ako s týmto strachom z neznáma bojovať je, že sa z neznámeho stane známe. To znamená, že sa niečo nové pokúsime spoznať. Takýto strach z neznámeho je jedným z dôvodov, prečo učitelia alebo riaditelia nechcú používať metódu CLIL. Ak by však lepšie poznali jej princípy, ich strach by bol oveľa menší. Preto bolo aj zámerom tohto príspevku sprostredkovať základné informácie o tejto metóde, jej princípoch, výhodách a aj o nástrojoch, ktoré jej aplikáciu môžu ešte uľahčiť. Treba sa teda vzdať predsudkov, odbúrať strach a nábrať odvalu. Lebo iba tak môže napredovať človek a aj spoločnosť.

Použitá literatúra

- Akčný plán pre implementáciu Koncepcie výučby cudzích jazykov v ZŠ a SŠ. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2015-04-01]. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/akplanimpl.pdf.pdf>
- BAIDAK,N., MINGUEZ, M.L.G., & OBERHEIDT, S. (2005). *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe*. Brussels: Eurydice.
- BÁLINT, L. et al. (2010). *Štátny vzdelávací program. Matematika. ISCED 2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/matematika_isced2.pdf
- BUTAŠOVÁ, A. et al. (2007). *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách: prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- COYLE, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- COYLE, D. (2005). *Planning Tools for Teachers*. Nottingham: University of Nottingham. Dostupné na: <http://www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework>
- EUR-lex. (online) Summaries of EU Legislation. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/browse/summaries.html>.

- GIERLINGER, E. et al. (2010). *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis*. Graz: ÖSZ.
- HAAGEN-SCHÜTZENHÖFER, C., & HOPF, M. (2010). Content and language integrated learning in Physics teaching: Benefits, Risks, Requirements and Empirical Studies. In Kaminski, W., Larvor, M.-P., & Mary, G. (Eds.), *Teaching and Learning Physics today*. GIREP Conference 2010. Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits? Reims
- HAATAJA, K. (2005). *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten“ Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Fremdspracherwerb*. Marburg: Tectum.
- HUTTERLI, S., STOLZ, D., & ZAPPATORE, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.
- LA PAPE RACINE, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik-Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. In *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2(25), dostupné na internete: <<http://www.bzl-online.ch>>
- LIPAVIC OŠTIR, A., & JAZBEC, S. (2010). Who is afraid of CLIL? Ali negativno delovanje različnih dejavnikov kot vzrok odsotnosti CLILa. *Pedagoška obzorja*, 24(3-4), 104-118.
- LIPAVIC OŠTIR, A., LIPOVEC, A., & RAJŠP, M. (2015). CLIL-Werkzeug für die Auswahl von nichtsprachlichen Inhalten. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1), in print.
- LUPRICHOVÁ, J. (2013). *Modernizácia vyučovania anglického jazyka ako cudzieho jazyka prostredníctvom metodiky CLIL. Autoreferát dizertačnej práce*. Nitra: UKF. Dostupné na internete: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gDWSRDlk9Isj:www.pf.ukf.sk/dokumenty/studenti/docs/obhajobyDP/luprichova.pdf+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk>.
- MARSCH, D. & LANGÉ, G. (Eds.), (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MARSH, D., & FRIGOLOS, M. J. (2007). CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education. *Babylonia*, 3(2007), 33-37.
- MEHISTO, P., MARSH, D., & FRIGOLS MARTÍN, M. J. (2009). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- NOGOVÁ, M. (online). *Štátny vzdelávací program. Geografia. ISCED 2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/geografia_iscsed2.pdf>

- POKRIVČÁKOVÁ, S. & FARKAŠOVÁ, E. (2012). *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni vo vyučovaní cudzích jazykov. Záverečná správa*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_vzdelavanie/zaverecna_sprava_2012.pdf>
- POKRIVČÁKOVÁ, S., FARKAŠOVÁ, E. & MENZLOVÁ, B. (2008). *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na 1. stupni vo vyučovaní cudzích jazykov. Projekt experimentálneho overovania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/clil.pdf
- POKRIVČÁKOVÁ, S., & GADUŠOVÁ, Z. (2012). Primary CLIL in Slovakia: Developments – Experiences – Case Studies (2005-2010). In *Primary CLIL around Europe* (s. 135-155). Marburg: Tectum Verlag.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2012). Výskum metodiky CLIL v národnom a medzinárodnom kontexte. In *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v ISCED 1* (s. 67-74). Bratislava: ŠPÚ.
- SAUER, E., & SAUDAN, V. (2008). Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit. In: *Auftrag der AG Rahmenbedingungen Passepartout*. Dostupné na internete: <<http://www.passepartout-sprachen.ch/de/lehre/didaktik.html>>
- SCHLEMMINGER, G. (2013). Ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten – Versuch einer Verortung. *Info DaF*, 40(4), 377-387.
- ŠPÚ (online). Akčný plán pre implementáciu Koncepcie výučby cudzích jazykov v ZŠ a SŠ. Available at: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/akplanimpl.pdf>
- WOLFF, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp*, 41-42, mis en ligne le 24 avril 2010, consulté le 20 octobre 2014. Available at: <http://asp.revues.org/1154> ; DOI : 10.4000/asp.1154 Éditeur : Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité
- ŽILOVÁ, R. et al. (2010). *Štátny vzdelávací program. Nemecký jazyk. Úroveň A1. ISCED 2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/nemecky_jazyk_a1_isced2.pdf>

Resumé

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Darstellung der Informationen über die CLIL-Methode, ihrer Prinzipien und die Erklärung von zwei CLIL-Planning-Tools: CLIL-Matrix und CLIL-Werkzeug. Am Anfang des Beitrags findet man die Informationen über die Sprachpolitik in der Slowakei im Hinblick auf die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts. Weiter stehen dem Leser manche Informationen über CLIL-Methode und über ihre psycholinguistischen Grundlagen zur Verfügung. Im nächsten Kapitel werden die zwei Planning-Tools näher beschrieben und ihre Prinzipien erklärt. Im Falle der CLIL-Matrix geht es um ein Planning-Tool, das dem Lehrer beim Planen des CLIL-Unterrichts im Rahmen eines Sachfaches helfen soll. Im Falle des CLIL-Werkzeugs handelt es sich um ein Werkzeug, das zur Implementation eines nichtsprachlichen Inhalts in den Fremdsprachenunterricht dienen soll. Am Ende des Beitrags wird das CLIL-Werkzeug an zwei konkreten Beispielen dargestellt. Es werden zwei Themen überprüft, ein aus der Mathematik und ein aus der Geographie für die Sekundarstufe I.

Schlüsselworte: CLIL, Kurrikulum, CLIL Matrix, CLIL Instrument, Fremdsprachen

Kontaktné údaje

Mgr. Katarína Vilčeková
Hlboká 26
917 01 Trnava
katarina.vilcekova@gmail.com

Communicative competence and communication in foreign language teaching

Monika Lis

Pedagogical University of Cracow, Poland

ace.edu@wp.pl

Abstract

The aim of this paper is to introduce foreign language teaching approaches in a synchronic and diachronic perspective by analyzing their theoretical assumptions, language practice and effects in foreign language acquisition. Attention will be paid to the role and place of communicative teaching approach in the process of foreign language learning. Basic communicative act elements and their meaning for teaching effective communication and speaking on an elementary level will be mentioned. The question of effective techniques in teaching communicative skills will be described, together with the language opportunities while living in a foreign language country. Additionally, attention will be paid to the necessary conditions that have to be met to be successful in language teaching. Finally, the importance of communication testing techniques will be pondered on.

Key words: communicative competence, communication, foreign language teaching, testing, effective teaching

Foreign language teaching approaches (synchronic and diachronic perspective)

The changing needs of society in a given period determine the aim of foreign language learning. In the 19th century and earlier, language learning was oriented towards the knowledge of literature and cultural aspects of a particular country and the development of cognitive abilities. Thanks to such a taxonomy of teaching aims, one of the oldest methods – the grammar-translation method – proved useful in the ware cognitive process, i.e. code acquisition (here: foreign language). It gave the pedagogical grammar a privileged position. As a result, pedagogical grammar teaching and mastering was treated as an end in itself, at the same time justifying the need to use students' mother tongue in class. The knowledge of grammar was considered sufficient for students to produce sentences in a foreign language, which enabled participation in a communicative act as a result of automatic cognitive processes (Komorowska, 1975, p. 16). The need to teach language skills separately through specially prepared exercises was excluded.

The 1980s was a period when a new methodological idea was established due to a language concept stemming from Wilhelm von Humboldt theory (Komorowska, 1975, p. 17). It shifted the importance from the cognitive value of grammar to expressive function of language. The natural approach, also known as the direct, called for the use of living language on the level enabling unrestrained communication. This changed view on foreign language teaching also did not take into consideration the need to teach language skills through specially prepared exercises. The psychological approach, expressed in the direct method, eliminated the pedagogical grammar from the foreign language teaching, together with the need to use the mother tongue of learners during lessons. The attention was also paid to making the process of foreign language acquisition similar to the process of mother tongue learning through global teaching. Thus, teaching was treated as a comprehensive process. It assumed the division of a spoken text into sentences from which learners were able to separate smaller elements after hearing and repeating them for a few times. Such an attitude made foreign language learning an automatic process of sentence formation through direct utterances.

After the World War II the need to learn foreign languages quickly grew. Communication on an international level and the necessity of easy and efficient information flow were more important than ever (Komorowska, 1999, p. 4). It posed a challenge to language methodologists – to create efficient foreign language teaching methods.

Post-war glottodidactics was dominated by the behavioral approach in the 1940s and 1950s (especially popular in the USA). Language was seen as a form of human activity combined with the structuralist language approaches. The integration of the two gave birth to *the audio-lingual method* in didactics. In this way, the functionalist approach to linguistics of the Prague school (Fisiak, 1978, p. 41) turned the attention to the communicative function of language and influenced the primary goal of foreign language teaching, i.e. enabling an active participation in language communication and making language a tool of communication (social aspect of language). The approach was mainly characterised by ascribing importance to speaking skills (while marginalising reading and writing skills). Speaking skills were seen as the development of good language habits through drilling, memorising dialogues or group repetition of grammatical structures (Komorowska, 1999, p. 4). Enthusiasts of this method emphasise its effectiveness in preventing language interference thanks to mechanic language habits, thus reducing language mistakes and bad habits. Because of the fact that the language acquisition process ceased to be seen as intellectual and cognitive, pedagogical grammar and communication in students'

mother tongue was eliminated. Those factors were regarded as the ones hindering progress in foreign language acquisition.

Not satisfactory results of teaching by the audio-lingual method were the reason for the search of a new approach. The 1960s brought new tendencies in linguistics – the transformational-generative grammar. Noam Chomsky, the father of generative grammar, who never spoke about practical aspects of his theories for foreign language teaching methodology, had a major impact on the field and contributed to the rise of the cognitive approach. Although the approach never built a teaching method based on the transformational-generative grammar, it revolutionised the attitude towards language and questioned behavioral and structuralist approaches towards it. The cognitive approach assumed that the basic language characteristics stem from inborn aspects of human brain and from how experience is transformed by language. Assuming that language is not a set of structures that can be automatically learned, but a limited set of structures to generate an infinite number of sentences (Chomsky, 1957), the process of language learning cannot be treated as an imitative process of good habit acquisition. It has to be seen as a creative process of sentence generation, based on the rules. The cognitive thought on language learning concentrates on learners' mental abilities and their ability to use theoretical knowledge (Chomsky's competence) in language practice (Chomsky's performance). The goal of language teaching did not change – it was still about enabling communication. However, the emphasis was put on learners. They were ascribed an active role in language acquisition and allowed to make mistakes without being corrected each single time, and thus encouraged to speak spontaneously. The effective teaching in the light of the cognitive approach assumes conscious attention on grammatical rules and a creative aspect, which give learners the possibility to create an infinite number of sentences that they have never heard before.

The 1960s and 1970s saw a fundamental change in effective foreign language teaching attitudes as a result of the works and activities of Dell Hymes, a sociolinguist (Hymes, 1971, 1972). The change stems from the introduction of the notion of *communicative competence*. The idea relates to what is formally possible (grammatically correct) to be accomplished in a given language as a part of *performance*, what is appropriate in certain contexts or situations and what is actually used by native speakers in a communication community (Hymes, 1972, p. 284-286). The idea of communicative competence of Hymes was later developed by Michael Canale and Merrill Swain (1980), who in its scope distinguish *grammatical competence (after Chomsky)*, *discourse competence – which makes it possible to interpret and produce coherent utterances*,

sociolinguistic competence connected with the understanding of language social usage (participants' roles, information sharing, interactions) and strategic competence (Bagarić & Mihaljević Djigunovi, 2007, p. 102) seen as the ability to cope with utterances which were not understood by a listener and with insufficient mastering of the remaining language competences. Bachman (1990) tried to improve the theory by introducing particularisation and changing the structure of the above components. The importance of the strategic competence was emphasised and put together with the language knowledge. The effectiveness of foreign language teaching seen from the perspective of communicative approach can, therefore, be understood as a combination of linguistic and communicative competences together with interpersonal skills of a teacher (Komorowska, 1999, p. 4).

The last foreign language teaching approach is the humanistic approach, developed in the 1970s and 1980s. It was based on Maslow's hierarchy of needs and the theory coined by Rogers (1983) about a teacher facilitating learning in students. Maslow believed that human needs are divided into lower-order (physiological, safety, love and belonging) and higher-order (esteem and self-actualisation). Only by satisfying the lower level needs, the development of talents, skills and interests is possible (Williams & Burden, 1997, p. 34-35). The views of Rogers (1983, p. 18) were similar. He called for taking appropriate steps to change the view on teaching and the role of both teachers and learners. He supported the shift from language teaching to language learning treated as a process and a change in the role of a teacher facilitating language acquisition. Three basic character traits of the teacher are supposed to help the teacher reach this goal: realness, acceptance of student individualism and empathic understanding. The humanistic perspective had a direct impact on the following language learning methods: the Silent Way, Suggestopedia, the Community Language Learning and the Total Physical Response. All of these approaches, apart from the Silent Way, are rooted in psychology. They take into consideration various aspects of student character traits and emphasise a comprehensive view on them as an integral component. It determines the choice of teaching methods in consideration of language learning process integrity, through the elimination of fear and through providing safety conditions (Williams & Burden, 1997, p. 37).

The current language teaching process is more eclectic in its nature. As a result, it is not possible to name one dominating trend or method. However, the role of a teacher has become more oriented towards students and towards providing them learning strategies, thus making the process more efficient, aware and motivated (Komorowska, 1999, p. 5).

The essence of a communication process and the success in foreign language teaching on A1 level

The communicative competence defined above is crucial in understanding the scheme of a communication process seen as (Bonar, 1997, p. 20): “(...) zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz). Jest to proces przebiegający między nadawcą a odbiorcą, polegający na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawnie którego dowiadyuje się on czegoś o stanie nadawcy” (...a set of phenomena determined in a system of: a sender, recipient, channel, code and message. This is a process between a sender and a recipient where the recipient is provided a message based on which they get to know something about the sender; translated by ML).

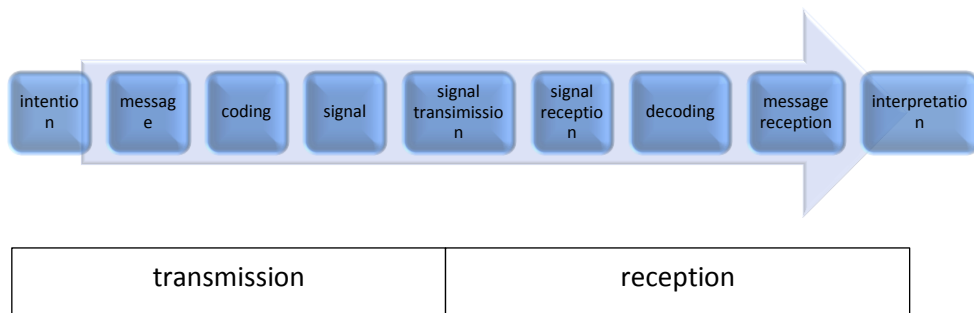


Fig. 1: Communication process (based on Bonar, 1997, p. 20).

