

Cudzie jazyky a kultúry v škole 7

Medzinárodná vedecká konferencia spojená s workshopmi
konaná pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre
prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc.

Medzinárodný vedecký výbor konferencie

prof. Dr. Imré Kómlósi, CSc. (PF UKF v Nitre)
prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc. (FF UK v Bratislave)
prof. PhDr. Eva Malá, CSc. (PF UKF v Nitre)
prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc. (PF UKF v Nitre)
doc. Mgr. Světlana Hanušová, PhD. (PdF MU Brno)
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. (PF UKF v Nitre)
doc. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD. (FF UKF v Nitre)
PhDr. Katerina Veselá, PhD. (PF UKF v Nitre)

Redakčná rada a recenzenti

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, CSc.
doc. Mgr. Světlana Hanušová, PhD.
PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Druh publikácie: recenzovaný zborník vedeckých prác

Autor: kolektív autorov

Editor: PhDr. Katerina Veselá, PhD.

Vydala: PF UKF v Nitre

Náklad: 60 ks

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2010

ISBN: 978-80-8094-775-0

EAN: 9788080947750

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Medzinárodná vedecká konferencia sa konala ako súčasť riešenia nasledujúcich projektov:

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

KEGA 094-024UKF-4/2010 Integrácia metodiky vyučovania cudzích jazykov CA-CLIL a výskumu jej efektivity do ďalšieho vzdelávania učiteľov na stredných odborných školách

KEGA3/6311/08 Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy

KEGA 3/6467/08 Vyučovanie interkultúrneho povedomia cez literatúru a kultúrne štúdiá

OBSAH

EXTERNAL AND INTERNAL CONDITIONS OF LINGUISTIC INTELLIGENCE DEVELOPMENT	3
Bednarkowa Wiga, Sobeca Anna, Poland	3
ANALÝZA VÝUČBY MORFOLÓGIE ANGLICKÉHO JAZYKA Z POHĽADU ŠTUDENTOV	12
Hašková Alena, Hardošová Mária, Malá Eva, Slovenská republika	12
AKTÍVNE A SEBAREGULAČNÉ UČENIE CUDZÍCH JAZYKOV	18
Stranovská Eva, Horváthová Božena, Slovensko	18
CLIL DO ŠKOL	28
Kazelleová Jitka, Váňová Tamara, Česká republika	28
MULTICULTURALISM IN THE SELECTED GRAPHIC NARRATIVES FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS	32
Kiššová Mária, Slovakia	32
VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V ODBORNEJ JAZYKOVEJ VÝUČBE	41
PROJECT BASED EDUCATION IN ESP	41
Kováčiková Elena, Slovensko	41
JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE A INTEGRÁCIA METÓDY CLIL NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH	46
LANGUAGE EDUCATION AND INTEGRATION OF CLIL METHOD AT PRIMARY SCHOOLS	46
Sepešiová Michaela, Slovenská republika	46
ON NEW APPROACHES TOWARDS FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING	51
Šimonová, Ivana, Czech Republic	51
INTERNET AKO DIDAKTICKÝ PROSTRIEDOK PRI NÁCVIKU VÝSLOVNOSTI VO VYUČOVANÍ NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA	57
Štefaňáková Jana, Slovensko	57
KONZEKUTÍVNE CVIČENIA (POMÔCKA PRI ZVLÁDNUTÍ CUDZIEHO JAZYKA?)	64
Vančo Michal, Cipriánová Elena, Slovensko	64
PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	69
Vránová Marta, Slovensko	69
COMPUTER GAMES IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS	76
Závodyová Viera, Slovakia	76
RECENZIA	86
Gabriela Miššíková	87

EXTERNAL AND INTERNAL CONDITIONS OF LINGUISTIC INTELLIGENCE DEVELOPMENT

Bednarkowa Wiga, Sobecka Anna, Poland

Abstract

The human brain has a potential of developing various kinds of minds: *the disciplinary mind, the synthesizing mind, the creating mind, the respectful mind, the ethical mind*. According to the theory of multiple intelligences (MIs) developed by Howard Gardner, every person is able to learn foreign language, but he or she must activate their linguistic intelligence. The teacher must use teaching methods activating domains MIs (accelerating learning) because they will enrich the linguistic domain. MIs are "tools" that humans need to learn. A well-prepared lesson which activates the intelligence domains of every individual in the classroom is, as I call it, "a multiple-intelligence lesson" (pol. lekcje "wielointeligentne") Internal and external conditions are facilitate (accelerate) or disable linguistic intelligence development. The process of teaching a language may take place horizontally or vertically. In traditional teaching (post-figurative culture) – the specialist level (vertical) – the learning process goes from the abstract (new scientific terms), through giving definitions to these terms, to the level of individual experience and understanding. This culture gave rise to *first-generation evaluation – comparative assessment* and a *third-generation evaluation – an expert evaluation*. The pre-figurative culture is created by the *Generation Y* (young). These students live within the "recentivist ontology", i. e. they live and think in present tense. They are also described as the *homo eutyfronicus*, which means humans submerged in new technology. The modern educations are "the three steps": constructivism, socio-constructivism (at this level appears the synergy of different MIs' domains of group members), connectivism. Teachers have to build the co-figurative culture - a "bridge" between the post-figurative and the pre-figurative cultures, use the *fourth-generation evaluation – the invitation for all the education actors to develop*. This is also the *second-generation evaluation, the descriptive evaluation*.

Keywords

eutyfronics, Multiple Intelligences, linguistic domain, socio-constructivism and connectivism, the disciplinary mind, the synthesizing mind, the creating mind, the respectful mind, the ethical mind; first-generation evaluation – comparative, the second-generation evaluation - the descriptive evaluation, the third-generation evaluation – an expert evaluation, the fourth-generation evaluation – the invitation for all the education actors to develop; the post-figurative culture, the pre-figurative cultures, the co-figurative culture; the specialist level (vertical), the generalist level (horizontal)

As it results from scientific studies of the human brain, this organ has a potential of developing various kinds of minds. In one of his recent books *Five Minds for the Future*¹ psychologist Howard Gardner – the well-known author of the MIs theory² – describes five of them:

- **the disciplinary mind** – mastery of major schools of thought (including science, mathematics, history, philology), and of at least one professional craft;

¹ Gardner H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2007.

² Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books, 2004;

Gardner H., *Multiple Intelligences Around the World*, by Jie-Qi Chen, Seana Moran & Howard Gardner, editors, 2009.

- **the synthesizing mind** – ability to integrate ideas from different disciplines or spheres into a coherent whole and to communicate that integration to others;
- **the creating mind** – capacity to uncover and clarify new problems, questions, and phenomena;
- **the respectful mind** – awareness of and appreciation for differences among human beings;
- **the ethical mind** – fulfillment of one`s responsibilities as a worker and a citizen³.

According to the theory of multiple intelligences (MIs) developed by Howard Gardner, every person is able to learn foreign language, but he or she must activate their linguistic intelligence. If the person has this dominating intelligence, the process of teaching and learning is simple and effective. However, if the learning person has other domains – kinesthetic, spatial-visual, musical, interpersonal – the teacher must use teaching (and evaluation/ assessment) methods activating these domains because they will enrich the linguistic domain.

The difference between human beings and animals is obvious. Human beings can think not only in a concrete and imaginative way, but also in an abstract manner. The results of the thinking can be presented verbally. Human beings owe this ability to their MIs⁴. In my opinion, MIs are "tools" that humans need to learn. Using those "tools" guarantees that humans are active. Therefore, every individual needs to make use of the tools – the intelligence domains – he or she has. For example, in order to learn how to read, a kinesthetic person needs moving; to memorize succeeding letters in a word, he or she has to “write” them with his or her body – literally, to embody them.

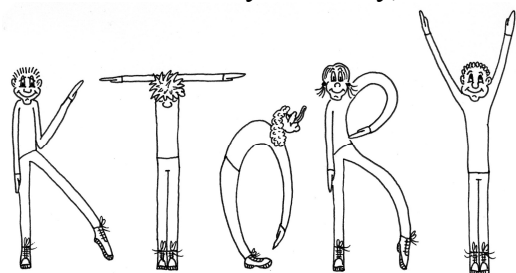


Image 1.

This image⁵ presents a Polish word “który” [ctoory] (“which, that”) in which Polish students can make an orthographical mistake: in Polish language we have two graphic forms of the letter “u”[oo]: “u” and “ó”⁶.

A well-prepared lesson which activates the intelligence domains of every individual in the classroom is, as I call it, “a multiple-intelligence lesson.”

Most frequently, kinaesthetic children and adolescents are perceived by their teachers as “trouble makers”⁷. A child who causes problems is less likely to succeed at school. However,

³ wrapper [in:] Gardner H., *Five Minds...*, op. cit.

⁴ All human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences [Gardner H., *Five Minds...*, op. cit., p. 4].