What is of fundamental importance in the communication process is the sender's intention, the reason why the communication took place, together with a message interpretation by the receiver – equivalent to an attempt to understand the sender's intentions. That is why in the process of message transmission and reception signal coding and its transmission (i.e. coding a message into words of a language known to both parties) is considered secondary with respect to the sender's intentions. The analogical situation is seen from the perspective of the recipient for whom effective communication is based not only on the sole message decoding. Intentions of a sender can be relatively easily framed through speech act functions which involve: phatic function, informative function, impressive (persuasive) function, performative function, poetic function and expressive function. If the receiver decoded a message wrongly, it can be assumed that the message was disrupted. Disruptions are most often present on the level of intentions or coding. Frequently, the reason for disruptions on the

sender's side are the lack of their own intention awareness or a situation in which more than one intention occurs and it is contradictory or when the sender purposefully hides their intentions and misleads the recipient. We can speak of the communication disruption on the coding level when the message sender chooses an inappropriate set of signals (code) with respect to the receiver's abilities and when they use an ambiguous code.

It has to be mentioned that each time when the notion of *communication* is used, its verbal (spoken and written code) and non-verbal dimension is meant (Lipińska, 2004). Because of the fact that it is verbal communication (especially spoken code) is of more importance for this paper, let us see how its non-verbal aspect is involved in communication.

A non-verbal code is of a similar function to a verbal one. It can express emotions or attitudes of communication act participants and make the verbal code complete or even replace it fully. When thinking of non-verbal code, gestures, mimicry and body movement come to the fore. It is considered necessary to get to know the non-verbal communication of a language community since non-verbal mistakes are the same in their effect as the verbal ones. Additionally, a paralinguistic aspect has to be taken into account, such as the tone of voice, pace of speaking, intonation, pauses and a proxemics factor which includes information of the arrangement of elements in a space surrounding communication act participants, distance between them and such. These elements of non-verbal communication are crucial during language classes, because they are analogous to mother tongue acquisition.

In conclusion, it can be said that the communicative competence makes it possible to adjust individual language behaviour to patterns in a given culture, to combine all elements of situational context and, thanks to suitable language means (code), make the message efficient or to interpret a message according to circumstances.

In the light of the above, what can be considered a success in foreign language teaching (Komorowska, 1978)? The success will be different on different language levels. However, it is for sure connected with mastering a course material and curriculum that will prove useful in communicative situations in which students may participate. Ergo, an indicator of success in foreign language is most of all the level of communicative competence. It is the ability to use a foreign language in a natural way. As a result, the linguistic competence is not necessary, because effective communication is possible even when the sender makes a lot of mistakes that do not hinder communication as such. However, a certain degree of linguistic correctness is needed; otherwise, the message can be blocked.

A few tips from a practitioner. How to teach effective communication?

In the process of foreign language teaching on an elementary level (A1) the attention should be paid to the fact that students at first face a message in the form of a text uttered by the sender (analogous to a mother tongue acquisition). That is the reason why they first hear and try to understand the message and then they verbalise in a foreign language what they understood. Reading and writing skills are secondary with regard to listening and speaking, because students should become familiar with written forms only after mastering pronunciation. They should be able to read them first, then write. Introducing all language skills at one time on the elementary level may store too much information concerning phonetic signs and respective graphic signs in students' mind. It may also cause phonetic and graphic interference. This is the reason why at the initial stage of teaching foreign language, it is advisable to teach without using a textbook (Brzeziński, 1987, p. 83-89; Miodunka, 1980, p. 83). Despite the fact that it is easier, both for teachers and students, to work with a textbook, such a no-textbook solution is worth considering. Language teachers are often concerned that if their students do not write down new words, expressions and sentences, they will forget them quickly. Such a situation is possible, but only if a lesson is constructed and carried out not carefully enough. The stage without using a textbook requires preparing suitable visual and audio materials as well as other study aids replacing the textbook. What is more, a number of introductory exercises and revisions are needed. They should make students speak.

Apart from the extensive didactic and other qualifications of a teacher, it is also crucial for teachers to take into account a few conditions which motivate students to learn and speak a foreign language (Komorowska, 2002, p. 149-154). Creating a suitable atmosphere is one of such conditions – the level of public speaking fear is reduced (Williams & Burden, 1997, p. 37) and a speaking barrier disappears. In order to reach this goal, the teacher should give their students a freedom of speaking (even when on an elementary level students are only able to build short sentences or monologues) and do not correct their mistakes while they speak. Later, when students finish their speaking, the teacher should most of all see the effort that they put in speaking, see how long they spoke and appreciate their willingness to do it, putting correctness aside. This is the reason why exercises on linguistic correctness and fluency should be separated.

The next condition is elicitation which means providing a stimulus for speaking. On the elementary level it is important to prepare vocabulary materials in a way which will give students an authentic tool to build utterances in real life communicative situations. Of course the material should vary with respect to the country in which students live (living in a foreign language country is itself an

opportunity to be in touch with a living language on a daily basis and is different from learning a foreign in a student's native country). The last essential condition concerns aiding students in building utterances by asking them right questions and thus facilitating the use of new vocabulary and syntactic structures.

At the initial stage of speaking in a foreign language, the attention should be paid to its duality – a stage of controlled speaking and the stage of structure activation. In the first stage, the teacher should become a guide through new vocabulary, should supervise phonetic correctness and intonation. The teacher should communicate with students with questions which contain a partial answer in them. The next step is about teaching students to ask questions. It is a very demanding stage, though feasible. At the initial stage students may face problems with asking questions. It may be a result of an excessive initiative of the teacher. It also signals an important problem – without the ability to ask questions, the communicative act is hindered. The ability to form questions and answer them is a foundation of conversations. It is also an initial phase in building short monologues. In order to form a coherent utterance, students should be able to form questions and answers. For example, speaking about a self-presentation requires answering the following questions: What's my name?, Where do I come from?, Who am I?, Where do I live?, How old am I?, Where do I work/study?, What am I interested in? etc. (Seretny & Lipińska, 2005, p. 173). The teacher on this stage becomes a driving force and an initiator of students' activities. It is crucial to remember about changing forms of work – from teacher-student communication to small group and pair work. Students should change groups and pair partners as much as possible to make communication acts more authentic. Then the predictability of a communication act is lower. This can be observed not only in more advanced groups, but also on an elementary level where motivated and encouraged to speak students try to give their utterances a more individual character.

It is of great importance to make use of speaking techniques in teaching according to their efficiency in stimulating independent utterances. Such stimuli as pictures, words and sound can be of help (Komorowska, 2002, p. 149). It seems also crucial to pay attention to one more classification in teaching speaking – preceding communicative exercises with pre-communicative activities. The role of vocabulary teaching should be emphasised, although in the first models of communicative competence it was discarded. It was treated as a part of linguistic competence including vocabulary, word formation, syntax, pronunciation and writing (Hymes, 1972; Paulston, 1974; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990). Over the years, when notions started to be defined more precisely in the abovementioned models, vocabulary began to be seen as a

distinct part from grammar in a comprehensive linguistic competence view. Hence, lexis becomes especially significant in the light of communicative competence development. Poor vocabulary is a reason for communication problems and it not only hinders, but totally blocks communication (after a speaker used an array of non-verbal signs). On the other hand, poor grammar rarely blocks communication – more often it hinders an information flow. Therefore, the basis of efficient and fluent communication is based on vocabulary (Komorowska, 1988, p. 75). Hence, if mostly lexis conditions communication, teaching and consolidating it should be a priority in the communicative approach.

What about grammatical correctness? It was mentioned before that poor grammar or its inappropriate use in a communication act hinders communication and may irritate an interlocutor. Rarely does it block communication totally. As a result, teaching grammar in the communicative approach became secondary, because from the perspective of effective communication the following sentence is perfectly understandable: “I and you here tomorrow five” (Seretny & Lipińska, 2005, p. 111). The information about a willingness to meet, the place and time of meeting as well as the participants is clear. The condition of suitable lexical filling has been met. Even if on the initial stage of foreign language acquisition such an utterance should be praised by the teacher (for making an effort and for overcoming a linguistic barrier), it seems that foreign language learners will not care only for such an efficiency and fluency. That is why teaching grammar should never be neglected because of its great value in using a foreign language correctly. Then, there is a need to teach grammar structures in communication acts and teach how to combine them in logically – how to use the code (Allen & Widdowson, 1983, p. 96).

Let us concentrate now on techniques how to teach speaking which are most useful on the elementary level (Komorowska, 2002; Seretny & Lipińska, 2005). Speaking is here stimulated by pictures, sounds and words. The strongest of the stimuli is a picture stimulus (such as an illustration, photography, poster, map, slide or video). New vocabulary can be introduced and revised. Students can ask questions and give yes/no answers; they may also describe the picture and draw conclusions on what the picture does not present. The same situation is with a sequence of pictures in a form of a story (maximally 8 pictures). Narration and improvisation can be exercised by imitating what was said by characters in pictures. A more demanding version would require telling the whole story if one or two elements are missing. A similar exercise to activate speaking is a picture technique similar to the dominoes which involves a few loosely connected pictures that students use to tell a story that other students accept. Also, real life

materials are of value, e.g. leaflets (restaurants, cafés, swimming pools, concert halls, fitness clubs and such), entrance or flight tickets, cinema and theatre programs etc. (which are not a speaking material here, but only pictures). Based on these, students can say how they came into possession of the materials and report on a cultural event, journey or meeting that they took part in. The same technique can be used for pair or group work.

When it comes to the techniques based on a speaking stimulus, the ones working best on an initial stage of language acquisition involve asking questions by the teacher and provoking a reaction in students. It is required from students to be fully engaged and concentrated only on a vocabulary and intonation. An especially valuable exercise concerns situational stimulation (feasible only in the country of a foreign language) in the form of outdoor lessons during which students have to start a conversation with strangers in order to find answers to questions they build themselves, based on what the teacher requires (asking for direction, buying a ticket, ordering food etc.). A similar stimulation to picture stimulation (based on real life materials, e.g. leaflets, maps, advertisements, pictures) is using them as a real example of a text from which students have to read certain information, e.g. about a price, opening hours, address, phone number etc. Other methods to activate students' speaking involve constructing monologues according to a set plan or a plan created by the speaker.

The last stimulus used to encourage speaking is sound. It can be used to practice new vocabulary while recognising the sounds of habitual activities or in putting the activities in a chronological order. Additionally, playing real or specially prepared songs to mime and verbalise them (either fully or in parts) is also advisable.

The need to test speaking skills and assessment methods

In the light of the problems described above which concern the communicative competence, its role in the foreign language acquisition, a success in foreign language learning and effective teaching of speaking, the need to test this skill seems essential. The results will show the degree of speech naturalness, its interactive character and, taking into account its low predictability; the degree of fluency. Of course, a paradoxical situation of testing communication only with written tests (e.g. gap filling exercises, dialogue formation, written answers to questions or descriptions of places, people and situations) should be avoided. The progress in speaking should be assessed orally. However, even if preparing exercises to test speaking is not problematic, an objective assessment of students is a difficult task.

Basic ways to test speaking involve the abovementioned techniques of teaching communication (Komorowska, 1984, p. 233-250). And thus, on an elementary level the following techniques are advisable: asking questions and eliciting one sentence answers, picture techniques with verbal stimulus, controlled interviews made up of a few questions which require one sentence answers and describing situations based on a picture with a few main elements with no causal link. Worth considering are also mini-dialogues which imitate real life situations, such as buying a ticket, ordering dinner in a restaurant, booking a table, ordering a taxi, asking for directions etc. In order to elicit a longer utterance, a picture technique can also be used as well as a story technique, a controlled interview or monologue, e.g. "Me and my family" which assume free text and information organisation. Except for the results

While considering a general assessment of speaking, we have to consider testing students in front of an examining board consisting of at least two members, due to the fact of an unavoidable emotional subjectivity of teachers who know their students. If such a solution is not possible, teachers should distance themselves from their students while testing or they ought to make use of technological solutions and record each student, then compare the recordings. Clear criteria should be set and the following skills assessed: communicative competence to understand speaker's intentions, fluency of speaking, the ability to maintain a conversation, grammatical correctness, the choice of vocabulary, idioms, style of speaking, pronunciation and intonation (Seretny & Lipińska, 2005, p. 184).

Conclusions

Situating the communicative approach in a suitable historical reference gave us an opportunity to see its primacy with regard to other approaches in foreign language teaching. In spite of current eclectic approaches, the importance is shifted to communicative competence. A positive attitude towards the language, learner's motivation, teacher's assistance and a good atmosphere in class help to reach this goal. Those factors aid foreign language acquisition during which carefully planned didactic process and effective teaching goals have to be present. What is needed to define the success in language learning and teaching is to specify the scope of skills which students should reach on the elementary level through pre-communicative and communicative exercises and testing. The skills should include intention decoding, fluency in speaking, the ability to maintain short and long conversations, lexical diversity, knowledge of grammatical structures, pronunciation and intonation correctness.

References

- AWDIEJEW, U. (1981). Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki. *Przegląd Polonijny*, 1, 69-76.
- BACHMAN, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: OUP.
- BAGARIĆ, V. & MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (2007). Defining Communicative Competence, *Metodika*, 8(14), 94-103.
- BONAR, J. (1997). Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- BRZEZIŃSKI, J. (1987). Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych. Lublin: UMCS.
- BRZEZIŃSKI, J. (1987). Nauczanie języków obcych dzieci. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.:Mit Press.
- DOBROWOLSKA, J. (1988). Rozwijanie sprawności mówienia; przykłady ćwiczeń. In Komorwska H. (Ed.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. (2004). Warszawa: CODN.
- FISIAK, J. (1978). Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- HYMES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In Huxley, R. & Ingram, E. (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press.
- HYMES, D. (1971). On communicative Competence. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- KOMOROWSKA, H. (1975). Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOMOROWSKA, H. (1978). Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOMOROWSKA, H. (1984). Testy w nauczaniu języków obcych. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOMOROWSKA, H. (Ed.), (1988). *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- KOMOROWSKA, H. (1993). Podstawy metodyki nauczania języków obcych. Warszawa: EDE-Poland.
- KOMOROWSKA, H. (1999). Successful teaching: how to achieve it, how to assess it. *Network* 2/2, 3-9.
- KOMOROWSKA, H. (2002). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KOMOROWSKA, H. (2002). Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola. Ocena. Testowanie. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MIODUNKA, W. (1980). Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych. In Lewandowski, J. (Ed.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*. Warszawa: PWN. 46-67.
- PAULSTON, CH. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 4, 347-362.
- ROGERS, C. (1983). Freedom to learn for the 80s. Collumbus: Merrill.
- SERETNY, A. & LIPIŃSKA, E. (2005). Abc metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Kraków: Universitas.
- WILLIAMS, H. & BURDEN, R. L. (1997). Psychology for language teachers: A social constructivists approach. Cambridge: CUP.
- WOZIWODZKI, K. (1988). Rozwijanie sprawności rozwijania mowy; przykłady ćwiczeń. In Komorowska, H. (Ed.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 266-308.

Contact

Monika Lis
ul. Jaremy 14B/75
31-318 Kraków, Polska
ace.edu@wp.pl

Developing additive bilingualism of very young learners of English

Zuzana Šimková

Constantine the Philosopher University, Slovakia
zuzana.simkova@ukf.sk

Abstract

Bilingual education is becoming a part of every school worldwide. Education in two languages is necessary and required by many schools and parents. Being bilingual opens not only more opportunities for students, but also social, emotional and cognitive benefits and therefore this article deals with definitions of the objectives, content and forms of developing additive bilingualism of very young learners of English in Slovak educational context. It analyses the term additive bilingualism and methods used to investigate the presence of interference between mother tongue and a foreign language in the second language acquisition of very young learners. The term additive bilingualism is not very well-known and therefore we analyse this term from the point of view of several linguists. Moreover, we discuss the situation of bilingual education and bilingual schools providing the education in two languages in Slovakia. The article mentions the intention of our research and its positive impact and benefits for bilingual education at nursery schools and the way how to improve this type of education in Slovakia.

Key words: bilingualism, additive bilingualism, very young learners, acquisition, nursery schools

Introduction

Learning foreign languages in adulthood is more difficult than in early years of childhood. Therefore, there is more and more research conducted in this area. Childrens' way of acquiring foreign language is spontaneous act, therefore there is a necessity to start acquiring languages in early years of life. First of all, we should define the possible ways of acquiring t foreign language. There are two main ways to acquire more than one language:

- simultaneous acquisition (when a child learns two languages at the same time);
- sequential acquisition (when the second language is learnt after the first).

The intention is to fully analyse the second type of bilingual acquisition, it means sequential or additive type. Nowadays simultaneous bilingual education if preferred in many schools worldwide. It is said that this type of bilingual education is more effective and easier for children, but few people discuss and

analyse the danger causing simultaneous bilingualism. We will conduct the research dealing with this issue and we will bring new perspective relating to additive bilingualism.

Sequential (successive) acquisition

Sequential, successive, consecutive or additive bilingualism are synonyms which define the situation when the child acquires the second language after having considerably learnt the first language, for example when the parental tongue is different than the main language of the community or education system. It is the situation wherein learning a second language does not interfere with the learning of the first language. Both languages are developed. The second language is added to the first one and does not influence mother tongue.