⁵ All images made by Helena Bednarkówna.

⁶ Wiga Bednarkowa, *W szkole XXI wieku* [in:] Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z., *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik Dyrektora*, Wolters Kluwer Polska 2009, p. 60.

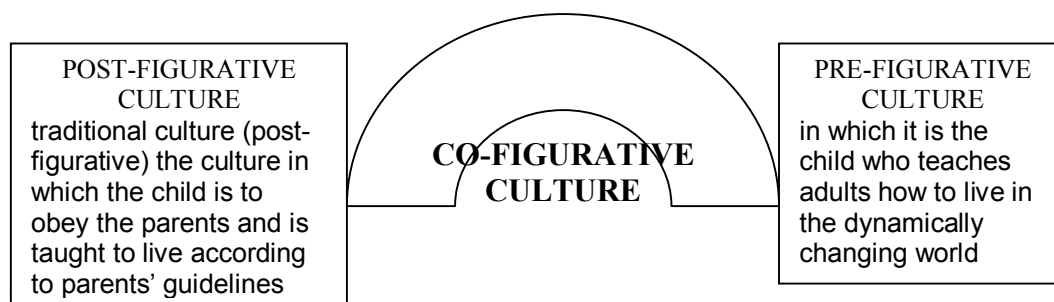
⁷ Royer É., *Jak kameleon na szkockiej spódniczce, czyli Jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykańczając siebie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009; E.Royer, *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*, Quebec 2006.

if a student is an assertive, conscious subject of the learning process, he or she will pursue their goals by themselves.

The aim of language lessons is to acquire language skills (speaking and understanding) and not only to know separate words, e. g. white (color), house (building), but also whole “images”: White House (the residence of the US president). Acquiring language skills corresponds with collocations⁸.

As I have already mentioned, there are no people that lack intelligence, but not everyone has a linguistic domain (a developed linguistic intelligence). Every individual needs to activate his or her own domains in order to learn something. Moreover, there are internal and external conditions that facilitate (accelerate) or disable linguistic intelligence development.

Teachers have to build a “bridge” between the post-figurative⁹ and the pre-figurative cultures. This is a culture of communication, of creating common ideas – the co-figurative culture. In the co-figurative culture all members of the communication act are equal to one another. None of them is treated like an object; they are all subjects, with their dignity, their knowledge, and their cognitive potential resulting from their multiple intelligences.



Teachers in the traditional culture may not allow the child to have his or her own opinion. What is more, teachers often express opinions about the student and even about his or her family. For example: the problems of a child are contrasted with the achievements of his or her older sibling. Post-figurative culture gave rise to *first-generation evaluation* – *comparative* assessment. In this culture schools introduced symbols (grades, percents, letter marks) which differentiate students' achievements. Up to this day, according to the Decree of the Ministry of Education, the teachers are obliged to evaluate students after each school year. Special certificates are prepared for each student with grades from 6 to 1, where 6 is excellent, 5 is very good, 4 is good, 3 is satisfactory, 2 is poor and 1 is unsatisfactory. In Polish, the equivalent of "satisfactory" is "dostateczny", which does not sound so nice. "Dostateczny" is perceived more like a lack of something or a sign of mercy. It is like in the case of a glass of water which is half-empty (the examiner disables development) although it may be also half-full (the examiner accelerates development so that the students could succeed).

When I asked students which one of school grades does not make them angry and does not provoke them to lie to their parents, it appeared that it was the grade 4 – good. The grade 3 (“dostateczny”) was perceived by the students as something much worse: “Who would like to be “dostateczny?” Several years ago a discussion took place about the change of the name ascribed to the grade 2. The name “poor”, like in “poor performance”, in Polish “mierny”, was harmful for students' self-esteem and it was changed from “mierny” to “dopuszczający”.

⁸ Nowakowska-Kempna I., *Collocations: mechanism of creating polylexemic derivations. Glottodidactic aspect*, [in:] *Cudzie jazyky v škole 6*, UKF, Nitra 1. 07. 2009.

⁹ Mead M., *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, 1970.

Here, “dopuszczający” means “I’m allowing you to take part in further education”. This kind of teacher’s approach – “I’m allowing you to take part in further education” – is defined as a *third-generation evaluation – an expert evaluation*.

According to psychologists’ opinions, differentiation of students by means of grades without specifying the exact grades’ concern was unethical. For example, the grade 1 for a test means only having control over something. We should make the list of the things that the student is supposed to do:

- to calculate something without the help of the calculator,
- to enumerate the names of capital cities,
- to write correctly a difficult word,
- and so on.

In traditional teaching – the specialist¹⁰ level (vertical¹¹) – the learning process goes from the abstract (new scientific terms), through giving definitions to these terms, to the level of individual experience and understanding. "Students may have accumulated plenty of factual or subject matter knowledge, but they have not learned to think in a *disciplined* manner"¹² (developing the disciplinary mind).

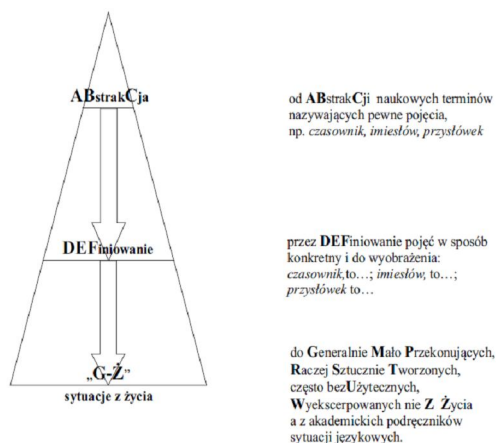


Image 3.

From the **ABstraCt** scientific terms describing certain ideas - **ABSTRACT LEVEL**

Through **DEF**ining ideas in a concret, imaginable way (a verb is..., the passive voice is...) - **DEFINITION LEVEL**

To **Generally Impractical**, **Not So Useful**, **Vain and Worth Zero** "REAL LIFE SITUATIONS"

Accelerating learning means activating MIs in every individual – this is the generalist¹³ level (horizontal¹⁴). Having experienced something thanks to their active domain, a student tries to create a definition which would describe this experience (a cognitive definition). It is only until he or she finishes the learning process when they can be taught the scientific term (the abstract).

¹⁰ <http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/readingbernstein04.pdf> (3 VII 2009)

¹¹ Bernstein, B. (1999) *Vertical and horizontal discourse: an essay* [in:] *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 157–73.

¹² Gardner H., *Five Minds...*, *op. cit.*, p. 21.

¹³ <http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/readingbernstein04.pdf> (3 VII 2009)

¹⁴ Bernstein, B. (1999) *Vertical and horizontal...*, *op. cit.*

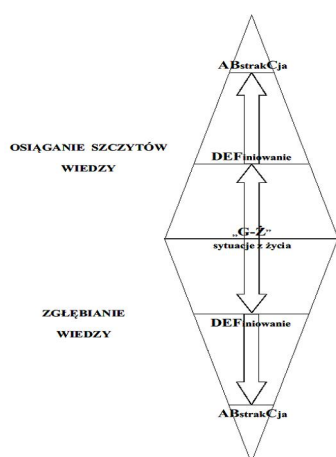


Image 4.

Reaching the peaks of education or Getting to the bottom of knowlegde

The time of vast changes in which we live demands using new technologies. Therefore, working in school should be different from the past practice. In the old culture (post-figurative), the role of the teacher was to be the "critical" and the "supportive parent" because he or she used to have more experience than their students.

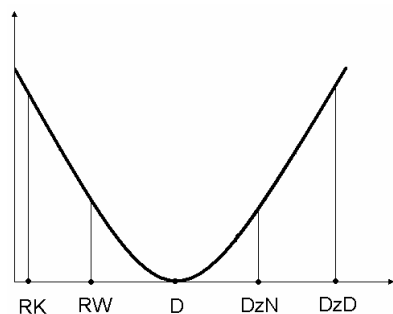


Image 5.

*RK – critical parent; RW – supportive parent; D – responsible adult; DzN – spontaneous child; DzD – obedient child*¹⁵

As you can see, in the traditional, 19th- and 20th-century school a student did not have the conditions to become a responsible and assertive grownup.

Before, the parents and the grandparents could advise their children: “Finish your education first and then you can get married, you will get a house and have children”, but now it does not work this way. In post-figurative culture a hierarchy of social roles was introduced. The parents behaved as the critical or supportive parents and the children were spontaneous but at the same time they learned to be obedient and to adjust. Parents’ behavior was naturally accepted by the teachers as well; they were also sure which way the children should go, because the world was not changing. Today, the pre-figurative culture is created by the

¹⁵ Eric Berne is the author of the theory of transactional analysis. Each person has five actors within him or herself; these actors enter relations with actors belonging to other people. The actors are: the adult who knows what he or she wants, the spontaneous child who does not know that something is not allowed and thanks to it is creative, the critical and the supportive parent who generates the behavior of the obedient child. Parents’ behavior is often toxic and it makes it difficult for a child to become responsible. The obedient child does not believe in his or her strength.

Generation Y¹⁶ (young). These students live within the "recentivist ontology"¹⁷, i. e. they live and think in present tense. They are also described as the *homo eutyfronicus*¹⁸, which means humans submerged in new technology.

The challenge for 21st-century teachers is to assume the attitude presented in the image below:

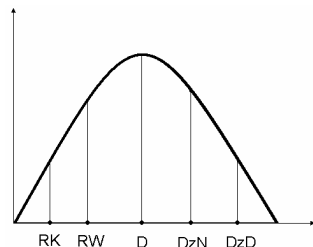


Image 6.

In the attitude of the "responsible adult" the age is the category of the mind and that is why a five-year-old child may behave as an adult and a fifty-year-old person may behave as a child.

The attitude of the adult can be observed in the following quotation by Arthur Rubinstein: "When I don't practice for a day, I know. When I don't practice for two days, orchestra knows it. And when I don't practice for three days, the world knows it."¹⁹

Such "ArthurS RubinsteinS" are to be found in every classroom, but teachers have to accept the assertive attitude of these students in order to, "as Plato remarked [...], *Through education we need to help students find pleasure in what they have to learn.*"²⁰

The new, 21st-century school has to create external conditions so that students' internal potential could work and develop.

Here are "the three steps"²¹ of the modern education:

1. Constructivism



Image 7.

CONSTRUCTIVISM

To learn how to learn (to get to know one's own MIs' domains)

I read, I recognize, I analyze, I try, I look for, I synthesize, I evaluate, etc.

¹⁶ Fazlagić J., *Charakterystyka pokolenia Y*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=549 (7 V 2009)

¹⁷ Bańka J., *An Open Ontology. Prolegomena to a Recentivist Ontology*, Uniwersytet Śląski, Katowice, 1989

¹⁸ Morbitzer J., *Człowiek w świecie technologii informacyjnych*, http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2007/Morbit_2.pdf (3 VII 2009)

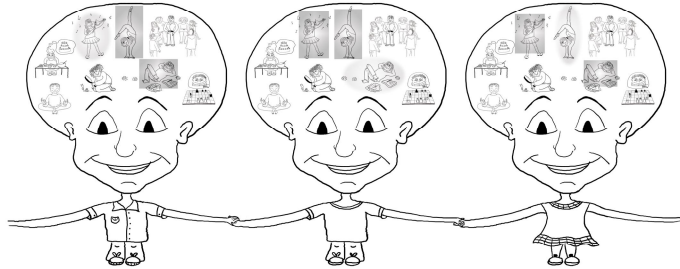
¹⁹ Gardner H., *Five Minds...*, *op. cit.*, p. 43.

²⁰ Gardner H., *Five Minds...*, *op. cit.*, p. 41.

²¹ W. Bednarkowa, *W szkole XXI...*, *op. cit.*

2. Socio-constructivism – the second step and a very important one because at this level appears the synergy of different MIs' domains of group members.

SOCJOKONSTRUKTYWIZM
uczyć się w grupie, współpracować



współpracują, wymieniają się, wzmacniają, krytykują... itd.

Image 8.

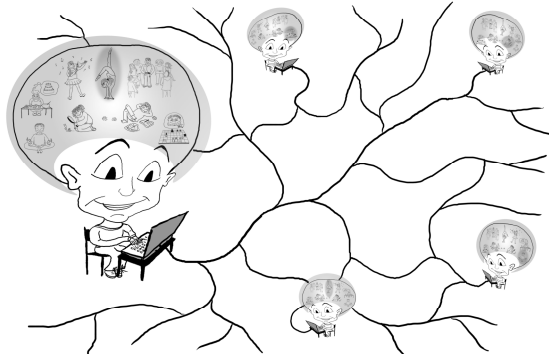
SOCIO-CONSTRUCTIVISM

To learn in a group, to collaborate.

We collaborate, we criticize one another as friends, we support one another, etc.

3. Connectivism

KONEKTYWIZM
budować swą wiedzę, wymieniając się ze światem



badać, syntetyzować, komunikować, przydzielać, współpracować... itd.

Image 9.

CONNECTIVISM

To build one's knowledge by connecting oneself with the world.

To examine, to synthesize, to communicate, to collaborate, etc.

Because of the new technology the teacher is deprived of the position of the “knowledge giver.” Therefore, a good/reflective teacher checks what the student knows and can do at the beginning of the education process. This is also the *second-generation evaluation, the descriptive evaluation*. What is more, technological development and such inventions as the internet or mobile phones make it easier for people to communicate and to exchange information. Verbal opinions can be supported by visual recordings. The new media introduce the possibility of changing the point of view. Thanks to the new technology, the evaluation is no longer the teacher’s domain. Nowadays, human beings need new technology and without it

they feel like a fish out of water. The answer to these needs of a learning person is E-learning. However, in my opinion, E-learning is only good for adults. Adolescents and children must go to school because the second step – socio-constructivism – is the most important one for their development. If the students use their ethical, creating and synthesizing minds, and if the results of the first two steps are sent to the internet for the good of the human kind, and not against it, we create the third step – connectivism. We all have the interpersonal intelligence, therefore, we need to connect with one another.

As we can see, linguistic intelligence development can be realized at two levels: the first one – the talented student with the linguistic domain, and the second one – every student who is able to make use of his or her domains in order to develop linguistic intelligence (whose potential is included in his or her MIs). The teachers who:

- follow the three steps of the modern education,
- build the co-figurative culture – the “bridge culture”
- use the fourth-generation evaluation – the invitation for all the education actors to develop

facilitate linguistic intelligence development by activating the students’ potential (the internal conditions) and by organizing the proper surrounding for the education process (the external conditions). These teachers have to be creative, use their creating and synthesizing minds, but above all they must use their ethical mind when dealing with an individual, a group of individuals (the class), students’ parents and human beings in general.

Bibliographie

J. Bańka, *Metafizyka wirtualna*, Katowice 2001.

J. Bańka, *Metafizyka wirtualna*, Katowice 2001 s. 44;

W. Bednarkowa, *Le dialogue comme le besoin dans le processus de conceptualisation des mots – les redefinitions de certaines termes* [w:] IANUA AD LINGUAS HOMINESQUE RESERATA II. Brana jazykov k l’ud`om otvorena II La porte des langues s’ouvre aux hommes II, Vedecke monografie

W. Bednarkowa, *W szkole XXI wieku*, [w:] *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik Dyrektora*, ABC, Wolters Kluwer, 2009

W. Bednarkowa, „*Wielointeligentne lekcje*”, [w:] *Niezbędnik pedagoga, psychologa, wychowawcy*, „Fraszka Edukacyjna” 2008, nr 6.

W. Bednarkowa, *O!Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*. Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000 (2005).

J. A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=549 (dostęp 2 VII 2010, g. 19.11)

H. Gardner, *Five minds for the future*, Harvard Business School Press 2007.

H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Warszawa 2009.

L. Korporowicz, *O nauczaniu ewaluacji. Materiały seminaryjne - Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*. Phare SMART PL 9512. 01. 02., Subkomponent B., Warszawa 1999;

M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. PWN 2000.

J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2007.

Contact

dr. Wiga Bednarkowa, mgr. Anna Sobecka
AJD Częstochowa, Polska
ul. Wyspiańskiego 83 a/13
41-200 Sosnowiec
Polska
wiga.bednarkowa@ajd.czyst.pl
+48 601 98 44 69

ANALÝZA VÝUČBY MORFOLÓGIE ANGLICKÉHO JAZYKA Z POHĽADU ŠTUDENTOV

ANALYSIS OF TEACHING ENGLISH MORPHOLOGY BASED ON STUDENTS' POINT OF VIEW

Hašková Alena, Hardošová Mária, Malá Eva, Slovenská republika

Abstrakt

Autorky v príspevku prezentujú výsledky prieskumu názorov študentov dvoch slovenských univerzít na výučbu morfológie z hľadiska hodnotenia obsahu a náročnosti uvedenej jazykovej disciplíny v porovnaní s inými lingvistickými disciplínami. Prieskum bol realizovaný v súvislosti s riešením projektu KEGA 3/6045/08 *E-príručka anglickej morfológie E-MORPHOLOGY*.

Abstract

In their article, the authors present the main results of a survey carried out at two Slovak universities with the aim to find out students' opinions on the content and exactingness of English morphology which were assessed in comparison with other linguistic areas. The survey was carried out within the framework of KEGA project 3/6045/08 *E-handbook of English Morphology E-MORPHOLOGY*.