Lambert (1977) says that the majority of positive studies have involved bilingual students whose L1 was dominant and there was no danger of replacement by L2. The resulting form of bilingualism is termed 'additive' in that the bilingual is adding another socially relevant language to his repertoire of skills at no cost to his L1 competence. (Cummins & Swain, 1987, p. 18). Cummins (1991) defines additive bilingualism as a process of acquisition in which the first language continues to be developed and the first culture to be valued while the second language is added.

Nowadays, language is the principal phenomenon in our society. Additive bilingualism is a form of language learning. Children learn very quickly in a natural, stress-free environment, therefore the education of the second language is very effective at this age. In the process of acquisition of the second language of very young learners may occur negative interference, language transfer or L1 interference which influences the learner's native language. It can cause serious problems in the process of foreign language acquisition. Since we analyze the process of acquisition of target language of very young learners we can talk mainly about phonological and lexical interference. Interference from a student's native language is mostly in the form of pronunciation and sentence structure errors. Pronunciation mistakes are due to the fact that spoken sounds or phonemes differ from language to language. Children may have problems with pronunciation of some words from target language because these words do not exist in their mother tongue. They can have problems with lexical items and their remembering. The more children are exposed to the target language, the more they acquire. The foreign language becomes more developed and stronger. This may cause the negative interference on the mother tongue. Native language may become weaker and foreign language becomes more dominant. Language transfer has been regarded as a natural fact in the process of learning the second

language and it should not be considered as negative aspect in the process of teaching language. Teachers should understand the errors their students make and encourage them to improve their language skills and abilities. Mistakes and errors play an important role in educational process because teacher sees what mistakes students make and so he designs materials and activities to highlight mistakes and to avoid making them again. Teachers may use positive transfer to motivate their students and create a feeling of self-confidence in the English class. Furthermore, negative transfer may be seen as constructive way of approaching students efficient. It can help the learner to get things right.

Situation in Slovakia

The school system of the Slovak Republic nowadays includes 8 types of schools:

- nursery schools (for children from 3 to 6 years),
- primary schools (for children from 6 to 15 years, divided into two levels: primary education and lower secondary education),
- grammar schools (with either 4-, 5- or 8-year study programmes),
- secondary vocational schools (with 2-, 3- or 4-year study programmes),
- conservatories,
- schools for learners with special educational needs,
- elementary art schools,
- language schools.

ISCED 0 does not state precise rules of foreign language education. In this document there is only stated that native language, Slovak language must be taught at all types of Slovak schools. Foreign languages are allowed to be taught but all schools must teach Slovak language to develop communicative competence of learners.

This means that second language is only some kind of addition to mother tongue. Slovak language is dominant and target language is added to the first one. The Slovak legislation also provides education in a foreign language (only six languages may be taught as foreign languages in Slovakia: English, German, Russian, French, Spanish, and Italian) (Pokrivčáková, 2013). As it is stated in document published by the Ministry of Education in 2000, the network of schools and school facilities included 3,262 nursery schools with 7576 classes. In September 15, 2012 the network of schools and school facilities included only 2,861 nursery schools with 7,395 classes. Nursery schools also vary according to the language of instruction. In 2012 most children attended nursery schools with Slovak language of instruction (139,955) and Hungary language (9076). There

was smaller representation of a Ukrainian language (186 children), German (102 children) and French (74 children). There is also a representation of bilingual Slovak language with English language (57 children), Bulgarian language (44 children) and Ruthenian language of instruction (17 children). 14,515 teachers provide education and training at nursery schools of whom 98.7% has the qualifications established by generally binding regulations (Ministry of education, 2013).

In Slovakia the additive type of bilingualism is dominant. Mother tongue is stronger and is used as the first language of instruction, while a foreign language is used only as a secondary instructional language in some subjects or in the teaching of only some topics or lessons.

Information which we have about bilingual education are referred to primary and secondary schools whereas we do not have enough information about the bilingual education at nursery schools. Therefore, in our research we will pay attention to development, importance, quality, effectiveness and way of foreign language acquisition of very young learners at nursery schools all around the Slovakia. We will analyse updated number of teachers who teach languages, if they are qualified to teach them and what materials are used at these schools.

Research aims and research questions

The main aim is to carry out how the second language interfere with mother tongue and what effects of interference there are. We will use several methods conducting the research. The research objectives are to analyse the system of bilingual education for very young learners in Slovakia, to conduct 2 case studies of young learners, to observe and analyse effects of bilingual education in these subjects with the focus on appearance of negative interference and to suggest the way of elimination of negative interference.

The research questions, which can be derived from the above mentioned research aims are:

- How do children learn/acquire the second language?
- Who teaches foreign languages? Do the teachers have appropriate qualifications to teach foreign language?
- What institutions provide bilingual education?
- What materials do nursery schools use for foreign language education?
- How to improve the situation of bilingual education in Slovakia?

Research methods

The first research objective will be fulfilled through *content analyses* of pedagogical and school documents.

The second objective will be fulfilled using *case study method*. We will use the following research techniques:

- interview with teachers,
- interview with parents,
- analyses of pedagogical and school documents,
- observation of children,
- analyses of learners products.
- 5 chosen nursery schools for each region. 8 regions-40 nursery schools.

Research samples

The research samples are the young learners of nursery schools all around the Slovakia. We analyse the situation of foreign language teaching in all regions. We will observe and analyse 5 chosen nursery schools from each region of Slovakia.

Expected outcomes

The partial results will be published in the next article after the detailed analyses of the gained data. It is believed that the new data gained through the planned research will lead to better understanding of mechanisms of developing additive bilingualism in young learners, as well as it will bring new impulses for improve the processes of foreign language education in the observed age group of learners, e.g. by assessing specific aspects of bilingual speech such as code-switching and others (Pokrivčáková, 2014).

Acknowledgement

This paper presents partial results of the project KEGA 036UKF-4/2013 funded by the Ministry of Education of the Slovak Republic.

References

- BAKER, C. & PRYS, J. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2003). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters
- BAX, S. (2010). *Researching English Bilingual Education in Thailand, Indonesia and South Korea*. British Council.
- BENKO, V., BUTAŠOVÁ, A. & GADUŠOVÁ, Z. et al. (2012). *Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky*. Bratislava: UK.
- BÍROVÁ, J. (2006). Ústny prejav na hodinách cudzieho jazyka: komplexná syntéza komunikatívnych techník. In: *Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích*

- jazykov (p. 29-34). Nitra: UKF.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- CUNNINGHAM, U. & ANDERSSON, S. (1999). *Growing Up with Two Languages. A Practical Guide*. London: Routledge.
- De HOUWER, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESTES, T. H. & RICHARDS, H. C. (2002). Knowledge of Orthographic Features in Spanish Among Bilingual Children. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 213-225.
- HARMER, J. (2009). *How to teach English*. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited.
- HUČEKOVÁ, D. (2012). Štýly a stratégie učenia. [online]. available from: http://www.pppknm.sk/data/pdf/materialy/specificke_poruchy/styly_a_strategie_ucenia.pdf
- KÖPPE, R. & MEISEL, J. M. (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds), *One speaker - two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 276-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- LATHAM, A. S. (1998). The advantages of Bilingualism. *Educational Leadership*, 56(3), 79-80.
- MITCHELL, R., MYLES, F., & MARSDEN, E. (2013). *Second Language Learning Theories*, 3rd Ed. Routledge.
- NIEMEIER, S. (1999). A Cognitive view on bilingualism and “bilingual” teaching and learning. *Journal of English Studies I*, 165-185.
- PALIJ, M. & HOMEL, P. (1987). The relationship of Bilingualism to Cognitive Development: Historical, Methodological and Theoretical Considerations. In Homel, P., Palij, M., & Aarson, D. (Eds.), *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive, and Social Development*. New York University. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2013). Applied Linguistics Research of Bilingualism and its Incentives for Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language and Cultural Education*, 1(1), 51-62.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2013). Bilingual education in Slovakia: A Case Study. *Journal of Arts and Humanities*, 2(5), 10-19.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2014). Code-switching ako lingvodidaktický fenomén. *X-Linguae*, 7(2), 61-74.
- PURCELL, J., LEE, M. & BIFFIN, J. (2006). *Supporting bilingual children in early childhood*. *Learning Links*. Available from: www.learninglinks.org.au
- QUAY, S. (1995). The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice.

Journal of Child Language, 22, 369-387.

ROMAINE, S. (1994). *Bilingualism*. Wiley-Blackwell; 2nd Ed.

ŠTEFÁNIK, J. (2004). *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academia Electronic Press.

ŠTEFÁNIK, J. (2000a). *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí*. Bratislava: UK.

ŠTEFÁNIK, J. (2000b). *Jeden človek, dva jazyky. Dvojjazyčnosť u detí - predsudky a skutočnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Contact

Mgr. Zuzana Šimková

Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies

Faculty of Education, Constantine the Philosopher University

Drážovská 4, 949 74 Nitra, Slovakia

zuzana.simkova@ukf.sk

Výučba írskeho jazyka na primárnom a sekundárnom stupni škôl v Írskej republike

Anna Slatinská

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko
anna.slatinska@umb.sk

Abstract

Irish language education in the context of primary and secondary schools is one of the preconditions how to achieve societal bilingualism in the long-term horizon. One of the aims of the article is to analyze the main reasons leading to the adoption of Irish language as one of the compulsory subjects in Irish schools. The attention is being paid to identification and analysis of weaknesses and strengths of Irish language education in the context of mainstream schools as well as gaelscoileanna schools. Future challenges connected with Irish language primary and secondary education are also being addressed.

Key words: Irish language, revitalization of Irish language, primary and secondary education

Úvod

Írsky jazyk ako národný a prvý oficiálny jazyk Írskej republiky tvorí integrálnu súčasť v rámci primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania už od vyhlásenie nezávislosti Írska. Írština je tak povinným školským predmetom v rámci primárneho stupňa základnej školy ako i maturitným predmetom (leaving certificate subject) popri angličtine a matematike v rámci sekundárneho vzdelávania. Povinná výučba írštiny trvá štrnásť rokov (od štvrtého po osemnásť rok jedinca). Okrem bežných typov škôl sa v Írskej republike nachádzajú i školy (predprimárne, tzv. naíonraí, primárne i sekundárne, resp. postprimárne), na ktorých výučba prebieha prostredníctvom írskeho jazyka (gaelscoileanna).

Cieľom nášho príspevku je podať aktuálne informácie o špecifickosti írskeho vzdelávacieho systému pokiaľ ide o výučbu írštiny na primárnom a sekundárnom stupni škôl, reflektujúc význam írštiny pri kreovaní kultúrnej a národnej identity Írov neopomínajúc reflexiu slabých a silných stránok výučby írskeho jazyka v kontexte írskeho vzdelávacieho systému.

Informácie o írskom jazyku a jeho význame resp. interkultúrny charakter problematiky môžu byť v budúcnosti aplikovateľné do konkrétnych predmetov v rámci tvorby a inovácie resp. modernizácie výučby v anglickom jazyku.

Írsky jazyk v edukačnom systéme

V rámci kreovania identity je dôležité venovať pozornosť i javom súvisiacim s procesom formovania identity v rámci výučbového procesu, nakoľko školské vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní mladých ľudí (Hale & de Abreu, 2010), ktorí sú potenciálnymi budúcimi transmitormi írskeho jazyka. Škola zohráva primárnu úlohu i v oblasti formovania kultúrnych identít v dnešnom globalizovanom svete reflektujúc fakt, že vzdelanie, kultúra a identita sú nerozlučne prepojené (Sykes, 2013). Daný fakt je akcentovaný i prostredníctvom tvrdenia, že gramotnosť v jazyku (v našom prípade v írskom jazyku) je predpokladom členstva resp. participácie jednotlivca na gaelskej etnokultúre (írsky jazyk teda dovoľuje jedincovi stať sa jej súčasťou).

Škola vystupuje ako markantný nástroj socializácie, *„hrá dôležitú úlohu pri formovaní národa a národného vedomia, pričom učebnice sú kľúčovým médiom národnej socializácie a legitimácie. Podľa Gellnera a Hobsbawma sa školou prenáša kultúra. Školy vychovávajú študentov pre potreby národného štátu“* (Kováč, in Kiliánová, 2009, s. 327). Škola ako jedna z najdôležitejších národných inštitúcií sa tak môže pozitívne podieľať na vytváraní pozitívnych väzieb voči vlastnej kultúre, národu či širšej komunite. Je to práve školské prostredie, ktoré ma nezastupiteľný vplyv na vyvíjajúcu sa identitu jednotlivca resp. na formovanie jeho kultúrneho povedomia, keďže učí žiaka vážiť si hodnoty svojho spoločenstva.

V minulosti bolo bežné, že írski žiaci dostávali inštrumentalizovaný národný príbeh v duchu oficiálnej britskej imperiálnej, koloniálnej ideológie. Vzdelanie resp. výučba jazyka je teda kľúčovým elementom pri porozumení danej kultúry a jej špecifických charakteristík spojených s jedincovým myslením a metalingvistickou vedomostnou bázou (Gómez-Estern et al., 2010). Kultúra resp. kultúrna identita sa tak pre jedinca ako nositeľa kultúry stáva pridanou hodnotou, súčasťou jedincovej sociálnej identity (Udrea, 2014). Škola je jedným z miest, ktoré napomáha kreovaniu identity jedinca. Podľa Thiessovej, (2007, s. 199) „pri výchove k národu má škola nezastupiteľné miesto, nakoľko sa podieľa na kreovaní pocitu spolunáležitosti.“ Pocit spolunáležitosti zohráva dôležitú úlohu pri posilňovaní a uvedomovaní si vlastnej kultúrnej identity, vytvára istoty a napomáha i vlastnej identifikácii jedinca v rámci komunity.

Pokiaľ ide o vzdelávanie v írskom jazyku, Cummings (2008) uvádza, že v Írsku (mimo územia Gaeltachtu) sa nachádza 171 základných škôl a 43 stredných škôl, na ktorých vyučovanie prebieha prostredníctvom írskeho jazyka (gaelscoileanna). Podľa organizácie Gaelscoileanna Teo, ktorú finančne podporuje Foras na Gaelige, k septembru 2013 pôsobí mimo oblasti Gaeltachtu (írsko jazyčné oblasti) 144 základných škôl v republike (4,5%) a 36 v Severnom

Írsku (spolu 180) a 36 postprimárnych škôl v republike (4,8%) a 5 v Severnom Írsku (spolu 41) v rámci systému škôl gaelscoileanna. V súčasnosti študuje cca 45 000 žiakov v rámci gaelscoileanna, mimo územia Gaeltachtu. V roku 2015 sa plánujú otvoriť ďalšie postprimárne gaelscoileanna školy v mestách Carrigaline, v okrese Cork a v Ashbourne, v okrese Meath, nakoľko ich popularita, i kvôli dosahovaniu lepších výsledkov žiakov, stúpa (Gaelscoileanna, 2014).

Výsledky prieskumu z roku 2006 naznačujú, že najviac študentov, ktorí používajú írsky jazyk denne v edukačnom systéme, sa nachádza v kategórii 10 – 14 ročných (72,5%) v rámci primárneho stupňa, pričom v rámci sekundárneho a terciárneho stupňa používanie jazyka značne klesá (Ó Laoire, 2008; Ó Laoire, 2012). I z tohto dôvodu je dôležité venovať pozornosť jazykovej politike v Írsku resp. rôznym typom škôl v írskom vzdelávacom systéme, neopomínajúc výučbu írštiny od predprimárneho stupňa základných škôl až po terciárne vzdelávanie.

Klasifikácia írskych škôl podľa typu výučby írštiny

Výučba írského jazyka prebieha buď v rámci povinného predmetu na bežných základných a stredných školách (mainstream schools, English-medium schools), alebo v rámci škôl, na ktorých sa výučba realizuje prostredníctvom írského jazyka (gaelscoileanna – plurál od Gaelscoil, „all Irish“, Irish medium education) zväčša v urbánnych oblastiach s dominantným anglickým jazykom, resp. mimo írsky hovoriacich oblastí (Cummings, 2008). Vzdelávanie výlučne v írskom jazyku je i jednou z charakteristík vzdelávania v západnej časti Írska, v regiónoch Gaeltachtu (preklad – írsky hovoriaci, Irish-speaking).

Sumarizujúc informácie ohľadom klasifikácie škôl, vyučovanie sa v Írskej republike realizuje buď prostredníctvom využitia dominantnej angličtiny alebo minoritnej írštiny. V rámci bežných škôl (mainstream schools) v anglicky hovoriacej dominantnej časti Írska je írština jedným z obligatórnych predmetov v rámci primárneho i postprimárneho kurikula. Majorita študentov študuje írštinu v bežných školách, kde sa írština vyučuje ako jeden zo školských predmetov (Ó Laoire, 2008).