Kľúčové slová

anglická morfológia, lingvistické disciplíny, hodnotenie významu a obtiažnosti jazykovedných disciplín

Key words

English morphology, linguistic disciplines, the assessment of importance and exactingness linguistic disciplines

Úvod

Morfológia anglického jazyka je považovaná za najzložitejšiu jazykovednú disciplínu anglického jazyka, nakoľko sa vyznačuje veľkým počtom pravidiel, ku ktorým existujú množstvá výnimiek. V snahe zatriktívniť túto jazykovednú disciplínu študentom – angličtinárom (filológom a budúcim učiteľom anglického jazyka) a uľahčiť im osvojovanie si morfológických štruktúr a pravidiel vznikol zámer vytvorenia elektronickej učebnice morfológie anglického jazyka (Harđošová, 2009, Gadušová – Hartánská, 2009). Realizácia tohto zámeru sa stala hlavnou náplňou projektu KEGA 3/6045/08 *E-príručka anglickej morfológie E-MORPHOLOGY*, na riešení ktorého počas ostatných troch rokov participuje Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (Fakulta humanitných vied UMB ako hlavný riešiteľ) a Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta UKF ako spoluriešiteľské pracoviská).

Jedným z parciálnych cieľov projektu bolo zistiť, ako vnímajú anglickú morfológiu vysokoškolskí študenti angličtiny.

Východiská analýzy hodnotenia morfológie z pohľadu študentov

Analýza hodnotenia anglickej morfológie v rámci jednotlivých lingvistických disciplín zo strany študentov bola založená na prieskume názorov vysokoškolských študentov

študijného programu učiteľstva anglického jazyka (Hašková – Malá, 2009). Vzhľadom na participáciu pracovníkov dvoch univerzít na riešení projektu, prieskum bol realizovaný medzi študentmi oboch univerzít. V prípade zúčastnených respondentov (Univerzita Konštantína Filozofa – 60 respondentov; Univerzita Mateja Bela – 33 respondentov) išlo o študentov, ktorí počas svojho vysokoškolského štúdia už absolvovali päť hodnotených jazykovedných disciplín (fonetika a fonológia, lexikológia, morfológia, syntax, štylistika). Pri hodnotení jednotlivých jazykovedných disciplín sa vyjadrovali k štyrom atribútom. Týmito atribútmi boli miera významnosti príslušnej jazykovednej disciplíny pre osvojovanie si anglického jazyka a rozvíjanie kompetencie komunikácie v anglickom jazyku, náročnosť osvojovania si anglickej morfológie, zaujímavosť poznatkov osvojovaných si v rámci anglickej morfológie a osobný vzťah študentov k tejto disciplíne. Svoje pozitívne alebo negatívne hodnotenia (disciplína dôležitá – nedôležitá, náročná – ľahká, zaujímavá – nezaujímavá, obľúbená – neobľúbená) vo zvolenom smere vyjadrovali prostredníctvom trojbodových škál (disciplína veľmi dôležitá/úplne nedôležitá, dôležitá/nedôležitá, skôr dôležitá/skôr nedôležitá; veľmi náročná/veľmi ľahká, náročná/nenáročná, skôr náročná/skôr nenáročná; veľmi zaujímavá/veľmi nezaujímavá, zaujímavá/nezaujímavá, skôr zaujímavá/skôr nezaujímavá; veľmi obľúbená/veľmi neobľúbená, obľúbená/neobľúbená, skôr obľúbená/skôr neobľúbená).

Získané údaje boli vyhodnotené zvlášť pre skupinu respondentov – študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a zvlášť pre skupinu respondentov – študentov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prvým krokom vyhodnotenia bolo určenie percentuálneho spektra respondentov, ktorí vnímajú jednotlivé hodnotené lingvistické disciplíny ako dôležité, náročné, zaujímavé a ktorí k nim majú pozitívny vzťah (t.j. príslušná disciplína patrí medzi ich obľúbené predmety). Druhým krokom bol výpočet priemerných koeficientov miery sledovaných atribútov jednotlivých disciplín pre podskupiny respondentov, ktorí sa v rámci svojich hodnotení vyjadrovali buď pozitívne alebo negatívne (t.j. napr. do akej miery sú jednotlivé disciplíny zaujímavé pre tých, ktorí ich označujú za zaujímavé versus v akej miere sú nezaujímavé pre tých, ktorí ich hodnotia ako nezaujímavé). Na stanovenie týchto koeficientov sme použili bodové hodnoty škál 1 – 3 (napr. skôr náročná/skôr ľahká disciplína - 1; náročná/nenáročná disciplína - 2; veľmi náročná/veľmi ľahká disciplína - 3; skôr zaujímavá/skôr nezaujímavá disciplína - 1; zaujímavá/nezaujímavá disciplína - 2; veľmi zaujímavá/veľmi nezaujímavá disciplína - 3).

Analýza výsledkov hodnotenia morfológie z pohľadu študentov

V tabuľkách 1 a 2 sú sumarizované výsledky hodnotenia jednotlivých jazykovedných disciplín podľa vyššie uvedených aspektov z pohľadu študentov. V tabuľke 1 sú výsledky uvádzané zvlášť pre skupinu respondentov z UKF Nitra (NR) a zvlášť pre skupinu respondentov z UMB Banská Bystrica (BB). V tabuľke 2 sú uvádzané výsledky vyhodnotenia údajov pre obidve tieto skupiny spolu.

Údaje v tabuľkách 1 a 2 poskytujú predstavu o spektre respondentov, ktorí vnímajú jednotlivé hodnotené jazykovedné disciplíny ako dôležité, náročné, zaujímavé a ktorí k nim majú pozitívny vzťah (t.j. príslušná disciplína patrí medzi ich obľúbené predmety). Komplementárna časť respondentov (zvyšok do 100 %) ich hodnotí ako nedôležité, ľahké, nezaujímavé, osobne neobľúbené.

Tabuľka 1 Percentuálne zastúpenie respondentov ktorí hodnotia príslušnú jazykovednú disciplínu ako dôležitú, náročnú, zaujímavú a osobne obľúbenú (NR – Nitra: 60 respondentov, BB – Banská Bystrica: 33 respondentov)

Disciplína	Dôležitosť disciplíny		Náročnosť disciplíny		Zaujímavosť disciplíny		Obľúbenosť disciplíny	
	NR	BB	NR	BB	NR	BB	NR	BB
Fonetika a fonológia	80 %	82 %	90 %	42 %	73 %	76 %	63 %	76 %
Lexikológia	100 %	88 %	80 %	52 %	93 %	85 %	87 %	79 %
Morfológia	97 %	97 %	77 %	85 %	93 %	79 %	93 %	55 %
Syntax	83 %	100 %	73 %	85 %	70 %	61 %	57 %	52 %
Štylistika	80 %	100 %	83 %	48 %	43 %	88 %	33 %	76 %

Tabuľka 2 Percentuálne zastúpenie respondentov ktorí hodnotia príslušnú jazykovednú disciplínu ako dôležitú, náročnú, zaujímavú a osobne obľúbenú vzhľadom na celú vzorku respondentov (UKF Nitra a UMB Banská Bystrica spolu)

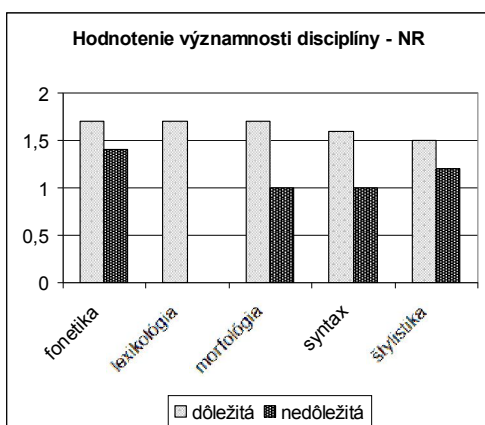
Disciplína	Dôležitosť disciplíny	Náročnosť disciplíny	Zaujímavosť disciplíny	Obľúbenosť disciplíny
Fonetika a fonológia	76 %	69 %	70 %	64 %
Lexikológia	90 %	66 %	85 %	79 %
Morfológia	91 %	75 %	83 %	75 %
Syntax	84 %	73 %	63 %	52 %
Štylistika	74 %	67 %	56 %	45 %

Vyhodnotenie realizovaného prieskumu podľa jednotlivých skupín vedie k odlišným výsledkom. Napriek tejto skutočnosti, morfológia vo všetkých prípadoch predstavuje disciplínu, ktorá je z hľadiska aspektu dôležitosti hodnotená najvyššie. Z pohľadu študentov predstavuje disciplínu, ktorá je pre ďalší rozvoj ich cudzojazyčných kompetencií jedna z najdôležitejších (v hodnotení toho, ktoré sú tie ďalšie „najdôležitejšie“ dostávame rôzne výsledky). Uvedené hodnotenie môžeme považovať za značne objektívne. Vychádzame pritom zo skutočnosti, že morfológiu ako veľmi dôležitú hodnotila rovnako skupina respondentov z UKF Nitra, ako aj skupina respondentov z UMB Banská Bystrica, pričom z hľadiska náročnosti sú jednotlivé disciplíny hodnotené respondentmi veľmi rozdielne v závislosti od príslušnosti k určitej univerzite. Predpokladáme, že signifikantný rozdiel v hodnotení náročnosti disciplín (v podstate úplne opačné výsledné poradie) je spôsobený faktorom osobnosti vyučujúcich. V tomto kontexte však považujeme za o to významnejší výsledok hodnotenia významnosti morfológie respondentmi nezávisle od toho, či morfológia pre nich predstavuje ľahký alebo ťažký predmet. Pri širšej vzorke respondentov zabezpečujúcej v značnej miere elimináciu faktora osobnosti učiteľa môžeme očakávať celkové priemerné hodnotenie náročnosti jednotlivých disciplín viac-menej na tej istej úrovni (viď tab. 2).

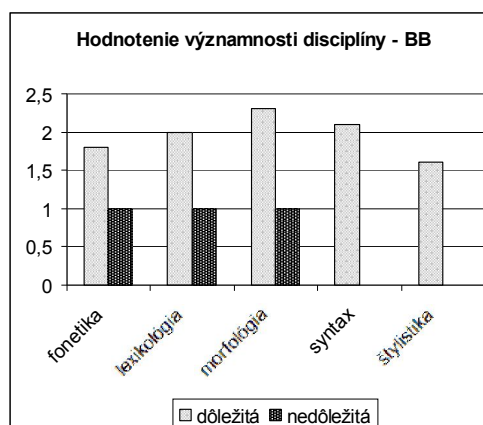
Výsledky hodnotenia jednotlivých disciplín z hľadiska náročnosti a zaujímavosti odvádzané zvlášť pre skupinu respondentov NR a zvlášť pre skupinu respondentov BB nenaznačujú žiadnu súvislosť medzi týmito aspektmi. Zaujímavé je však porovnanie výsledkov hodnotenia náročnosti a obľúbenosti jednotlivých disciplín. Kým v prípade respondentov NR faktor náročnosti sa javí ako irelevantný vzhľadom na obľúbenosť predmetu, v prípade respondentov BB výsledky poukazujú na zrejmu podmienenosť obľuby predmetu jeho menšou náročnosťou (viď tab. 1). Respondenti BB – na rozdiel od respondentov NR - deklarovali vyššiu obľúbenosť tých jazykovedných oblastí, ktoré považujú za ľahké a ako neobľúbené deklarovali oblasti, ktoré hodnotili ako náročné. Túto skutočnosť opäť dávame do vzťahu s faktorom osobnosti učiteľa.

Ďalším krokom vyhodnotenia realizovaného prieskumu bolo stanovenie koeficientov miery sledovaných atribútov jednotlivých disciplín pre podskupiny respondentov, ktorí sa v rámci svojich hodnotení vyjadrovali buď pozitívne alebo negatívne. Toto vyhodnotenie bolo realizované zvlášť pre skupinu respondentov z UKF Nitra a zvlášť pre skupinu respondentov z UMB Banská Bystrica. Koeficienty miery sledovaných atribútov jednotlivých disciplín boli počítané ako priemerné hodnoty v rámci podskupín respondentov (v skupine NR alebo BB), ktorí príslušný atribút hodnotili v jednom alebo druhom smere (viď použité bodové hodnoty škál uvádzané v časti 2 *Východiská analýzy hodnotenia morfológie z pohľadu študentov*).

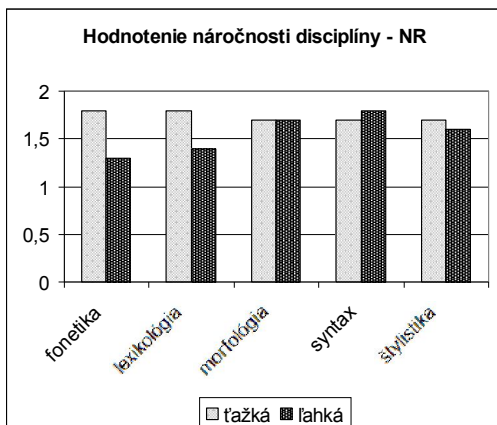
Obrázky 1a – 4b prezentujú v grafickej forme hodnoty výsledných priemerných koeficientov. Respondenti, ktorí hodnotili jednotlivé disciplíny ako dôležité, náročné, zaujímavé, resp. obľúbené, využívali pri svojich hodnoteniach celú šírku škály (1 – 3). U respondentov, ktorí ich hodnotili ako nedôležité, ľahké, nezaujímavé, resp. neobľúbené bola výrazná tendencia pohybovať sa v dolnom rozmedzí škály (1 – 2). Vo väčšine prípadov rozdiely v hodnotách koeficientov stanovených pre príslušné podskupiny respondentov (príslušné dve podskupiny respondentov v rámci skupiny respondentov NR a príslušné dve podskupiny respondentov v rámci skupiny respondentov BB) nie sú signifikantné. Výraznou výnimkou je koeficient miery významnosti. Respondenti, ktorí disciplínu hodnotia ako dôležitú, ju považujú za podstatne významnejšiu v porovnaní s tým, ako hodnotia mieru jej nedôležitosti tí respondenti, ktorí ju považujú za nevýznamnú.



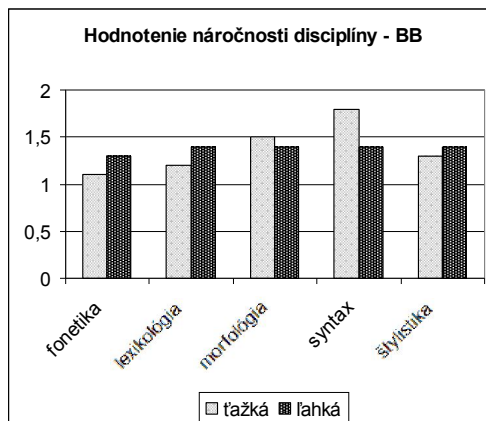
Obr. 1a Koeficienty miery dôležitosti, resp. nedôležitosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UKF NR



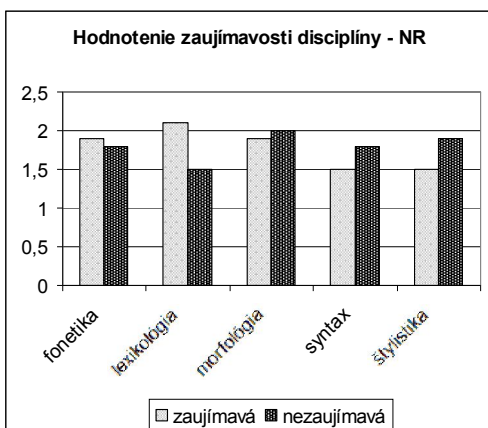
Obr. 1b Koeficienty miery dôležitosti, resp. nedôležitosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UMB BB



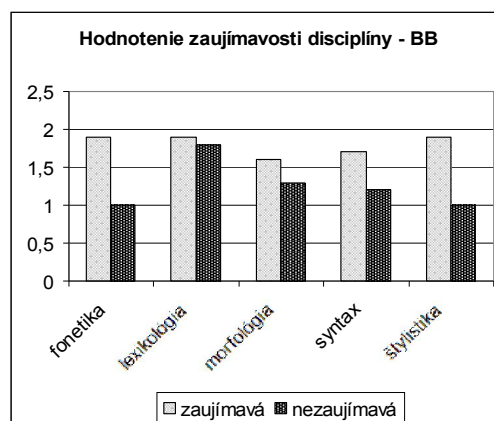
Obr. 2a Koefficienty miery náročnosti, resp. nenáročnosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UKF NR



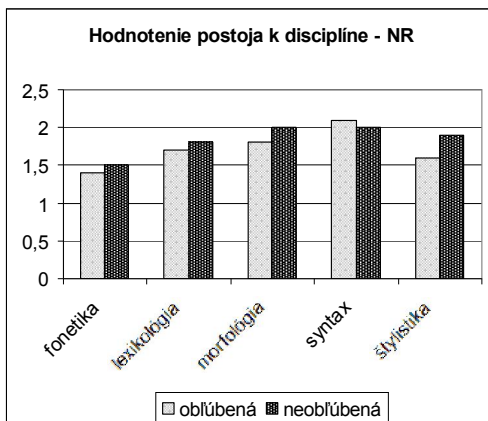
Obr. 2b Koefficienty miery náročnosti, resp. nenáročnosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UMB BB