Podľa výsledkov výskumu Harrisa a Ó Duibhira (2011) signifikantne lepšie výsledky v írskom jazyku dosiahli študenti, ktorí boli vystavení používaniu írštiny i mimo hlavnej vyučovacej hodiny. Z tohto pohľadu dosiahli lepšie výsledky študenti, ktorí navštevovali školy, na ktorých bola írština hlavným vyučovacím jazykom (školy v Gaeltachte alebo gaelscoileanna v Galltachte, anglicky dominantných častiach krajiny).

V rámci systému škôl gaelscoileanna sú cez írštinu vyučované všetky školské predmety. Pri tomto type výučby učitelia často uplatňujú CLIL metódu. I s pomocou tejto metódy sa zvýšila znalosť írského jazyka u študentov. Metóda

je efektívna hlavne na predprimárnom a primárnom stupni škôl, v čase keď študenti začínajú s učením sa jazyka.

Výučba írštiny v rámci gaelscoileanna je podľa viacerých výskumov realizovaných írskou agentúrou Gaelscoileanna Teo veľmi úspešná, tvrdiac, že dané sociolingvistické prostredie podporuje resp. posilňuje jazyk výučby (írsky jazyk). Cieľom je senzitivne redukovať vystavenie žiakov anglickému jazyku postupne od predprimárneho po sekundárne vzdelávanie v snahe dosiahnutia finálneho produktu edukácie - bilingválnych jedincov (Gaelscoileanna, 2014).

Počas predprimárneho a primárneho vzdelávania sa vyučujúci snažia používať v prevažnej miere autentický a vizuálny materiál, gestá, mimiku (body language), intonáciu, aby pomohli žiakom čo najviac jazyku porozumieť. Učitelia využívajú často za účelom výučby jazyka piesne, frázy, rýmy, či iné aktivity, ktoré sa stávajú bežnou súčasťou dňa. Podobný typ bilingválneho vyučovania prebieha i v iných častiach sveta napr.: v Baskicku, Katalánsku, Kanade, Austrálii, Fínsku, Maďarsku, na Novom Zélande, v Južnej Afrike, Walese či Škótsku. Takýto typ jazykovej výučby podporuje bilingvizmus, čitateľskú a písomnú gramotnosť v oboch jazykoch, získanie širšieho okruhu komunikačných partnerov a iné kultúrne výhody zahŕňajúce pozitívny vzťah i k iným kultúram, chápanie pozitívnych stránok multikulturalizmu, uplatňovanie princípu tolerance a redukciu rasizmu, kreativitu, identitu, ekonomické a zamestnanecké výhody (Ó Hlfeárnáin, 2008).

Výučba írštiny na uvedených troch typoch škôl (školy v Gaeltachte, gaelscoileanna, bežné školy) však prináša i možné výzvy, ktoré súvisia s faktom, že žiaci vo všeobecnosti majú málo možností používať írštinu v reálnej komunikácii mimo školského prostredia, čo súvisí s klesajúcim kontaktom študentov s írskym jazykom vo verejnej sfére. Tým pádom klesá aj ich komunikačná úroveň.

Pokiaľ ide o používanie írskeho či anglického jazyka v domácom prostredí, Fishman uvádza, že „*domáce prostredie, je pre revitalizáciu jazyka kľúčové*“ (in Fleming, Debski, 2008, s. 91). Angličtina je i v domácom prostredí Gaeltachtu dominantná (67,5%), aj keď nie v takom rozsahu ako v klasických anglických domácnostiach (100%), či v domácnostiach, v ktorých s deti navštevujú systém škôl gaelscoileanna (98%). Z výskumu rovnako vyplynulo, že deti z Gaeltachtu hovoria s rodičmi po írsky viac než deti z Galltacht oblastí (dominantná časť krajiny), čím sa zapájajú do intergeneračnej transmisie jazyka. Ostatné dve skupiny žiakov navštevujúce bežné školy a gaelscoileanna majú teda malé možnosti komunikácie v írštine a to nielen v dôsledku nedostatočnej úrovne írštiny rodičov. I z tohto dôvodu považuje väčšina žiakov írštinu len za povinný školský predmet, pričom emocionálna väzba k jazyku chýba a nahrádza ju

chápanie jazyka ako symbolického elementu, ktorý sa spája skôr s írskou kultúrou, ale nie reálnym životom.

Niektorí žiaci vyrastajúci a študujúci v Gaeltachte (L1 speakers) nemajú problém pozvoľna prechádzať v komunikácii z angličtiny do írštiny, pričom angličtina je i v rámci komunikácie tejto mladej generácie pochádzajúcej z Gaeltachtu dominantným komunikačným médiom. Na druhej strane vystupujú žiaci z anglicky hovoriacich oblastí, ktorí používajú írštinu viac vo forme naučených fráz, ktoré evokujú znalosti jazyka ako druhého cudzieho jazyka (L2 speakers).

Pre školopovinné deti je teda írština skôr symbolickým elementom ako praktickou stránkou života, pričom v porovnaní s veľštinou má írština menšie funkčné využitie. Preto je pozitívny prístup mladej generácie k národnému minoritnému jazyku veľmi dôležitý, nakoľko zvýšenie jeho funkčného využitia aj prostredníctvom moderných médií sa môže odraziť i v iných doménach života (Moriarty, 2011, Fleming, Debski, 2008).

Výučba írštiny v primárnej a sekundárnej sfére vzdelávania

Na základe oficiálnej jazykovej politiky Írskej republiky je evidentné, že jedným spôsobom ako efektívne dosiahnuť bilingvizmus je práve edukácia írského jazyka v rámci školského systému. Štúdium írštiny je povinné od primárneho po sekundárny stupeň vzdelávania, pričom v rámci predprimárneho vzdelávania je zapísanie detí do naíonraí – írsko jazyčných škôlok, nepovinné.

Výučba írštiny na primárnom a sekundárnom stupni škôl

Írsky jazyk sa v rámci primárneho stupňa vyučuje podobne ako na druhom stupni škôl buď ako jeden z povinných predmetov alebo je vyučovanie realizované prostredníctvom írského jazyka (gaelscoileanna, školy v Gaeltachte). Primárne vzdelávanie (junior cycle) v írskom jazyku na bežných typoch škôl a v systéme škôl gaelscoilenna (alebo v rámci Gaeltachtu) je kľúčom k dosiahnutiu spoločenského bilingvizmu.

Hlavnou charakteristickou črtou výučby írštiny na primárnom stupni je i fakt, že vyučujúci majú viac času na využitie rôznych inovatívnych prístupov vo výučbe jazyka, nakoľko dôraz nie je kladený na teoretické poznatky ako je tomu na sekundárnom stupni, keďže tam sa študenti pripravujú výslovne na maturitu. Výučbe jazyka na sekundárnom stupni teda dominujú teoretické poznatky, ktoré študent musí do maturity naštudovať resp. často sa naučiť naspamäť.

To ako sa študenti írsky jazyk naučia na primárnom stupni vytvára predpoklady pre zvládnutie teoretického obsahu írského jazyka na sekundárnom stupni, nakoľko tu už vyučovanie prebieha prostredníctvom využitia literatúry

(básní či úryvkov z diel írskych autorov). Literatúra tak tvorí integrálnu súčasť v rámci sekundárneho stupňa vzdelávania, pričom nedostatočná akvizícia jazyka na primárnom stupni a tým i nedostatočná jazyková kompetencia sa stáva predpokladom pre negatívny postoj žiakov k írskemu jazyku v budúcnosti resp. v rámci sekundárneho stupňa škôl.

Podľa školských kurikul vytvorených pre sekundárny stupeň vzdelávania sa vyučovanie v írskom jazyku realizuje niekoľkokrát do týždňa. V rámci systému bežných stredných škôl je írština jedným z obligatórnych predmetov. Maturita v írskom jazyku sa realizuje na troch úrovniach (Foundation level, Ordinary level, and Higher level), pričom každý študent má právo voľby podľa stupňa ovládanie írskoho jazyka (Murtagh, 2008). Prvý program je vhodný pre študentov so slabými základmi írštiny (*The Foundation level*). Ďalej vystupujú študenti (kategória 1) s mierne pokročilou znalosťou írštiny (*The Ordinary level Irish*), kým druhý program je určený pre pokročilých študentov (kategória 2) (*The Higher level Irish, The Advanced level Irish*). Tretí program (kategória 3) je vytvorený pre tých študentov, ktorí navštevujú stredné školy s írskom jazykom ako hlavným vyučovacím jazykom (*The Higher level Irish, Immersion programme, Immersion, „all Irish“ education*).

Výhodou škôl s írskym vyučovacím jazykom v oblastiach mimo Gaeltachtu (gaelscoileanna) je fakt, že ich znalosť írštiny prevyšuje znalosti írštiny študentov na školách s dominantným anglickým jazykom (mainstream, ordinary schools) a je dokonca vedomostne porovnateľná so znalosťou írštiny študentov študujúcich v oblastiach Gaeltachtu. Dominantnejší kontakt s jazykom súvisí i s vystavením študentov írskej kultúre a literatúre. Vo viacerých prípadoch je však učebný plán zacielený prevažne na rozvoj konkrétnych receptívnych (čítanie) a produktívnych (písanie) schopností žiakov vrátane vybraných kapitol z oblasti írskej prózy a poézie (Murtagh, Van der Slik, 2004), pričom orálne kompetencie žiakom často chýbajú, čo vylučuje využitie írštiny v spoločnosti resp. mimo školského prostredia.

Murtagh a Van der Slik (2004) zrealizovali v roku 2000 longitudinálny výskum, ktorého cieľom bolo zistiť mieru používania írskoho jazyka študentmi po ukončení stredoškolského vzdelávania. Do úvahy boli brané všetky spomínané kategórie študentov (kategória, 1, 2, 3). Výsledky výskumu indikujú všeobecný pokles používania írštiny stredoškolskými študentmi vo všetkých troch kategóriách po ukončení stredoškolského vzdelávania, resp. v časovom horizonte 18 mesiacov po absolvovaní maturitnej skúšky (*Leaving Certificate Examination*). Študenti z kategórie 3 (gaelscoileanna) využívali možnosť hovoriť írskym jazykom v najvyššej možnej miere.

Absolventi tohto typu stredných škôl (gaelscoileanna, Gaeltacht schools) teda disponujú omnoho väčšou sieťou priateľov a známych, ktorí ovládajú írsky jazyk profesionálne resp. na pokročilej úrovni, čím sa komunikácia stáva jednoduchšou a spontánnejšou. Pre študentov, ktorí pochádzajú z týchto typov škôl sú typické aktivity spojené s participáciou na kultúrnych a jazykových podujatiach organizovaných v írskom jazyku, návšteva írskych klubov (*Irish clubs*) sledovanie írskych televíznych a rádiových staníc (TG4, Raidió na Gaeltachta) a čítanie írskej tlače a literatúry (poézia, próza). Okrem iného sú študenti podporovaní i v rámci rodinného prostredia, pričom rodičia vnímajú širokospektrálne bilingválne vzdelávanie svojich detí jednoznačne pozitívne a vzdelávanie sa v írskom jazyku považujú za významnú, integrálnu súčasť vlastnej kultúrnej identity.

Pokiaľ ide o čítanie v írskom jazyku, táto aktivita je v prevažnej miere typická pre študentov kategórie 3 (študenti študujúci na írsko jazyčných školách), čo svedčí o používaní írskoho jazyka týmito študentmi i mimo vzdelávacieho priestoru. Čitateľská gramotnosť je teda jedným z dôležitých aspektov pri zachovaní a ochrane (nielen) minoritného jazyka (Murtagh, Van der Slik, 2004).

Od roku 2005 existuje jasná stratégia ako zlepšiť výučbový proces írskoho jazyka, ktorý bol v minulosti značne kritizovaný. Už v roku 2003 National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) poukázal na slabé stránky vo vtedajšom kurikule ako i na zhoršujúce sa štandardy (Ó Duibhir, Cummins, 2012). Conradh na Gaelige, národná organizácia s cieľom podpory a šírenia írskoho jazyka iniciovala národnú kampaň v snahe pomôcť študentom využiť každú príležitosť v rámci vzdelávacieho systému naučiť sa jazyky na primeranej úrovni (Conradh na Gaelige, 2014). Práca na kurikule prebiehala od osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia počnúc post primárnym stupňom. Nový dokument s názvom *Language in the Curriculum* inicioval proces revízie a obnovy udržateľného kurikula (Curriculum online, 2014). Rovnako boli na základe nedostatočného a neuspokojivého kurikula iniciované i nové sylaby vzhľadom na zhoršovanie sa všeobecného štandardu írštiny následkom prílišného dôrazu na literatúru v sylabách a nedostatočnú prax a profesionalitu učiteľov, ktorú indikujú i ďalší autori (Ó Buachalla, 1984).

Disatisfakcia vznikla taktiež z dôvodu predisponovanej úlohy čítania a písania aplikovaného v prevažnej miere na hodinách cudzích jazykov. Študenti i vyučujúci boli frustrovaní, nakoľko sylaby vôbec nefacilitovali rozvoj orálnych kompetencií. Tento prístup reflektoval výučbu na oboch typoch škôl, primárnych i sekundárnych. Súčasné sylaby sa snažia reflektovať podobne ako je tomu na výučbe cudzích jazykov tri hlavné piliere výučby jazyka, ktorými sú: komunikácia (communicative proficiency), kultúrne povedomie (cultural

awareness) a jazykové povedomie (language awareness), ktoré sú pri zachovaní a prežití minoritného jazyka kľúčovými jednotkami.

Moderné trendy vo výučbe írskeho jazyka

Súčasný svet a éra, v ktorej žijeme disponuje neskutočným množstvom moderných technológií a nových aplikácií, ktoré poskytujú svojim používateľom, v našom prípade učiteľom, nové možnosti využitia inovatívnych trendov vo výučbe cudzích jazykov v 21. storočí. Ako dodáva Dailey (2012), pozitívny nárast používateľov írskeho jazyka je badateľný v online sfére na celom svete. Virtuálny svet poskytuje možnosť posilniť význam jazyka v čase, keď tradičné geografické hranice strácajú svoj význam. Američania írskeho pôvodu si vytvorili napríklad virtuálne oblasti zvané *Gaeltachts*, ktoré slúžia za účelom organizovania virtuálnych stretnutí a zdieľania informácií spoločného záujmu, ktorými sú v našom prípade írsky jazyk, kultúra a identita. Kreovanie takýchto blogov je populárne i medzi študentmi základných a stredných škôl, ktorí využívajú írsky jazyk prekvapivo efektívne ako tajný komunikačný jazyk resp. kód, nakoľko mu ostatní neírski používatelia nemajú šancu porozumieť resp. rozlúštiť jeho obsah.

Príklad využitia írskeho jazyka ako tajného jazyka vo virtuálnom svete je jednou z možností ako inovovať vyučovací proces, resp. vzbudiť záujem o írsky jazyk u žiakov. V súvislosti s výučbou írskeho jazyka ostáva stále viacero nezodpovedaných otázok, výziev a doposiaľ neuskutočnených cieľov. Spomínané ciele, otázky a výzvy súvisia s ambicióznym vládnyim plánom zvýšiť počet aktívne írsky hovoriacich obyvateľov do roku 2030. Toto tvrdenie opierajúce sa o realitu a (ne)uskutočniteľnosť daných cieľov podporuje i Markey (2007), ktorý uvádza, že írsky edukačný systém musí čeliť neľahkým výzvam a problémom spojeným s vyučovaním írštiny ako druhého jazyka (Language 2, L 2).

V súčasnosti je nízky stav študentov, ktorí by ovládali po skončení sekundárneho stupňa vzdelávania írsky jazyk v takej miere a na takej úrovni, aby mohli participovať na sociálnych a kultúrnych udalostiach v írskom jazyku, značne alarmujúci (Markey, 2007). To znamená, že len minoritná časť nerodilých hovoriacich írskym jazykom sa po skončení strednej školy môže zúčastňovať podujatí realizovaných v írskom jazyku. Jedným z významných podujatí v celoírskom kontexte je Fleadh Cheoil, súťaž v tradičnej írskej hudbe, ktoré organizuje Comhaltas Ceoltóirí Éireann (Society of the Musicians of Ireland), organizácia venujúca sa propagovaniu írskej hudby, tancu a írskemu jazyku (O'Rourke, 2011). Rovnako mnohé iné podujatia organizuje i GAA (Gaelic Athletic Organisation), medzinárodná kultúrna a športová organizácia, zamerané primárne na gaelské športy (tradičné írské športy) ako i Conradh na Gaelige (Gaelic League).

Nedostatočná znalosť írštiny je teda prvou z výziev a zároveň jej eliminovanie i jedným z ambiciózných cieľov do budúcnosti. Faktom ostáva, že pre majoritu študentov predstavuje „*výučba írskeho jazyka nutné zlo, cenu, ktorú človek platí za občianstvo a v podstate je to asi aj strata času*“ (Markey, 2007, p. 7). Situácia je celkovo odlišná na školách, kde vyučovanie prebieha prostredníctvom írskeho jazyka (Gaeltacht schools, gaelscoileanna), nakoľko študenti sú s írštinou konfrontovaní každý deň, aspoň minimálne počas výučby.

Následkom nedostatočnej motivácie a neúspechu žiakov sa výučba írskeho jazyka ako druhého jazyka na školách (L2) v rámci primárnych a post-primárnych škôl javí problematická a zložitá, čoho dôsledkom sú spomínané negatívne postoje študentov voči írskemu jazyku. Z tohto dôvodu bola iniciovaná v roku 2010 vládna stratégia, ktorej dlhodobým cieľom je nárast počtu Írov hovoriacich írskym jazykom v časovom horizonte do roku 2030 rôznymi reformovanými metódami. Jednou z možností je implementácia inovatívnejších foriem pri výučbe jazykov a publikovanie nových učebných materiálov pre výučbu írskeho jazyka zahŕňajúc učebné potreby žiakov i pedagógov (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010). Na jednej strane je dvadsaťročná stratégia vnímaná ako dôležitý dokument tvoriaci nádej pre dosiahnutie spoločenského bilingvizmu, avšak na strane druhej jej reálne implementovanie ostáva v nedohľadne.

I keď sa v oblasti edukácie už veľa urobilo, výzvy v oblasti primárnej, sekundárnej a terciárnej sfére edukácie však stále existujú. Pokiaľ ide o primárny stupeň základných škôl, výzvy sú badateľné v internej i externej vrstve formálneho systému a často sa týkajú spomínaného nedostatku učebných zdrojov (napr.: nedostatok vhodných učebníc pre Gaeltacht oblasti, oblasti mimo Gaeltachtu), učebných pomôcok, jazykovej nepripravenosti, neprofesionality učiteľa ako i diverznej miery schopností a jazykových zručností študentov, prichádzajúcich na stredné a vysoké školy (Irish Language Education, 2012).

Na jednej strane môžeme pozorovať vládne snahy dosiahnuť bilingválny charakter spoločnosti a na druhej strane to práve reálne čísla vypovedajúce o súčasnom stave aktívneho používania írskeho jazyka. Len 10% obyvateľov používa írštinu denne, pričom najvyššie percento používania írštiny je medzi školopovinnou časťou spoločnosti. Pravdou ostáva, že prostredníctvom edukačného systému a vzdelávania v írskom jazyku resp. po implementácii írskeho jazyka ako obligatórneho predmetu sa dosiahol značný nárast v počte občanov hovoriacich írskym jazykom. Avšak na druhej strane je doterajšia vládna stratégia len málo úspešná pri transfere írštiny transgeneračne a pri realizácii regulárneho aktívneho denného používania írštiny. Faktom ostáva, že najvyššia koncentrácia aktivít, podujatí a ľudí hovoriacich írskym jazykom sa nachádza

v oblasti Gaeltachtu (Murtagh, Van der Slik, 2004), i keď i v týchto oblastiach počet používateľov írského jazyka enormne klesá.

V snahe čeliť vzniknutej diskrepancii medzi počtom Írov, ktorí ovládajú a neovládajú írsky jazyk na komunikatívnej úrovni, je nutné vziať do úvahy i historický kontext resp. udalosti, ktoré zapríčinili enormný pokles rodilých hovoriacich. Jedným z nich bol veľký zemiakový hladomor v štyridsiatych rokoch devätnásteho storočia spojený s vysokou mierou mortality a následnou vlnou emigrácie, ktorá drasticky zredukovala počet obyvateľov v Írsku.

Írsko i v súčasnosti čelí neustále emigračným problémom. Na jednej strane, diaspóra zredukovala počet írsky hovoriacich migrantov tým, že manželský zväzok uzatvorili s partnermi, ktorí írsky jazyk neovládali. Na druhej strane však diaspóra vytvorila komunity Írov, pre ktorých je opätované privlastnenie si írského jazyka, ako symbolu kultúrnej identity a hodnôt, jedným z elementov dedičstva vlastných predkov. Z tohto dôvodu sú študijné programy zamerané na írske štúdiá a írsky jazyk etablované i na zahraničných vysokých školách, pričom rôznorodá podpora je vyvíjaná i zo strany Američanov írského pôvodu (Irish. The Irish Language in Education in the Republic of Ireland, 2001). Jednou z možností končiacich študentov sekundárneho stupňa škôl, ako využiť svoju znalosť írského jazyka v rámci ďalšieho vzdelávania, je i budúce štúdium írského jazyka resp. írskych štúdií na domácich či zahraničných univerzitách s čím súvisia i materiálne benefity.

Slabé stránky výučby írského jazyka v kontexte írského vzdelávacieho systému

V predchádzajúcej časti príspevku sme poukázali na viaceré činitele, ktoré pôsobia demotivačne na žiakov učiacich sa írsky jazyk. Medzi najpertraktovanejšie patrí nedostatočné uplatňovanie inovatívnych foriem výučby na hodine írského jazyka, nedostatok kvalitných pedagogických materiálov potrebných k výučbe jazyka, demotivácia žiakov ako i klesajúci počet írsky hovoriacich obyvateľov na regulárnej úrovni. Rovnako demotivačne pôsobí i neexistencia rozličných kurikúl a syláb osobitne špecifických pre dve skupiny študentov a to rodilých (Language 1, native speakers) a nerodilých hovoriacich írskym jazykom, pre ktorých je írština v podstate cudzím jazykom (Language 2, nonnative speakers). Dané názory produkujú bipolaritu spoločnosti reflektujúcej klamlivú predstavu o existencii monolingválnej spoločnosti. Írska spoločnosť teda nie je statická pokiaľ ide o používanie írského jazyka a heteroglosia resp. jazyková rôznorodosť je pre Írsko a jeho populáciu charakteristickou črtou (O'Rourke, 2011).

Na základe uvedenej bipolarity sa i medzi študentmi írského jazyka, pre ktorých je írsky jazyk cudzím jazykom vytvára určitý nepokoj, resp. strach, ktorý pociťujú pri kontakte so študentmi, ktorí sú vzdelávaní v rámci Gaeltacht škôl či škôl gaelscoileanna (komunikačný prostriedok výučby predstavuje írsky jazyk). Vzniknuté obavy z nedostatočnej znalosti írštiny môžu byť bariérou pri dosiahnutí úspechu v ďalšom vyučovacom procese. Možnosťou ako vyriešiť daný problém je sústredenie sa na hovorenú írštinu a odklonenie sa od frekventovane používaných gramatických a memorovacích cvičení. Sú to práve študenti, ktorí v kontexte šírenia a ochrany írského jazyka predstavujú novú nádej pre jeho intergeneračnú transmisiiu. I keď jazyk nemôže prežiť bez rodilých hovoriacich, značnú pomoc pri jeho revitalizácii zohrávajú i nerodilí hovoriaci írskym jazykom, preto je i ich pomoc v tejto oblasti kľúčová.

Ďalšou oblasťou, ktorá si vyžaduje pozornosť je nerovnováha medzi tzv. jazykovou akvizíciou a reálnym stavom používania írštiny v každodennom živote. Murtagh (2008) uvádza, že používanie írštiny ja najvyššie u školopovinných detí, pričom po skončení školy táto schopnosť klesá, nielen u študentov mimo Gaeltachtu, ale i u študentov pochádzajúcich priamo z írsky hovoriacich oblastí Gaeltacht.

Pravdou ostáva, že vyššie kompetencie v írštine dosahujú študenti škôl, na ktorých vyučovanie prebieha prostredníctvom írského jazyka, i keď i tu sa hlavným médiom mladšej generácie mimo školského prostredia stáva angličtina. Angličtina sa dostáva i do syntaxe írského jazyka, anglický jazyk teda írsky jazyk v mnohých jazykových aspektoch ovplyvňuje. „*Slovná zásoba odráža používateľov jazyka*“ (Jesenská, 2014, s. 137). Dôkazom je častá infiltrácia resp. používanie anglických výrazov počas komunikácie v írštine.

Pre účinnú revitalizáciu jazyka zohráva dôležitú rolu rodina, hlavne pokiaľ ide o motiváciu a vytváranie pozitívneho prístupu k írštine už u detí predškolského veku. Podpora írštiny je v domácom prostredí nevyhnutná. Rodičia majú možnosť podporovať kontakt svojich detí s írštinou i mimo školského prostredia v rámci rodinnej participácie na rôznych kultúrnych a edukačných aktivitách (návšteva letných škôl v Gaeltachte, participácia rodičov a svojich potomkov na írskych tradičných kultúrnych podujatiach realizovaných v írskom jazyku).

I napriek súčasnému dôrazu na pestovanie jazykového a kultúrneho povedomia na hodine írského jazyka v rámci bežných škôl, učitelia neustále zápasia s faktom, ako využiť írsky jazyk mimo vyučovacej hodiny. Výzvou pre žiakov a učiteľov teda ostáva otázka ako zápasíť s neexistenciou dostatočného počtu viditeľných sociálnych kontextov, kde by sa írsky jazyk dal potenciálne využiť resp. ako vytvoriť také sociálne siete, v ktorých by írsky jazyk dominoval.

Situácii rovnako nepomáha ani dominantné anglické jazykové prostredie ako i prítomnosť neírsky hovoriacich jedincov v oblasti Gaeltachtu.

Evidentným problémom je i prehnaný dôraz na študijný materiál odvíjajúci sa od skúškových otázok na maturitu a učenie sa naspamäť. Dôraz by mal byť naopak koncentrovaný na úlohy odrážajúce komunikačné kompetencie žiakov a využitie jazyka v konkrétnych komunikačných situáciách. Najväčšími výzvami v írskom jazyku sú podľa študentov stredných škôl odlišné gramatické javy v írštine v porovnaní s anglickým jazykom, iná syntax atď. Viacerí respondenti stredných škôl usúdili, že ani po deviatich rokoch štúdia nedosahujú v írštine uspokojivé výsledky na rozdiel od výučby iných cudzích jazykov (Ó Laoire, 2008). Respondenti stredných škôl ďalej indikujú, že írštinu používajú v komunikačných situáciách mimo školského prostredia len veľmi zriedkavo resp. v externej komunikačnej situácii neboli s írštinou konfrontovaní skoro vôbec. Dôraz na hodinách sa často kladie hlavne na repetíciu, opakovanie (repetition and oral rehearsal activities) a učenie sa naspamäť. Írštinu preto väčšina žiakov vníma len v kontexte povinného resp. obligatórneho predmetu.

Z predchádzajúcich faktov vyplýva, že primárnym cieľom edukácie by mal byť odklon od direktívneho spôsobu výučby v snahe úspešne zmaturovať (syllaby sú často orientované na hlavné položky v rámci maturitnej skúšky, ktoré často zahŕňajú témy a gramatické cvičenia, ktoré študentov nebavia) k spôsobu výučby, ktorý by reflektoval symbolickú a funkčnú hodnotu írskeho jazyka v praxi resp. v reálnom živote a vytvoril by most medzi školou a reálnou komunitou, sieťami rodilých hovoriacich írskym jazykom. Z daných cieľov vyplýva, že dôraz v edukačnom systéme by sa mal klásť nielen na utilitárnu hodnotu írskeho jazyka ako jedného z obligatórných predmetov, ale i na jeho silu vytvoriť sociálne siete a sociálnu identitu jednotlivca v procese učenia sa cudzieho jazyka.

Pre írsky jazyk ako vyučovací predmet je teda reflektovanie potreby implementovania jazykového a kultúrneho povedomia do sylláb kľúčové. Učelia čelia neustále výzvam, ktoré súvisia s faktom, že študenti z bežných škôl majú obmedzenú možnosť komunikácie v írštine mimo školského prostredia. Komunikačný prístup je pri minoritných jazykoch značne redukovaný. U študentov by tým pádom malo byť pestované jazykové povedomie (language awareness) a aktivity na hodinách by mali byť reflektívneho charakteru s cieľom posilniť pozitívny prístup študentov k učeniu sa írštiny (Ó Laoire, 2008).

Nezanedbateľný vplyv na kreovanie identity žiaka a jeho pozitívneho postoja k jazyku má i tvorivosť v cudzojazyčnej výučbe, od ktorej sa mnohé odvíja. *„Vďaka tomu, že učiteľ pozná čo je tvorivosť a ako sa prejavuje, dokáže žiakom uľahčiť proces poznávania nového“* (Štulažterová, 2014, s. 81). Tvorivé aktivity

môžu byť jednou z možností ako prekonať strach z komunikácie v írskom jazyku a ako podnietiť žiaka využívať jazyk v rôznych komunikačných situáciách.

Jednou zo slabých stránok sú i počty hodín výučby írského jazyka na jednotlivých školách. Kým v rámci bežného primárneho a sekundárneho vzdelávania príjmu študenti za obdobie trinástich rokov okolo 1450 hodín írštiny, študenti z Gaeltacht a gaelscoileanna škôl príjmu šesť až sedemnásobný počet hodín írštiny. Tento stav reflektuje i požiadavku vzniku separátnych kurikúl pre výučbu írštiny ako rodného jazyka (a mother tongue/medium of schooling, L1 speakers) a druhého jazyka (second language, L2 speakers) (Murtagh, 2008).

Slabé stránky edukačnej politiky sa vzťahujú hlavne na adolescentov a mladých ľudí, pre ktorých nie sú vytvorené vhodné podmienky pre šírenie írského jazyka v mimoškolskom prostredí (kluby, športové aktivity, záujmové skupiny). Negatívnym dôsledkom je fakt, že končiaci študenti nebudú mať dôvod používať ohrozený jazyk (threatened language), až dokým nezačnú s výučbou jazyka u svojich detí. Zároveň by sa jazyková politika nemala zacielať len na edukačný systém pri jazykovom plánovaní, ale i na perspektívnych rodičov, ktorí vedú deti na ich ceste k úspešnému bilingvizmu.

Záver

Ak by sme mali zhrnúť predchádzajúce zistenia, je evidentné, že participácia žiakov z bežných škôl (mainstream schools) na aktivitách organizovaných v írskom jazyku by sa mala jednoznačne zvýšiť. Jedným zo spôsobom sú extrakurikulárne aktivity zacielené na väčší kontakt študentov s rodilými hovoriacimi (Murtagh, 2008).

V súčasnosti dominuje v spoločnosti komunikácia prostredníctvom využitia moderných komunikačných technológií. Nové komunikačné technológie vytvárajú potenciál pre revitalizáciu a udržanie jazyka, nakoľko umožňujú implementáciu inovatívnych foriem výučby v pedagogickom procese. Takýto typ výučby zatiaľ v Írsku stagnuje resp. využitie moderných technológií je pri výučbe írského jazyka nedostatočné. I keď výučba prostredníctvom moderných médií nenahradí intergeneračnú transmisiu jazyka, nové technológie môžu pomôcť práve v tejto oblasti, ak zoberieme v úvahu e-mailovú komunikáciu členov rodiny vzdialených od seba tisícky kilometrov.

Online prostredie môže tiež posilniť kultúrnu identitu resp. dopomôcť jej formovaniu. Elektronické médiá sú značným motivačným faktorom pre mladú generáciu, môžu pomôcť pri revitalizácii jazyka, ohrozenému jazyku môžu vdýchnuť nový život. Použitie minoritného jazyka cez moderné komunikačné technológie je jedným z predpokladov jeho vitality, nakoľko sa pre jazyk vytvára

budúcnosť. Z výskumu realizovaného pomocou dotazníka s využitím Likertovej škály Fleming a Debski (2008) zistili, že v online sfére využívajú žiaci írštinu ako tajný jazyk, aby ukázali, že sú iní. Jednou z nevýhod moderných technológií je však chýbajúca diakritika v írštine a absencia írskych slovníkov na mobiloch. Ďalším znepokojujúcim faktom je, že deti často nevedia o webstránkach v írštine kvôli neinformovanosti zo strany učiteľov či rodičov.

Z predchádzajúceho výskumu vyplýva, že jednou z možností ako revitalizovať minoritný jazyk je i jeho etablovanie sa v prostredí moderných komunikačných technológií, čo môže napomôcť i vyučovaciemu procesu v snahe zvýšiť funkčné využitie írštiny. Rovnako by pomohla užšia kooperácia medzi školami z rôznych častí krajiny. Komunikácia so spolužiakmi v domácom prostredí i v zahraničí pomocou nových technológií napomohla i revitalizácii havajského jazyka (Fleming, Debski, 2008). Ideálnym prípadom by bolo aktívne používanie írštiny v rôznych spoločenských komunikačných sférach, mediálnu sféru nevynímajúc.