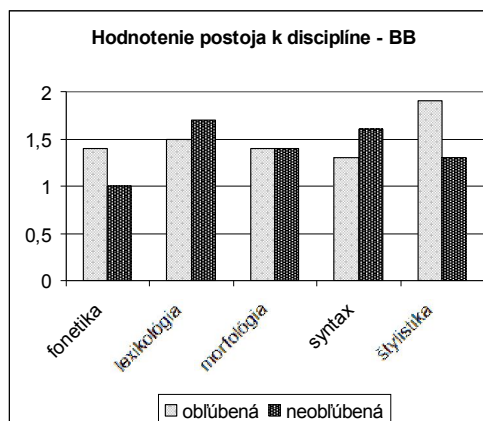
Obr. 3a Koefficienty miery zaujímavosti, resp. nezaujímavosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UKF NR



Obr. 3b Koefficienty miery zaujímavosti, resp. nezaujímavosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UMB BB



Obr. 4a Koefficienty miery obľúbenosti, resp. neobľúbenosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UKF NR



Obr. 4b Koefficienty miery obľúbenosti, resp. neobľúbenosti jednotlivých disciplín pre skupinu respondentov z UMB BB

Literatúra

GADUŠOVÁ, Z. – HARTÁNSKÁ, J.: Web-based Educational Programmes in Teaching English. In: Millennium Challenges in Foreign Language Teaching : Aktuálne výzvy millénia vo výučbe cudzích jazykov. CD ROM. Nitra : FF UKF, 2009. s. 44 – 51. ISBN 978-80-8094-545-9

HARDOŠOVÁ, M.: Practical English Morphology. Vysokoškolská učebnica, 197 s. Banská Bystrica : FHV UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-833-1

HAŠKOVÁ, A. – MALÁ, E.: Východiská projektu zameraného na vývoj elektronických materiálov určených k výučbe anglickej morfológie. In: Trendy ve vzdělávání 2009. Díl II. Olomoucz (CZ) : Votobia, 2009. s. 436 – 439. ISBN 978-80-7220-316-1

Kontaktná adresa

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc.
Ústav technológie vzdelávania
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, SR,
e-mail: ahaskova@ukf.sk

Prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, SR,
e-mail: emala@ukf.sk

PaedDr. Mária Hardošová, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Fakulta humanitných vied
Univerzita Mateja Bela
Ružová 10, 974 01 Banská Bystrica
hardosova.maria@fhv.umb.sk

AKTÍVNE A SEBAREGULAČNÉ UČENIE CUDZÍCH JAZYKOV ACTIV AND AUTONOM TEATCHING OF FOREING LANGUAGES

Stranovská Eva, Horváthová Božena, Slovensko

Abstrakt

Príspevok koncipuje praktiky a teoretické východiská sebaregulačného a aktívneho sociálneho učenia v cudzojazyčnom vzdelávaní. Aspekty tohto učenia aplikujeme v lingvistickom intervenčnom programe, ktorý facilituje učiteľov v pregraduálnej príprave k stratégiám a metódam práce s deťmi, žiakmi, študentmi i dospelými. Ponúka široké spektrum rôznorodých aktivít, techník zameraných na jednotlivé oblasti pri osvojovaní si cudzieho jazyka. V závere príspevku publikujeme niektoré z nich, taktiež štruktúru intervenčného lingvistického programu.

Abstract

The paper outlines the practices and theoretical essentials of self-regulatory and active social learning in foreign language education. The aspects of this way of learning are applied in the linguistic intervention programme that helps teachers in the pre-graduate training to use strategies and methods of work with children, pupils, students and adults. It offers a wide range of different activities and techniques aimed at the individual areas of the language acquisition. We describe some of them, as well as the structure of the linguistic intervention program.

Kľúčové slová

Aktívne sociálne učenie, autonómne (sebaregulačné) učenie, lingvistický intervenčný program, jazyková príprava, odborná, metodická a sociálna kompetencia.

Key words

Active social learning, autonomous learning, linguistic intervention program, language training, professional, methodical and social competence

Vytvára sa nám otázka aký význam, účel spĺňa aktívne sociálne a sebaregulačné učenie v cudzojazyčnej výučbe. K zodpovedaniu otázky sa prepracujeme postupným objasnením na seba nadväzujúcich psycholingvistických charakteristík a faktov.

Učením, vyučovaním a osvojovaním cudzích jazykov sa v poslednom desaťročí venuje čoraz viac odborníkov nielen lingvodidaktických ale i psycholingvistických vied.

Doteraz známe *latentné učenie* pripisovalo význam pri osvojovaní si cudzích jazykov, kedy sa neučíme iba slová, ale i vnútorné skryté pravidlá, pomocou ktorých vytvárame nové slovné kombinácie, nové vety. Informácia, ktorá bola uskladnená v pamäti sa aktualizuje vtedy, keď ju vyvolá nová situácia.

V rámci latentného učenia sa hovorí i o *percepčnom učení*, ktoré sa realizuje opakovaným kontaktom s istými podnetmi. Napríklad neschopnosť rozlišovať medzi tvármi cudzej rasy. Keď je človek prvý krát v Číne, všetci Číňania sa mu zdajú rovnakí. Po častejšom styku s nimi postupne začne diferencovať medzi nimi.

Pre ľudské učenie je typické, že človek sa dokáže učiť aj od iných, čo sa označuje ako *sociálne učenie* – uplatňuje sa pri osvojovaní istých typov a vzorov správania, čo má pri učení sa cudzieho jazyka a jeho kultúry významnú hodnotu. Jednotlivec si prirodzene osvojuje jazyk prostredníctvom kultúrnej dynamiky, z vplyvov sociálneho prostredia, z vplyvov kultúrneho stretu a pod. Dostáva sa do nových sociálnych situácií, nadobúda skúsenosti a poznatky. Takto nadobudnuté skúsenosti plnia sebaregulačnú i sebaformujúcu funkciu. Jednotlivec sa učí prostredníctvom sociálnych techník k lepšiemu porozumeniu s druhými ľuďmi, riešiť rôzne sociálne situácie v cudzom jazyku, zvyšovať frustračnú toleranciu, redukovať neistotu v neurčitých situáciách, zdokonaľovať osobnostné i sociálne spôsobilosti, na čo sa v aplikovanej psychológii využívajú princípy **aktívneho sociálneho učenia**.

Aktívne sociálne učenie

Linhart a Perlaki (in Bratská, 1992) vymedzili pojem aktívne sociálne učenie (ASU), považujú ho za najvyšší druh učenia, tvrdia, že sa v ňom ľudia učia bezprostredne v praktickom živote, učia sa spôsobilostiam sociálneho správania (zámerne a vedomo na seba čo najlepšie pôsobiť), poznávať nedostatky svojej činnosti, činnosti skupiny vzhľadom na úlohy, ktoré skupina plní. Podľa autorov aktívneho sociálneho učenia v aktívnom sociálnom učení vystupuje do popredia aktívne a vedomé využívanie skúseností z predchádzajúcej činnosti na riadenie vlastnej ďalšej činnosti.

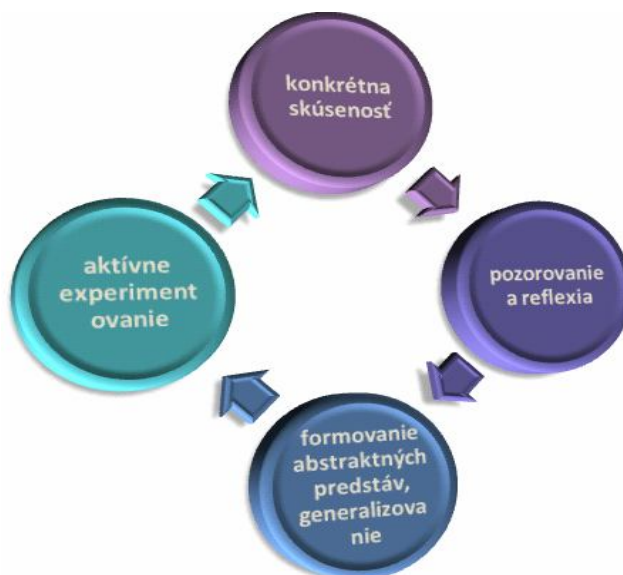
V pojmoch označujúcich aktívne učenie existuje v literatúre pomerne mnoho nejasností. Anglická literatúra prísne dodržiava rozlíšenie dvoch pojmov spojených so vzdelávaním, a to pojem *teaching* – učenie učiteľom v zmysle odovzdávania hotových poznatkov a pojem *learning* – učenie sa učením, poznávanie cez poznávanie, aktívnu prácu učiaceho sa. V terminológii Leea (in Oravcová, 2000) je aktívne učenie charakterizované ako:

- **participatívne**, žiak neprijíma informácie pasívne, ale zúčastňuje sa iniciatívne a tvorivo učebného procesu,
- **kooperatívne**, deje sa v interakcii a spolupráci s inými účastníkmi učebného procesu (je interaktívne),
- **zážitkové**, založené na zážitku a skúsenosti, charakterizované priamym kontaktom s vecami, ľuďmi, prírodou, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu,
- **kreatívne**, založené na divergentnom myslení, vyžaduje spojenie racionálneho a intuitívneho myslenia, tvorivé riešenie problémov.