Otázka revitalizácie írskeho jazyka teda ostáva otázná a len budúcnosť ukáže jej ďalšie smerovanie resp. využitie v spoločenskej sfére mimo školského prostredia, ktoré je zároveň súčasťou rôznych vládnych dokumentov zacielených na oživenie (revival) a hlavne prežitie (survival) írskeho jazyka. Jedným z nich je i dvadsaťročná stratégia pre írsky jazyk, ktorej evalvácia bude možná až po uplynutí stanoveného horizontu dvadsiatich rokov (2010 2030).

Poznámka

Príspevok je súčasťou riešenia projektu ITMS 26110230109, operačného programu Vzdelávanie, Agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ, pod názvom Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí, odborná aktivita 3.1 Tvorba a inovácia medzifakultných ŠP vo svetových jazykoch na FF a EF UMB.

Literatúra

- 20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030. 2010. (2010). [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: <http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf>
- CUMMINGS, D. (2008). Ireland's „Gaelscoileanna“ Creating Educational Divide. [cit. 2014. 08. 07]. Dostupné na: <http://www.findingdulcinea.com/news/education/october-08/Ireland-s--Gaelscoileanna--Creating-Educational-Divide.html>

- DAILEY, K. (2012). Can foreign speakers keep Irish alive? *BBC News Magazine*. [cit. 2012. 02. 15]. Available on internet: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-17373880>
- FLEMING, A.& DEBSKI, R. (2008). The Use of Irish in Networked Communications: A Study of Schoolchildren in Different Language Settings. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 28(2), 85-101.
- Gaelscoileanna. *What is Immersion Education?* (2014). [cit. 2014. 07. 05]. Available on internet: <http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/>
- GÓMEZ-ESTERN, M. B. et al. (2010). Literacy and the Formation of Cultural Identity. *Theory and Psychology*, 20, 231-250.
- HALE, C. H. & DE ABREU, G. (2010). Drawing on the Notion of Symbolic Resources in Exploring the Development of Cultural Identities in Immigrant Transitions. *Culture and Psychology*, 16, 395-415.
- HARRIS, J. & Ó DUIBHIR, P. (2011). *Effective Language Teaching: Synthesis of Research*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Available on Internet: http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Effective_language_teaching_a_synthesis_of_research.pdf
- Irish Language Education*. (2012). [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: <http://www.cecde.ie/english/pdf/Audit%20of%20Research/Irish%20Language%20Education.pdf>
- Irish. The Irish Language in Education in the Republic of Ireland*. (2001). [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers/pdf/irish_in_ireland.pdf
- JESENSKÁ, P. (2014). Dominancia anglicizmov v hovorovom jazyku – reálny stav alebo mýtus? In Štulajterová, A. (Ed.), *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka* (s. 137 – 144). Banská Bystrica: UMB.
- KILIÁNOVÁ et al. (2009). *My a tí druhí v modernej spoločnosti*. Bratislava: SAV.
- MARKEY, M. (2007). *Minority language learning in the Irish educational system and its influence on subsequent foreign language learning*. [cit. 2012. 02. 15]. Available on Internet: <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-7-MARKEY.pdf>
- MORIARTY, M. (2011). Minority languages and performative genres: the case of Irish language stand-up comedy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 32(6), 547-559.

- MURTAGH, L. (2008). Out-of-school Use of Irish, Motivation and Proficiency in Immersion and Subject-only Post-primary Programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 428-453.
- MURTAGH, L. & VAN DER SLIK, F. (2004). Retention of Irish skills: A longitudinal study of a school-acquired second language. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 279-302.
- Ó BUACHALLA. (1984). Educational Policy and the Role of the Irish Language from 1831 to 1981. *European Journal of Education*. 19(1), 75-91.
- Ó DUIBHIR, P. & CUMMINS, J. (2012). *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years)*. [cit. 2014. 08. 08] Dostupné na: http://www.onevoiceforlanguages.com/uploads/2/4/6/7/24671559/o_duibhir_and_cummins_2009.pdf
- Ó HIFERNÁIN, T. (2008). Raising Children to be Bilingual in the Gaeltacht: Language Preference and Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 510-528.
- Ó LAOIRE, M. (2012). Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 17-25.
- Ó LAOIRE, M. (2008). An Approach to Developing Language Awareness in the Irish Language Classroom: A Case Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 454-470.
- O'ROURKE, B. (2011). Whose Language Is It? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 327-345.
- ŠTULAJTEROVÁ, A. (2014). Rozvoj tvorivosti v primárnom vzdelávaní anglického jazyka. In Štulajterová, A. (Ed.), *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka* (s. 81 – 87). Banská Bystrica: UMB.
- SYKES, E. B. (2013). Transformative Autoethnography: An Examination of Cultural Identity and its Implications for Learners. *Adult Learning*, 25(1), 3-10.
- THIESSOVÁ, A. (2001). *Vytváření národních identit v Evropě 18. až 20. století*. Brno: CDK.
- UDREA, A. (2013). A kin-state's responsibility: Cultural identity, recognition, and the Hungarian status law. *Ethnicities*, 14, 324-346.

Résumé

Výučba írského jazyka ako povinného predmetu na primárnom a sekundárnom stupni škôl v Írskej republike je jedným z predpokladov pre dosiahnutie bilingvizmu v spoločnosti. Jedným z cieľov príspevku je rekognoskovať výučbu írského jazyka v írskom vzdelávacom systéme. Pozornosť je venovaná i identifikácii a analýze silných a slabých stránok výučby írského jazyka na bežných typoch škôl (mainstream schools, ordinary schools). Rovnako podrobujeme analýze i výučbu írského jazyka v systéme írsko jazyčných škôl gaelscoileanna. Autorka neopomína ani hlavné výzvy spojené s výučbou írského jazyka v rámci primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Jednou z primárnych ideí, z ktorých príspevok vychádza, je i modernizácia výučby v anglickom jazyku resp. pridaná hodnota danej problematiky v oblasti cudzích jazykov a kultúr vyučovaných na FF UMB ako aj jej interkultúrny charakter.

Kľúčové slová: írsky jazyk, revitalizácia jazyka, primárne a sekundárne vzdelávanie

Kontaktné údaje

Mgr. Anna Slatinská
Tajovského 40
984 01 Banská Bystrica
anna.slatinska@umb.sk

Art academy – angličtina srdcom (English through your heart)

Tatiana Husárová

Stredná zdravotnícka škola Poprad, Slovensko
thusarova@gmail.com

Abstrakt

Art academy is an extraordinary language school, an interest club and a theatre group that unites friends of English and Spanish language. ART ACADEMY focuses on supporting of language learning via dramatisation of natural dialogues in foreign language. The main strength of ART ACADEMY is using theatre as a unique teaching method. Role plays and drama help our pupils become English or Spanish, right on the stage. They master everyday communication topics and situations easily, in a cheerful atmosphere and with focus on individuality of every single one of them. Depending on the level of skills individual pupils prove to have, we use a variety of gripping materials in our lessons.

ART ACADEMY teaches foreign languages through stories, fairytales, singing, dancing, drawing and experiencing. It is important for us that our pupils feel positive and enthusiastic. Because we learn easier when something makes us happy and we learn more from a person whom we like. In ART ACADEMY, we learn with our heart. :-)

Key words: English, theatre, dramatization, art, play, youth

1. Art Academy je originálna jazyková škola

Art Academy je jedinečná, originálna jazyková škola, kde sa angličtina (od r. 2015 aj španielčina) vyučuje prostredníctvom dramatizácie, divadlom.

Pod pojmom **DRAMATIZÁCIA** chápeme:

- a) ucelený dramatický útvar, divadelnú hru s anglickým scenárom a trvaním minimálne 90 minút
- b) účinkujúci sú študenti stredných škôl
- c) vlastná výroba scény, kulís, rekvizít a kostýmov
- d) tanečné choreografie zostavené študentami
- e) netradičná hudobná produkcia (vlastná školská kapela)
- f) hlboký emocionálny zážitok

Art Academy je záujmový útvar, voľnočasový krúžok zameraný na skvalitňovanie jazykových kompetencií študentov stredných škôl.

2. História a súvislosti vzniku

Art Academy bola založená na pôde Akadémie vzdelávania v Poprade v roku 2006 ako aktivita lektorky Tatiany Husárovej. Prvotne šlo o snahu zaujať na trhu jazykového vzdelávania, ponúknuť mládeži takú formu vyučovania, ktorá by sa výrazne odlišovala od štandardných vzdelávacích aktivít. Prvý, pilotný divadelný projekt **Henry VIII and his 6 wives** bol naštudovaný so žiakmi Strednej technickej školy v Poprade. Bol to zároveň prvý a jediný autorský projekt – scenár žiaci napísali sami.

Dej bol postavený na stretnutí Henricha VIII s vlastným svedomím, na druhom svete. Postavy manželiek, kráľovien, prinášali výpovede, obžaloby, svedectvá, kráľ sa obhajoval vlastnými dôvodmi. Priniesť hru mladému divákovi v pôvodnej forme, plnej historických faktov a zložitých archaických výrazov, by nevzbudilo v študentoch taký záujem, s akým sa hra stretla pri využití moderných prvkov. Hlavný predstaviteľ, študent Ivan, všetky svoje komentáre k obžalobám spieval! Vybrali sme také piesne, ktoré v roku 2006 figurovali na top priečkach hitparád.

Príklad 1:

Q/“So what do you say Henry, how do you plead...?”

A/“No one knows what it ‘s like to be a bad man, to be a sad man, behind blue eyes....”

Príklad 2:

Anne of Cleves, štvrtá Henrichova manželka, bola oficiálne vymenovaná za kráľovu sestru, keďže manželstvo nebolo nikdy naplnené, Ivan spieval:

“Goodbye my almost lover, goodbye my hopeless dream....”

Príklad 3:

Použili sme aj český hit, ktorý sme preložili do angličtiny. Medzi študentami vyvolala interpretácia tejto skladby doslova ovácie. “Proklínám” znel v podaní Ivana: “Damn your lips, damn your blue eyes damn your tears, may you one day just feel the pain, again and again...”

Spev sprevádzala hra na akustickej gitare.

Úžasne autenticky pôsobili historické kostými, ktoré si zapožičiame v Strednej umeleckej škole v Kežmarku.

Hru o kráľovi Henrichovi sme nacvičovali 6 mesiacov. Scenár mal len 7 strán, mnohé bolo vypovedané práve hudbou. Študenti, ktorí sa do divadelnej angličtiny prihlásili, neboli žiadni premianti, práve naopak. Hlavný predstaviteľ bol rebel, mal problém s absenciami na vyučovaní a s mimoriadne drzým správaním. Na jednej z hodín angličtiny som ho počula spievať, a povedala som mu : “ Ivan, urobím z teba hviezdu, každý v tvojom veku ťa bude poznať a uznávať!” Trieda sa smiala, nehovoriac o kolegoch, ktorí ma odhovárali, no Ivan zahral kráľa

Henricha dokonale, spieval, tancoval...Jeho angličtina bola na divadelných doskách ukážková. Hru videlo asi 3000 divákov, všetci študenti základných aj stredných škôl mesta. Spätná väzba bola famózna, študenti si chodili predstavenie pozerat' znova a znova, predstavili sme ho aj verejnosti vo večerných hodinách. Henry VIII and his 6 wives bol prvý a dýchal jednoduchosťou a divadelnou čistotou.

Ďalšie projekty:

- **Romeo and Juliet, Shakespeare**
- **The Crucible, Arthur Miller**
- **Shakespeare´s stars, best monologues**
- **Most beautiful love letters of the world**
- **The nightingale and the rose, Oscar Wilde**
- **Historia de una madre, H.Ch. Andersen (španielčina)**

3. Produkcia projektov

Možno sa začudujete, ale náklady sú minimálne. Ak ste šikovní marketéri, dokážete nie len pokryť všetky náklady, no aj vytvoriť zisk.

- a) Scénu, kulisy a rekvizity sme vyrobili sami, z materiálov dostupných z domácností, zvyšky látok, dreva... Pravda, kúpili sme polystyrénové rámy, ktoré slúžili ako obrazy, a s ktorými sa aj manipulovalo, menila sa scéna, jednotlivé výjavy...
- b) Požiadali sme mesto o prenájom malej divadelnej sály za symbolické 1 Euro. Bolo nám vyhovené, keďže mládežnícke aktivity mesto podporuje. Mali sme k dispozícii pódium, svetelnú techniku, ozvučenie. Študenti boli od začiatku projektu pripravovaní na prácu s javiskom, scénou, veľkou sálou, kde museli hovoriť veľmi nahlas a zrozumiteľne.
- c) Na premiéru sme pozvali Veľ'vyslanca Britského kráľ'ovstva na Slovensku. Na pozvánku odpovedal takmer ihneď a navštívil nás ešte počas posledných skúšok. Jeho excelencia, Britský veľ'vyslanec, osobne dozeral na správnu výslovnosť... Študenti sa cítili vysoko motivovaní a povzbudení. Bolo jednoduché neskôr napísať do ponuky pre ostatné školy, že "projekt pod záštitou Britského veľ'vyslanectva na Slovensku".
- d) Dopoludnia sme predstavenie odohrali 3 krát, večer sme uviedli slávnostnú premiéru pre verejnosť a hostí. Zo vstupného sme uhradili prenájom veľ'kej divadelnej sály, techniku, materiál, ktorý sme spotrebovali pri výrobe kulís a samozrejme AFTER PARTY pre našich úžasných študentov, kde sa stretli opäť s jeho Exelenciou, hosťami, zabavili sa a zožali veľ'kú slávu. (Študentom je dôležité dopriať ich minúty, hodiny, dni

slávy, ale zároveň bdelo vnímať, aby neprerástli do pocitov zbytočnej nadradenosti, nadutosti, či arogancie.) Lebo aj to je ľahko možné...☺



Obrázky 1 a 2: Henry VIII and his 6 wives



Obrázok 3: Všetky kráľovné ožívajú v rámoch obrazov... Anne Boleyn uväznená v hrade Tower, kráľ hryzie svedomie...

4. Výber vhodnej hry

Vždy podľa zloženia študentov, ktorí sa v danom školskom roku prihlásili do Art academy. Úprimne, pre obsadenie charakterov do nasledujúcej hry sme boli nútení uskutočniť konkurz, prihlásilo sa nám rekordne veľa záujemcov, hlavne chlapcov. Divadelné predstavenie **THE MISTS OF AVALON** vzniklo podľa filmovej predlohy scenára **Marion Zimmer Bradley**. V predstavení účinkovalo 30 študentov z rôznych stredných škôl mesta Poprad. Bolo našim najrozsiahlejším projektom a aj z hľadiska logistiky nácvikov neuveriteľne náročné. Účinkujúcich sme rozdelili na 3 zložky, dramatickú, hudobnú a tanečnú, každá nacvičovala svoju časť samostatne. Na projekte sme spolupracovali so stavebnou firmou, ktorá nám sponzorsky vyrobila masívne lešenie, gigantickú scénu. Celá hra trvala takmer 2 hodiny a 20 minút, takže sme ju pre potreby bežných predstavení museli upravovať na 1 hodinu 40 minút. Príbeh o kráľovi Artušovi bol aj veľmi odvážny v zmysle niekoľkých šteklivých scén odohrávajúcimi sa medzi Artušom, princeznou Gweneviere a Lancelotom:) Legenda o kráľovi Artušovi, Merlinovi, záhadnom meči Excalibur bola obrovskou výzvou pre mňa, ako režiséru projektu. Scenár mal 37 strán, 4 mesiace trvalo, kým sme so študentami text prečítali, preložili a vyňali z neho podstatu. Mystickú históriu Británie spojenú s Avalonom sa nám s ľahkosťou podarilo objasniť

mladej generácii, ktorá sledovala predstavenie so zatajeným dychom a v závere skandovala: Ešte, Ešte! Reakcie mladého publika boli fenomenálne a s hrdosťou sme ho odohrali aj na Britskom veľvyslanectve v Bratislave pre diplomatov 17 krajín.