Rozvoj teórie ASU podmienili nasledovné teoretické východiská : *teória učenia, teória sociálneho učenia, teória sociálnych vzťahov, sociálneho styku, teória riešenia konfliktov v medziľudských vzťahoch (skupinové riešenie problémov)* (bližšie in Bratská, 1992).

V našich podmienkach sa s metódou ASU začalo intenzívnejšie pracovať od roku 1975. Výskum sa realizoval predovšetkým na nasledovných pracoviskách: Psychologický ústav ČSAV v Prahe, Slovenská vysoká škola technická v Bratislave, Katedra psychológie Filozofickej fakulty UJEP v Brne, Pedagogická fakulta UK v Českých Budějoviciach, Vojenská vysoká škola v Bratislave, Pedagogická fakulta UJEP v Brne a ďalšie pracoviská.

V príprave učenia i vyučovania cudzieho jazyka vnímame účinnú skúsenostnú teóriu učenia, ktorú vyvinul Kolb v roku 1970 (in Sarmány Schuller, 1992). Učenie je podľa neho integratívny proces založený na skúsenosti, vnímaní, poznávaní a správaní, ktorý prebieha tzv. cyklom učenia, skladajúcim sa zo štyroch fáz. Efektívne učenie vyžaduje dodržanie sledu krokov, ale samotný proces učenia môže začať v ktoromkoľvek z nich:



Učenie môže začínať (a pre väčšinu ľudí je to najefektívnejšie) skúsenosťou "tu a teraz" (v jazykovom vyučovaní ide o skúsenosť s cudzím jazykom pri riešení rôznych sociálnych situácií, skúsenosť s cudzou kultúrou a pod.), za skúsenosťou nasleduje zbieranie údajov z pozorovania a reflexia skúsenosti, v tretej fáze prebieha analýza údajov a vytvára sa abstraktná predstava toho, čo sa človek naučil zo skúsenosti. V záverečnej fáze – fáze experimentovania, testovania nových poznatkov v praxi. Keď sa skončí jedno otočenie cyklu, začína sa celý kruh točiť znova.

Žiaci, študenti sú aktívni vo všetkých krokoch, reflektujú skúsenosť, vyvodzujú závery, plánujú praktické kroky využitia. Učiteľ zohráva rolu facilitátora celého procesu, vstupujúc najviac v 3. a 4. kroku učenia – pomáha pri vyvodzovaní záverov, dopĺňa poznatky získané priamou skúsenosťou už skôr koncipovanými teoretickými poznatkami, ktoré tvoria obsah učiva daného predmetu. Vede žiakov, študentov k spoločnej tvorbe obsahu vyučovania, dáva možnosť spoluautorstva a výrazne rozvíja nasledovné stránky ich osobnosti:

- aktivizuje a rozvíja kognitívne procesy (vnímanie, myslenie, predstavivosť, pamäť, pozornosť),
- citové procesy (prežívanie seba, iných),
- vôľové procesy (chcenie, úsilie),
- motiváciu pre učenie sa (vzbudzuje a udržiava záujem a aktivitu),
- uspokojuje potreby žiaka, študenta najmä potreby sekundárne,
- výrazne rozvíja sociálne aspekty osobnosti žiaka - žiak sa naučí vyjadrovať sa, argumentovať, primeraným spôsobom vyjadrovať vlastné pozitívne i negatívne emócie, empatii voči druhým, pracovať v tíme a tým i všetky aspekty tímovej práce (percipovať iných ľudí, počúvať ich, akceptovať ich názory, postoje, hodnoty, komunikovať, presadzovať sa, podriaďovať sa, a pod.)
- vytváraním priestoru pre každého žiaka rozvíja jeho individualitu i špecifické schopnosti (podľa Oravcová, 2000).

V procese aktívneho sociálneho učenia zohráva dôležitú rolu **sebaregulačné resp. autonómne učenie**. Učiteľ vystupuje ako facilitátor, napomáha nielen sociálnym procesom odohrávajúcim sa v skupine, ale predovšetkým napomáha jednotlivcom k vytvoreniu

schopnosti učenia sa, k samostatnosti, rozhodnosti, selekcii v učebnom procese, aby bol učiaci sa schopný efektívne sa učiť.

Mnohé výskumy, už Piagetove v 70-tych rokoch (Kovalikova,1996, in Oravcová,2000) potvrdili, že rozsah zapamätaného učiva závisí okrem iného i od spôsobu jeho prezentácie, práce s jeho obsahom. Už v roku 1995 odznievala na 6. Európskej konferencii o učení výzva na potreby zvyšovania kvality štúdia a edukácie, apel smeroval **k seba – regulačnému učeniu, efektívnemu štúdiu resp. zamerat' sa na rozvíjanie schopnosti učiť sa.**

Autonómne učenie

Sebaregulačné resp. autonómne učenie možno vysvetliť ako schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastný proces učenia sa. Ak definujeme autonómiu v rámci výchovno-vzdelávacích podmienok ako využitie kapacity študentov zamerané na podporu učenia sa nezávislého od vyučujúceho, možno autonómne učenie sa chápať ako cieľ všetkých študentov, pretože je zrejmé, že učitelia nebudú sprevádzať svojich študentov počas ich celého života. Ako uvádza Kosová (2000), žiak v škole by mal byť chápaný ako osobnosť, ktorá:

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

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

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

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

Smith (2002) uvádza tieto faktory, ktoré prispievajú k vytvoreniu pozitívnych podmienok na rozvoj autonómie:

- možnosti zdefinovať si vlastné ciele učenia,
- možnosti výberu učebných stratégií,
- vlastná kontrola nad učením,
- vlastná zodpovednosť za učenie,
- možnosť učiť sa nezávisle na učiteľovi,

- možnosť vlastného otestovania.

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

Cudzojazyčná príprava

Získavanie jazykových poznatkov a zručností je neodmysliteľnou súčasťou prípravy nielen na učiteľskú profesiu, ale i na iné odborné zamerania. Študent by mal disponovať mnohými vedomosťami, zručnosťami a učebnými stratégiami, ak má dosiahnuť schopnosť aktívne používať cudzí jazyk. Ide o prienik **odborných, metodických a sociálnych kompetencií**.

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

Metodická kompetencia zahŕňa učebné a pracovné stratégie, ktoré by mali umožňovať viackanálové učenie. Tým sa vytvárajú priaznivé podmienky pre všetky typy študentov, pre ich samostatnú prácu a motiváciu.

Pod *sociálnou kompetenciou* v cudzojazyčnej výučbe rozumieme schopnosť interkultúrnej komunikácie resp. efektívna komunikácia v rôznych sociálnych vzťahoch a situáciách, schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy, konštruktívne riešenie konfliktov, sociálne poznávanie - adekvátna identifikácia pravidiel platných v danom segmente sociálneho prostredia, rešpektovanie individuálnych odlišností a rozdielov a pod. V učebnom procese to znamená viacdimeziálnu *konfrontáciu s realiami*. Výsledkom je vytváranie pozitívnych prístupov k cudzincom, odbúravanie predsudkov a klišé, ale aj schopnosť zaujímať kritické postoje k negatívnym javom v krajine, ktorej jazyk sa edukant učí. To všetko v konečnom dôsledku vplýva na zodpovednosť vo vystupovaní v medzinárodnom kontexte. Sociálne kompetentné vystupovanie otvára aj nové možnosti sebarealizácie s lepšími šancami na pracovnom trhu. Malo by viesť k zodpovednému profesijnému vystupovaniu a ku kooperatívnemu správaniu.

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

Intervenčný lingvistický program

Ak chceme dosiahnuť čo najkvalitnejšiu cudzojazyčnú prípravu, je potrebné najprv dostatočne pripraviť budúcich učiteľov. Z toho hľadiska navrhujeme **intervenčný lingvistický program pre budúcich učiteľov**, ktorý sa zameriava nielen podporou jazykovej kompetencie, ale i na podporu emocionálnej a sociálnej stránky osobnosti. *Tento program je založený resp. prebieha v ňom aktívne sociálne učenie a sebaregulačné autonómne učenie.*

Súhlasíme s Popelkovou (in Stranovská, 2009), ktorá považuje aplikáciu jednotlivých aktivít intervenčného programu u detí, mládeže a mladých dospelých za jednu z možností, ako pomôcť orientovať sa v medziľudských vzťahoch.

Intervenčné programy sa zameriavajú na intervenciu resp. modifikáciu v istej problémovej oblasti napr. *intervenčný program zameraný na podporu jazykovej kompetencie, na podporu interkultúrnej výchovy, intervenčný program podporujúci prosociálnosť žiakov, medziľudské vzťahy v školskej triede a pod.*

Podľa Gajdošovej (1998) **intervencia** znamená uskutočnenie zmeny v prebiehajúcim vzťahu medzi dospelým a dieťaťom s cieľom zlepšiť ho. Intervencia môže byť zameraná na modifikovanie spôsobu, akým sa jednotliviec správa alebo ako sa učí, na zmenu seba-percepcie a seba-porozumenia, na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje (škola, trieda, rodina dieťaťa).