K netradičným prvkom tohto predstavenia určite patrí:

- a) spolupráca s 2 anglickými lektormi, ktorí v projekte osobne účinkovali;
- b) tvorba profesionálnych tanečných choreografií v spolupráci s lektorkou tanca ZUŠ Poprad;
- c) zaradenie detí z 1.stupňa ZŠ do účinkovania, predviedli sa v úlohách Artuša a Morgany v útľom veku;
- d) živá keltská hudba, kapela a spevácke vstupy;
- e) skutočné šermiarske kúsky, ktoré sa "rytieri" učili od profesionálov;
- f) najviac repríz, hru videlo asi 5000 divákov;
- g) predstavitelia Lancelota a Artuša sa vybrali cestou štúdia angličiny, momentálne úspešne študujú v 3. ročníku UKF v Nitre, venujú sa divadlu a hudbe (pôvodné štúdium na SPŠ!);
- h) z dôvodu prítomnosti anglických lektorov na nácvikoch, prebiehali aj skúšky v angličtine, čo bolo skvelou pridanou hodnotou pre hercov no o to namáhavejšie sa všetko vysvetľovalo, organizovalo a aj pochopilo....



Obr. 4: Pôsobivá choreografia s mečmi a lampionmi



Obrázok 5: Zápas medzi Artušom a Lancelotom



Obrázok 6: Všetci účinkujúci



Obrátok 7: Rytieri okrúhleho stola, študenti SPŠ Poprad

6. Výnimočnosť projektu ART ACADEMY

Úspech našich divadelných projektov v angličtine spočíva podľa môjho názoru v priamom zásahu do srdca mladého diváka, no hlavne herca, študenta. V dnešnej dobe informačných a digitálnych technológií, rýchlej výmeny informácií, konzumnej spoločnosti, povrchnej či pochybnej ponuky v umeleckej oblasti smerom k mládeži, sú naše projekty sviežou, čistou, odvážnou výzvou. Anglické divadlo ponúka priestor na sebarealizáciu, rozvoj osobnosti, sociálnych zručností, zdokonalenie sa v angličtine, rozšírení si slovnej zásoby, správnej výslovnosti...Dramatizácia je rovnako vhodná pre extrovertov, túžiacich po zvidetelení sa, ako aj pre plachých, málo pribojných študentov, ktorí túžia pracovať na sebe. Je perfektným miestom pre rebelov, ktorí pod náporom umenia jednoducho zmäknú, no zároveň aj pre flegmatikov, ktorých divadlo vyburcuje a preberie z letargie.

Kupec Benátsky (The merchant of Venice) od Shakespeara vznikol v spolupráci s Gymnáziom na Kukučínovej ulici v Poprade a aj produkcia hry sa uskutočňovala na jeho pôde, so študentami výlučne z tohto gymnázia. Hostujúcim hercom bol Tadeáš Tauchin predstaviteľ Shylocka. V piatich dejstvách sa spolu predstavilo 19 postáv, rôznorodých charakterov. Medzi najvýraznejšie patrí definitívne Žid Shylock, nenásytný a krvilačný úžerník.

Tadeáš ho zahral tak presvedčivo a dokonale, že divákom v hľadisku meraveli žily a dievčina v druhej rade na premiére skonštatovala: "Bojím sa ho...!" Hra o priateľstve, sile peňazí a milosrdenstve bola veľkým sústom pre začínajúcich hercov, prevažne prvákov gymnázia. Dielo má v sebe ukrytý silný príbeh, obsahuje zložité úvahy, monológy, viacero dejových zápletiiek, no jeho odkaz je zreteľne sformulovaný a aktuálny:

1. Buď milosrdný a odpúšťaj, inak sa ti môže stať, že raz tebe samému nebude odpustené.
2. Nie všetko, čo je vzácné, sa dá kúpiť za peniaze.
3. Priateľstvo môže existovať len medzi dobrými ľuďmi.

Hru o Benátskom kupcovi sme predstavili 2 tisícakm divákov a s obrovským úspechom sme dielo uviedli aj na Britskej medzinárodnej škole v Bratislave.

Zvláštnosti dramatizácie projektu :

- a) hudobné aranžmány plne zabezpečila školská kapela Shakespeare's fellows, ktorá všetky piesne naspievala v renesančnom štýle. Hrali sa hity ako: Let her go, Impossible, Nothing else matters...;
- b) po prvý krát sme do deja umiestnili aj slovenský preklad, dvaja harlekýni sprevádzali príbehom a divákom zábavnou formou tlmočili dejovú líniu po jednotlivých dejstvách;
- c) úprava textov a ich zjednodušenie trvala takmer 4 mesiace a padali aj rekordy. Napr vetu: „The only tongues that should be silent are those which belong to old mates!“ Z neznámeho dôvodu študent opakoval presne 37 krát, kým bola vyslovená bez chyby. (Skúste si to ...);
- d) základom scenára boli texty z dielne NO FEAR SHAKESPEARE, ktoré výrazne zjednodušili adaptáciu hry;
- e) jemne gýčová scéna plná svetielok, sviečok, bubliniek, pary a iných divadelných efektov, pôsobila étericky a štýlovo, navodzovala romantickú náladu Benátok aj pridala aj na dramatickosti;
- f) kostýmy na mieru hercom ušila šikovná mama našej študentky.



Obrázok 8: Mladí Benátski kupci



Obrázok 9: Princezná Portia so slúžkou



Obrázok 10: Harlekýni, rozprávači, tlmočníci...

Obrázok 11: Tadeáš Tauchin (aka Shylock)

Resumé

Príspevok Art Academy je zameraný na oboznámenie verejnosti s originálnym spôsobom vyučovania anglického jazyka, a to prostredníctvom dramatizácie. Pod pojmom "dramatizácia " chápeme ucelený divadelný útvar, hru, ktorú študenti pôsobiaci v Art Academy nacvičia podľa scenára vždy v anglickom jazyku a predstavia širokému publiku. Dôvodom vzniku Art Academy, ako aj jeho hlavnou myšlienkou je motivácia študentov prevažne stredných škôl k zdokonaľovaniu sa v anglickom jazyku, prekonaniu bariéry pri komunikácii, umeleckom a estetickom podaní anglických dialógov tak, aby v divákov zanechali hlboký dojem.

Art Academy pôsobí pod záštitou Britského veľvyslanectva v Bratislave. Doposiaľ sme v Art Academy pripravili a úspešne predstavili 8 anglických hier. Dramatické diela si vyberáme tak, aby svojim obsahom púťali mladého diváka čo najviac. Hrali sme Rómea a Júliu od Shakespeara, no do našich hier pridávame moderné prvky, hudobné, tanečné, scénické tak, aby nadchli nie len našich divákov, ale aj samotných hercov.

V príspevku podrobne opisujem spôsob výberu hier pre každú produkciu, ako aj spôsob naštudovania zložitých textov a ich kreatívne spracovanie. Zo spomenutých ôsmich projektov v príspevku venujem pozornosť trom z nich : Henry VIII and his 6 wives (vlastná tvorba), The mists of Avalon (M. Z. Bradley) a The merchant of Venice (Shakespeare).

Spôsob vyučovania angličtiny v Art Academy je jedinečný a hodnotný. Mladej generácii ponúka priestor na umeleckú sebarealizáciu a aj zdokonalenie sa v cudzom jazyku. Pomáha prekonávať zábrany a trému, ktoré často blokujú schopnosť ľudí komunikovať, formuje zdravé ich sebavedomie, ukazuje spôsob ako mimoriadne efektívne zvládnuť svetový jazyk. Náš spôsob spočíva v učení sa hrou, divadlom, spevom, poznávaní kultúrno-historických prameňov krajiny, ktorej jazyk chceme všetci ovládať. Angličtina srdcom – je náš obľúbený slogan.

Kľúčové slová: angličtina, divadlo, dramatizácia, umenie, hra, mládež



Kontaktné údaje

Mgr. Tatiana Husárová
Chalupkova 45, Poprad, 058 01
thusarova@gmail.com
www.myartacademy.eu

POSTERS

Reflection and its role in the development of pedagogical content knowledge

Jana Chocholatá

Masaryk University, Czech Republic
chocholata@ped.muni.cz

Abstract

The aim of this poster presentation is to introduce a dissertation project carried out in the field of pre-service teacher education. It focuses on the process which student teachers of English undergo when developing pedagogical content knowledge, the category of knowledge which differentiates teachers of English from other experts in the same field of study. However, to take the theme further, several reflective techniques were employed at the intervention stage of the project in order to find out whether reflective thinking has the potential to facilitate the process through which student teachers develop their pedagogical content knowledge. The poster presents outcomes of the pre-research phase including the description of the research tools as well as the results of the subsequent analysis of the gathered data.

Key words: pre-service teacher education, pedagogical content knowledge, English language teaching, reflection, reflective techniques

[link](#)

Contact

Department of English Language and Literature
Faculty of Education
Masaryk University
Pořfčí 9, 603 00 Brno
Czech Republic
chocholata@ped.muni.cz

Reflection and Its Role in the Development of Pedagogical Content Knowledge

Jana Chocholatá

Masarykova university, Brno, Faculty of Education, Department of English Language and Literature

INTRODUCTION

Reflection and reflective practice has been a concept promoted in teaching and teacher education for the last few decades. Also, it is believed that reflective competence of a teacher contributes to the quality of his overall performance (Korthagen 2001) and fosters the process of amalgamation or encapsulation (Bromme 2008) of his knowledge which stems from different fields of study (e.g. psychology, general pedagogy and didactics, field didactics and content knowledge). This amalgam which integrates teacher knowledge of pedagogy and of the content he teaches to his students is a unique type of knowledge that distinguishes teachers from other experts in the same field. Since the late 1980s it has been researched under the heading of pedagogical content knowledge (PCK). The aim of our research is to shed light on whether and how these two concepts, i.e. reflective competence and pedagogical knowledge are related.

Definition of key terms and their conceptualization

PCK (pedagogical content knowledge)

- a category of teacher knowledge based on the knowledge of content and didactics which when integrated effectively enables the teacher to manage the teaching/learning process effectively (Shulman 1986);
- a three-dimensional model of PCK used in our research distinguishes three layers of knowledge within the construct of PCK: content knowledge; knowledge of students' thinking and knowledge of didactic strategies (Rowan, Ball, Miller 2001).

Reflection

- a specific kind of thinking with four attributes: reflection as a meaning-making process; as a systematic, disciplined thinking; which takes place in interaction with other participants; who pursue intellectual growth;
- a five-level scale inspired by Hatton and Smith (1995) used in our research.

Levels of reflection	Characteristics
1. Technical reflection (decision-making about immediate behaviour or skills; drawn from given theory here, but always interpreted in light of personal values and previous experience).	Beginning to examine (usually with peers) one's use of essential skills or competencies as often applied in controlled, small scale settings.
2. Descriptive (social efficiency, developmental, personalistic), seeking what is seen as best possible practice.	Analyzing one's performance in the professional role (alone), giving reasons for actions taken.
3. Dialogic (deliberative, cognitive, narrative) weighing competing claims and viewpoints, and then exploring alternative solutions.	Hearing one's own voice (alone or with another) exploring alternative ways to solve problems in a professional situation.
4. Critical (social, reconstructivist), seeking to problematize, according to critical criteria, the goals and practices of one's profession.	Thinking about the effects upon others of one's own actions, taking account of social, political and cultural sources.
5. Conceptualization of multiple viewpoints drawing on any of the possibilities before applied to situations as they are actually taking place.	Dealing with on-the-spot professional problems as they arise (thinking can be recalled and then shared with others later).

Research questions

The aim of the research is to find out whether the level of reflective thinking in student teachers of the English language affects the way in which pedagogical content knowledge develops, and whether the advancement of reflective thinking contributes to the development of PCK.

- 1) What is the quality of PCK in student teachers of English prior to the intervention?
- 2) What is the quality of PCK in student teachers of English after the intervention?
- 3) Which characteristics can be found in student teachers' reflection prior to the intervention?
- 4) Which characteristics can be found in student teachers' reflection after the intervention?
- 5) Is there any relation between the characteristics of reflection and the nature of PCK in individual students?

Pre-research and its phases

Week 1	1. Questionnaire designed to identify the initial nature of students' PCK. H. Video-sequences analysis 1 -> Teaching vocabulary to Teaching grammar
Week 2	2B. Reflection/observation writing 1
Week 3 - 10	Intervention (reflective analysis, methodology course, observation and teaching practice, reflective journal)
Week 11	3B. Reflection/observation writing 2
Week 12	4. Questionnaire designed to identify the final nature of students' PCK. H. Video-sequences analysis 2 -> Teaching vocabulary to Teaching grammar

Tools of data collection

Before the intervention

- I. A set of open questions designed to reveal the nature of student teachers' PCK before the intervention in three areas: teaching vocabulary, teaching grammar and classroom management;
- II. A written, unstructured analysis of a 2,5 min. video-sequence. Students were asked to analyse a video-sequence where vocabulary and grammar were taught. Their analyses were compared in order to find out which of the two themes is more suitable when researching PCK;
- III. Students kept reflective diaries where they reflect on their teaching practice, framed by several tasks. The text of the diaries is analysed both for the characteristics of PCK and levels and characteristics of reflection.

Sample task:

Read the two extracted articles. Compare the suggestions given and create your own checklist of classroom management techniques.

S.E. Reid: Checklist for Teachers - Classroom Management

Gower, R., Phillips, B., Waters, S.: Chapter 2: Managing the class in *Teaching practice handbook*, pp. 8-42

Observe a minimum of three different English classes and write which of the techniques mentioned in your list teachers used most often and in what situations they used them. Note down your observations in your journal.

Try to implement your list in your own teaching. Are they easy to be implemented, do they work...? Reflect on their use after the lessons.

After the intervention

- IV. A set of open questions designed to reveal the nature of students teachers' PCK after the intervention;
- V. A written, unstructured analysis of a 2,5 min. video-sequence where teaching vocabulary and teaching grammar were demonstrated.
- VI. The text of students' reflective diaries from the last week of their teaching practice.

Data analysis and suggestions for adjustments of the research tools

- open coding within the dimensions of PCK
- a priori given categories for the levels of reflection
- research tool no. 1 and 2 – elicited data prevalently from the dimension of the knowledge of didactic strategies
- suggestions for tool no. 1 – a concrete scenario, highly contextualized
- open coding substituted with a priori formed categorical system within individual dimensions of PCK; inductive approach substituted with deductive
- research tool no. 3 – open coding within the dimensions of PCK; text coded for the categories of the level of reflection
- the main characteristics of reflective thinking (descriptive, authority-dependent, strong influence of mentor teachers, absence of students' own initiative)
- highly contextualised content in reflective diaries.

References:

- Bromme, R. (2008). *Methodologische Probleme wissenschaftlicher Analyse*. Berlin: Paedagogische Hochschule, 11(1), s. 33-49.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowan, B., Ball, D., Miller, R. (2001). *Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: An Exploratory Study*. Available at: <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED462626/rowan%20et%20al%20survey%2001%2001.pdf>
- Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Education Researcher*, 15(2), s. 4-14.

Vliv integrace didaktického překladu do výuky anglického jazyka na rozvoj řečových dovedností studentů

Lada Klímová

Masarykova univerzita, Česká republika

lada.klimova@seznam.cz

Abstract

The paper concentrates on the topic of didactic translation and its possible using in teaching English. Translation has been the part of teaching English as a foreign language from its very beginnings, which has been reflected in gradual development of translation theories. These days, research focuses on both new appropriate approaches to integrating translation into foreign language education and new teaching methods. Although, there are several quality studies on translation in the Czech Republic, we lack of profession-based teaching materials containing specialised translation activities. The research in the defined field can lead to improvement of teaching foreign languages for specific purposes.

Key words: didactic translation, communicative skills in a foreign language, English as a foreign language, ESP

[Link](#)

Kontakt

Mgr. Lada Klímová

Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita

Na Poříčí 31

Brno

Česká republika

lada.klimova@seznam.cz

Masarykova univerzita Brno, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Integrace didaktického překladu do výuky anglického jazyka - rozvoj řečové dovednosti čtení

Má překlad šanci získat své pevné místo v cizojazyčném vyučování? Překlad není pouze přenos informace mezi jazyky, jedná se zároveň o přenos jedné kultury do druhé. Jedním z účelů překladu vy výuce je tedy i jeho význam jako nástroje interkulturní bilingvní komunikace mezi studenty. N. J. Ross (200) – pokud jsou si studenti vědomi rozdílů mezi jazyky, redukuje se jazyková interference a intervence mateřského jazyka.

Překlad svým kritickým pohledem na daný text může být důležitým nástrojem výuky správného čtení. (Bassnett, 1998).

Skutečná užitečnost didaktického překladu v rámci cizojazyčné výuky spočívá ve srovnávání gramatiky, slovosledu apod. v osvojovaném jazyce a mateřském jazyce studentů. Právě využití didaktického překladu ve výuce odborného anglického jazyka na vysoké škole zdravotně sociálního zaměření a jeho vliv na rozvoj řečovou dovednost čtení v osvojovaném jazyce je hlavním cílem našeho výzkumu. Čtení je totiž pravděpodobně jedna z nejdůležitějších dovedností pro studenty cizího jazyka v akademickém kontextu. Čtenářská gramotnost obecně nepředstavuje pouze dovednost čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednost vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Průcha et al., 2009, s. 42). Předpokládáme, že využitím didaktického překladu v rámci cizojazyčného vyučování se zlepši jednak dovednost studentů zacházet se zdroji informací, jednak jejich řečové dovednosti, konkrétně řečová dovednost čtení, a tím dojde k celkovému zefektivnění cizojazyčného vyučování.

Překlad jako prostředek výuky anglického jazyka - vymezení pojmu překlad

Počátky teorie překladu a vývoje překladatelských metod-v Evropě již v 16. století. Metodický navazoval humanismus na římskou teorii překladu, kdy ústřední tezí byl Horatův výrok z *Arts poetica*: „Nec verbum verbo curabis reddere fidus interpres“ (Levy, 1996, s. 27).

„Didaktický překlad“ (academic translation, pedagogical translation) - kanadský teoretik Delisle. Dělí překlad na:
- didaktický překlad (academic translation) - překlad používaný ve výuce cizího jazyka za účelem lepšího zvládnutí jednotlivých oblastí daného cizího jazyka
- překlad (professional translation) - cílem je přenos zprávy uživateli překladu.

České prostředí

Rozdělení překladu podle
Hendricha - překlad jako
- cílová dovednost
- prostředek výuky cizích jazyků. (Hendrich, 1988, s. 246)

Choděry - překlad jako
- cílová dovednost
- prostředkovací funkce. (Choděra, 1999, s. 50)

Pojetí překladu u Choděry a Hendricha je v souladu s pojetím Delisle a našim.

Řečová dovednost čtení

Čtení jako jazyková kategorie – pro výuku rozděleno do dílčích dovedností (Williams, 1999, s. 33).

Řečová dovednost čtení:

1. makrodovednost (macro-skills) – např. skimming, scanning
2. mikrodovednost (micro-skills) – např. použití kontextu k odhadnutí významu neznámých slov, pochopení vztahu mezi jednotlivými částmi textu rozeznáním indikátorů u diskurzu (Hughes, 1991, s. 117)

Řečová dovednost čtení - prostředkem osvojování jazykových prostředků nebo pouze součástí výukových aktivit. Jejím cílem může být jiná řečová dovednost. Tyto výukové aktivity - cvičení na rozšíření slovní zásoby, gramatická cvičení apod.

Didaktický překlad a jeho využití v rámci výuky cizího jazyka

Překlad byl ve výuce cizích jazyků didakticky využíván prakticky od jejího samotného počátku. Jedna z nejstarších komplexně pojatých metod v CJV - metoda gramaticko-překladová (Lze ji chápat jako první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům (Lůskař, 1973).

Zastánci překladu v CJV:

Atkinson - článek *The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Ressource?* (1987). Důvody pro zavedení L1 do CJV, zároveň upozornění na možná rizika vzniklá jeho nadměrným užíváním.

Lewis (1997) - lexikální metodický přístup (Lexical Approach).

Téma interference. Lexical chunks.

Weschler (1997) - funkční překladový přístup (Functional Translation Method). Překlad celých myšlenkových celků, nikoliv doslovný. Důraz na kontext, práce ve skupině tzn. začlenění didaktického překladu do CJV na základě principů komunikační metody. Kombinace gramaticko-překladové metody a komunikačního přístupu.

České prostředí

Choděra, R. - publikace *Výuka cizích jazyků na prahu nového století* (1999). Kapitola věnovaná zásadám CJV. Podpora začlenění L1 do CJV a zavedení překladu do výuky.

Literatura:

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
Beněš, E. et al. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
Hendrich, J. et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Choděra, R. et al. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
Jakobson, R. (2000). "On Linguistic Aspects of Translation." *The Translation Studies Reader*. Lawrence Venuti. London: Routledge, 113-118. Print.
Kroštilová, D. et al. (2010). *Překlad a Překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
Levy, J. (1996). *České teorie překladu*. Praha: Ivo Železný.
Lewis, M., & Gough, Ch. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove, LTP - Language teaching publications.
Lůskař, Č. (1973). *ČJ, obzor a metody vyučování cizím jazykům*. Brno: UJEP.
Mothežnicková, J. (1995). *Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí*. (pp. 170-183) *Cizí jazyky*, roč. 38, č. 5-6.
Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
Weschler, R. (1997). *Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method*. *The Internet TESL Journal*, 3(11). Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>.

Materials in CLIL classes: A case study

Michaela Sepešiová
Prešov University, Slovakia
michaela.sepesiova@unipo.sk

Abstract

An objective of this study was to show and investigate the process of preparing for CLIL lessons focused on materials as such. The paper briefly introduces the term CLIL, gives an insight into its history and implementation in selected European countries, to more details in Slovakia. Materials should be a part of any educational process. They are produced in order to meet expectations for learning defined by the curriculum, help teachers and assist learners. CLIL lessons are believed to be special for extra visual support learners get. Materials specifically designed for this purpose add an extra bonus in acquiring new knowledge. Moreover, they maintain the level of understanding content through a target language. Research was based on both qualitative and quantitative data. The study aimed in rising an teachers' awareness of importance of materials in lesson planning and in overcoming struggles the teachers encounter while applying this method in their teaching practice.

Key words: CLIL, CLIL pyramid, CLIL teachers, lesson planning, teaching materials

Poster

Contact

Mgr. Michaela Sepešiová, PhD.
IAA FF PU
ul. 17.novembra 1
080 01 Prešov
Slovensko
michaela.sepesiova@unipo.sk



MATERIALS IN CLIL CLASSES

Michaela Sepešiová

Institute of British and American Studies, FA PU, Prešov



1 Slovak CLIL

- bilingual education is closely associated with the concept of CLIL;
- 1950's regional and minority languages, early 1990's English, French, German, Spanish, Italian, Russian;
- bridge between demanding bilingual and traditional FLT;
- challenging for Slovak learners;
- down top process of implementation;
- lack of specialized CLIL teacher training programmes;
- enormous popularity and pressure from stakeholders – school management and parents;
- no professional CLIL network.

2 Methodology

aim

- to raise an awareness of importance in materials within lesson planning and examine CLIL materials in specific educational environment in Slovakia within the selected primary schools

research questions

1. How is the 4Cs framework reflected within CLIL material planning by primary teachers?
2. Does the preparation of materials for CLIL lessons require any special teacher competencies?

methods

critical instance case study

semi structured interviews

7 primary teachers

questionnaires

39 teachers

content analysis

3 Results

1. progress in communication was limited to vocabulary repetition lacking any creative aspect;
2. a teacher who is unfamiliar with CLIL methodology has problems using already prepared materials with activities and tasks correctly;
3. materials planning and preparation (along with lesson planning and assessment) preparation are to be unquestionably viewed as the most difficult stage; problematic areas:
 1. to get acquainted with language competencies for A1-1 according to CEFR along with 4Cs for content specifications;
 2. to state content objective – seemed to be easy and language objective – many hurdles;
 3. inadequate language qualification results in time consuming preparation of materials with appropriate scaffolding;
 4. 4Cs
 - cognition – dominantly remembering, understanding, repeating; rarely constructing, producing, evaluating;
 - communication – few authentic inputs – such as short videos, recordings, articles, short stories, literature;
 - culture – major drawback, a greater workload for teachers due to lack of CLIL materials related to specific cultural context;
 - content – following: 4Cs; more simple informational materials, short descriptions, visual support;
4. developing appropriate CLIL materials or adapting – three core competencies:
 - competence in a target language;
 - target subject;
 - CLIL methodology;

5 Conclusion

conclusions

- essential pillars – an appropriate training in CLIL along with language qualification;
- better cooperation with language teachers;
- knowledge of methodology for integrating both language and content is at the top;
- language through incidental learning and a wider range of materials;
- understanding how CLIL works should give teachers the necessary knowledge of how to prepare teaching materials to achieve global goals.

CLIL is not as simple as many stakeholders have thought, therefore adequate attention should be paid to teacher training programs. However, the challenges with CLIL include the lack of resources in schools in terms of materials to cover a wide variety of topics and that so few teachers are willing to work with and thus cooperate. It would make it easier if there was a network or a database of materials, encouraging the use of more CLIL teaching materials.

4 Data

time

2 hours the most frequent answer counting for almost 45% of respondents, next 1 hour representing more than 30% and 15% stated it might take 3 or over 3 hours 10% (see Fig. 1).

types of sources

21% state the use of authentic materials (real objects), 79% work solely with supplementary materials (carefully prepared worksheets and ppt presentations) 100% exploit predominantly pictures and posters (pre-teach vocabulary, easy to find, raise learner's confidence), almost 62% use recordings and videos (sounds, pronunciation, setting), more than 30% use authentic texts (text about culture and topic, develop reading), less than 11% benefit from dictionaries (prepare for next work with dictionaries, different lessons, develop learning strategies) (see Fig. 2).

critical thinking skills
predominance of lower level skills – matching, labelling and naming, lack of creative thinking skills – create/produce/make (see Fig. 3)

Fig 1

Fig 2

Fig 3

References

1. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.
2. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.
3. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.
4. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.
5. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.
6. CLIL in 2008. Planning tools for teachers. Bologna: The University of Bologna.

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence prostřednictvím výuky psaní v anglickém jazyce

Pavla Jahodová

Masaryk University, Czech Republic

425018@mail.muni.cz

Abstract

The increasing importance of communication, in current globalising world, with the members of other than one's own linguistic and cultural frameworks increases the requirements for language education. The topic of developing intercultural communicative competence has become the focus of contemporary pedagogical theory, practice and research. The poster introduces developing intercultural communicative competence through teaching writing in English. Moreover, it briefly summarises existing research studies and their conclusions. The aim of the poster is both to introduce the contemporary status of knowledge in the presented area, as well as to identify new challenges for further research of developing intercultural communicative competence (through teaching writing).

Key words: intercultural communicative competence, teaching writing, English

Poster

Contact

Institut výzkumu školního vzdělávání

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 31

603 00 Brno

Česká republika

425018@mail.muni.cz

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence prostřednictvím výuky psaní v anglickém jazyce

Pavla Jahodová

Masarykova univerzita Brno, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Tak jako nabývá na důležitosti potřeba člověka dorozumět se v dnešním globalizujícím se světě s příslušníky jiných než vlastních jazykových a kulturních rámců, zvyšují se také nároky kladené na jazykové vzdělávání. Pozornost pedagogické teorie, praxe i výzkumu se tak čím dále tím častěji upíná k tématu rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Prezentovaný poster představuje téma rozvíjení interkulturní komunikační kompetence prostřednictvím výuky psaní v anglickém jazyce. Je zde poukázáno na úskali spojená s vymezováním a konceptualizací pojmů interkulturní komunikační kompetence a psaní jako řečové dovednosti a jejich vzájemných vztahů. Mimoto je zde shrnut a stručně charakterizováno dosavadní výzkum diskutované problematiky, nastíněny jsou rovněž závěry vyplývající z výzkumných zjištění relevantních výzkumných studií. Cílem příspěvku je tak jednak představit současný stav poznání dané problematiky, jednak identifikovat nové výzvy pro další zkoumání rozvíjení interkulturní komunikační kompetence (prostřednictvím výuky psaní).

Řečová dovednost psaní

- **produktivní** řečová dovednost (Harmer, 2007b, s. 265), o její rozvíjení usiluje výuka (nejen) cizích jazyků
- schopnost **efektivně komunikovat** písemnou formou (Harmer, 2007a, s. 31)
- **sociokulturní kontext ovlivňuje formu i obsah** písemného projevu (stov. Raimes, 1982, s. 6)

- ✱ psaní jako prostředek učení (se) cizího jazyka, které
 - spočívá v upevňování a/nebo testování osvojeného/naučeného lexika a/nebo gramatiky (Harmer, 2007a, s. 31; Harmer, 2007b, s. 330)
 - má malý komunikační potenciál

Interkulturní komunikační kompetence

- cíl výuky cizích jazyků (SERRJ, 2002, s. 1, 9, 103-133; RVP ZV, 2013, s. 18)

Interkulturní – dynamická výměna statků a vzájemné ovlivňování světů (Faltýn, 2005, s. 23) ~ vztah pisatel – čtenář

Komunikační – komunikace s příslušníky odlišných kulturních rámců v cizím jazyce (Byram, 1997, s. 71; Fantini, 2009, s. 458)

Kompetence – kultura integrovaná s komunikací (Průcha, 2010, s. 36), tzn. holistické pojetí kompetence

- ✱ komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců (Fantini, 2009, s. 458)

dimenze IKK

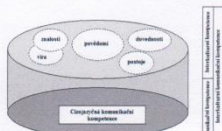
znalosti (knowledge)
dovednosti (skills)
postoje (attitudes)
povědomí (awareness)

interkulturní kompetence

zakotvené v komunikační kompetenci v cizím jazyce

(Fantini, 2009, s. 458-459; Kostková, 2012, 70-74)

IKK = IK (znalosti, dovednosti, postoje, povědomí) + KK v CJ



Kostková (2012, s. 74)

~ SERRJ (2002): vymezení cíle výuky cizích jazyků v smyslu IK a KK,

LEČ

- ✱ pojetí deskriptorů referenčních úrovní – vymezeny ve smyslu míry dosahování KK a definovány prostřednictvím řečových dovedností

Vztah IKK a řečové dovednosti psaní

- IKK se projevuje a rozvíjí v diskurzu realizovaném prostřednictvím řečových dovedností ~ pojetí deskriptorů SERRJ (2002)
- stov. *Schéma navrhované konstruktu komunikační kompetence integrující čtyři řečové dovednosti* (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006)

Přehled vybraných výzkumů

Záměr výběru: poukázat na globální charakter problematiky, představit diverzitu dosavadního výzkumu rozvíjení IKK, vymezit místo prezentovaného tématu ve výzkumném poli

Kritéria zařazení výzkumů: empirická povaha výzkumu, provedení výzkumu ve 21. století, cílem výzkumu zkoumat rozvíjení IKK, pojetí IKK koresponduje s pojetím IKK prezentovaným v posteru

a) Výzkum rozvíjení IKK v zahraničí

• **6 výzkumů rozvíjení IKK v obecné rovině** zejména v univerzitním prostředí

metodologie: kvantitativní, kvalitativní, smíšená
nástroje sběru dat: dotazník, rozhovor
výzkumný vzorek: učitelé cizích jazyků, žáci a vysokoškolské studenti neučitelských oborů, vysokoškolské studenti cizího jazyka

• **3 výzkumy rozvíjení IKK** studentů vysokých škol **prostřednictvím počítacem zprostředkované komunikace s příslušníky odlišných jazykových a kulturních rámců**

metodologie: smíšená
nástroje sběru dat: dotazník, rozhovor
výzkumný vzorek: vysokoškolské studenti

b) Výzkum rozvíjení IKK v České republice

• soustavné uchopování pojmu v kontextu vzdělávací filozofie, politiky a praxe → terminologická a konceptuální rozlišitelnost výzkumu

• výzkumy zkoumající roli psaní v rozvíjení IKK nedohledný

• **4 výzkumy rozvíjení IKK v obecné rovině** (3 provedené na základních školách, 1 na univerzitě)

metodologie: smíšená
nástroje sběru dat: dotazník, rozhovor, videostudie, ohnisková skupina

výzkumný vzorek: učitelé cizích jazyků, žáci základních škol, budoucí učitelé cizích jazyků, učebnice cizích jazyků

Výzvy pro další výzkum

• zkoumat rozvíjení IKK prostřednictvím výuky psaní v anglickém jazyce na základních školách

připravovaný

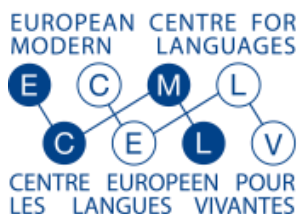
AKČNÍ VÝZKUM

- ✱ přímo ve výuce
- ✱ za využití **analýzy** žáků vyprodukovaných textů

Literatura

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faltýn, J. (2005). *Multikulturní andragogika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Fantini, A. E. (2009). *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (456-476). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harmer, J. (2007a). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education.
- Harmer, J. (2007b). *The Practice on English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kostková, K. (2012). *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- MSMT. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.mv.vz.cz/file/319>
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (Eds.). (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.

The LLCE2015 would like to express their gratitude to the following conference partners:



Title: LLCE2015: Conference Proceedings

Published in 2015 by SlovakEdu, o. z. Nitra

Available online:

<http://www.jolace.com/conferences/llce2015/publications/>
1st edition

ISBN 978-80-971580-6-4

EAN 9788097158064