Edukačné programy nezodpovedajú rigidne teoretickým modelom intervencií, využívajú pragmatickejší prístup, založený na ekletickej kombinácii intervenčných stratégií vychádzajúcich z teoretických modelov (psychoedukačných, kognitívno – behaviorálnych, neuropsychologických, psychodynamických, ekologických, humanistických, behaviorálnych a iných). Neapeluje sa len na kognitívnu stránku jednotlivca, na výkon, ale do popredia vystupuje emociálna, sociálna stránka osobnosti, podpora k samostatnosti a tvorivosti jednotlivca, aby porozumel sám sebe, druhým ľuďom, efektívne s nimi komunikoval, kooperoval a zvládol záťažové situácie v skupine.

Gáborová (1999) pokladá za veľmi potrebné osobné zažitie účinnosti aktivít na rozvoj osobnosti jednotlivca, alebo na riešenie problémov, čo je nutnou podmienkou ich ďalšieho používania.

Lingvistický sa nazýva z hľadiska edukácie cudzieho jazyka a interkultúrnej výchovy. Pracuje aktívnym sociálnym učením a autonómnym resp. sebaregulačným učením. Jeho

podstata spočíva v pôsobení aktivít na účastníka, v jeho vhl'ade do situácií a v nácviku nového správania, prežívania, hodnotenia a cítenia.

Štruktúra intervenčného lingvistického programu každého stretnutia (všeobecne)

- I. ÚVOD - 1. Uvedenie, privítanie
 2. vyjadrenie pocitov, zážitky
 3. rozohrievacia technika
- HĽAVNÁ TECHNIKA (lingvistická technika)- 1. inštrukcia
 - realizácia
 - analýza
 - zhrnutie
- ZÁVER - 1. Relaxačná technika
 2. spätná väzba + pocity skupiny

Lingvistický intervenčný program, UKF Nitra, Učiteľstvo akademických predmetov – AJ, február – máj 2010 -popis

- **Informačné stretnutie** - oboznámenie študentov s aktívnym sociálnym učením, autonómnym učením, intervenčným lingvistickým programom – teoretické východiská , praktické príklady, organizácia (4hodiny za sebou, pomôcky, slovníky, literatúra, hodnotenie), testovanie resp. prvé (úvodné) meranie, očakávania a obavy z programu
- **sebapoznanie I**
 - A) úvod - privítanie, rozohrievacia technika - výmena miest, reťaz mien
 - B) Hlavná časť - a) hlavná technika – erb môjho ja + prezentácia na chrbte, postoje iných
 - b) jazyková téma – 1b, 2a – šperky (slovná zásoba, komunikácia), diskusia – extravagancia a šperky
 - C) ukončenie – relaxácia + spätná väzba
- **sebapoznanie II**
 - A) úvod - privítanie, pocity, rozohrievacia technika – autobus, reťaz príbehov
 - B) Hlavná časť - a) technika – koláče – radosť, smútok, energia + prezentácia v menších podskupinách
 - b) jazyková téma – 9-12a when we were ten, 1c + hra Keď som mal 7 rokov najzaujímavejšia hra ..., ... 10 rokov -hrdina,14 rokov-hudba, súčasnosť - záľuba
 - C) ukončenie – relaxácia + spätná väzba
- **sebapoznanie III, sociálne poznávanie**
 - A) privítanie, rozohrievačka – a) ktoré slová viem na B, A, E
 - B) Hlavná časť - a) hodnoty – práca s celou skupinou – zhotovenie plagátu, písanie rôznych hodnôt – primárne i sekundárne (práca so slovníkom), každý si vyberie 5 najpreferovanejších hodnôt pre seba a potom 5 najpreferovanejších hodnôt celej skupiny
 - b) jazyková téma – 1a, 9a
 - C) ukončenie - relaxácia + spätná väzba
- **sebapoznanie IV, sociálne poznávanie**
 - A) privítanie, pocity, rozohrievačka – Kto si ty? (Švejka, Fico, Arabela)
 - B) Hlavná časť - a) téma manželstvo – modelovanie srdca, prezentácia americkej lektorky, diskusia interkultúrnych špecifik, diskusia – extravagantné manželstvá, láska, hodnota manželstva, slovná zásoba, ustálené slovné spojenia,

- b) cvičenia - 2 wishes and regrets, 10 b why would a person do this
c) Roleplays – manželský pár a poradca
C) ukončenie – relaxácia príp. Kto by bol, keby bol (kniha, rastlina, zviera, hud. nástroj) + spätná väzba

• **komunikácia I**

- A) rozohrievačka – Dôvera
B) Hlavná technika- a) diskusia – téma randenie, otázky na telo na papierikoch, horúca diskusia, práca so slovnou zásobou,
b) vysvetliť príčinu čo sa stalo – práca v skupinách, 19b Unsolved mysteries,
c) presun informácií - Klebety (čítanie textu + zopakovanie, opis obrázka)
C) ukončenie – relaxácia, Hra na slovíčka – č. 6, 10a + spätná väzba

• **komunikácia II**

- A) rozohrievačka – meno, mesto, zviera, vec
B) Hlavná časť - a) prednáška Stratégie vo vyučovaní cudzích jazykov × aktivity
b) téma voľný čas, zábava – interkultúrne porovnanie – americká lektorka, slovenskí študenti, študentka Erasmus (Turecko) – diskusia, fotodokumentácia
c) č. 15 – A true crime story, cvičenia
C) ukončenie – spätná väzba – relaxácia

• **komunikácia III**

- A) rozohrievačka – hra so slovami č. 12 – 13a What is it, Taboo
B) Hlavná časť – a) pokračovanie Taboo, č. 5 – 10c What is your verdict? č. 16 – It is a heat wave – roleplays
b) prezentácia témy umenie, predstavenie rôznych výtvarných techník, návrhy ako si pripraviť prezentáciu a prezentovať
C) ukončenie - relaxácia + spätná väzba

- **komunikácia (verbálna) + sebazpoznanie + sociálna percepcia**
Prezentácia študentov

- **komunikácia (verbálna) + sebazpoznanie + sociálna percepcia**
Prezentácia študentov

• **kooperácia**

- A) rozohrievačka- hra so slovami – 9B character search
B) Hlavná časť –a) Origine, b) č. 17 nedokončené vety + presenting an argument
portrét suseda – maľba + diskusia, c) č. 13 – idiomy, metafory 3a, 13c, č. 11 – facts and myths 19a, d) self-awareness – prípadne č. 8 predpoveď budúcnosti
C) ukončenie – hra s kľúčikom

• **Kooperácia**

Príprava a vedenie hodín študentmi po trojiciach dve hodiny (6 študentov za 4 hodiny)

• **Kooperácia**

Príprava a vedenie hodín študentmi po trojiciach dve hodiny (6 študentov za 4 hodiny)

• **Kooperácia**

Príprava a vedenie hodín študentmi po trojiciach dve hodiny (6 študentov za 4 hodiny)

- Záverečné stretnutie, vyhodnotenie semestra, ústny individuálny rozhovor s každým študentom o jeho prograse, testovanie resp. druhé meranie.

PRÍKLADY INTERAKČNÝCH HIER

Všetky hry, cvičenia prebiehajú v cudzom jazyku.

1. Analógie

Ciele: rozšíriť priestor pre vzájomné poznávanie, aktivovanie pasívnej slovnej zásoby, prehĺbenie slovnej zásoby, reakcia v cudzom jazyku

Vek: bez obmedzenia

Čas: cca 40 min.

Priebeh: Jeden alebo dvaja dobrovoľníci idú za dvere a skupina sa zatiaľ dohodne na základe dobrovoľnosti alebo nejakého kritéria, koho sa budú podobnosti dotýkať. Dvaja alebo jeden hádajúci kladú po návrate do miestnosti otázku typu: keby tá osoba bola farbou, aká by to bola farba, keby tá osoba bola nápojom, predmetom v tejto miestnosti, zvieratom, atď. Ako analógie nepoužívame živé osoby. Prvoradým cieľom hry nie je uhádnuť, koho sa analógie týkali, ale získať spätné väzby od ostatných.

Diskusia: hadaný spoluhráč má možnosť spýtať sa v závere na podobnosť, ktorej nerozumie alebo mu nie je celkom jasná.

2. Koláče

Ciele: Sebaprezentácia, vzájomné spoznávanie sa a porovnávanie, zručnosť komunikácie, počúvania, práca so slovnou zásobou, práca so skladbou vety

Vek: od 14 rokov

Čas: cca 60 min.

Priebeh: Koláč radosti, smútku a energie. Každý člen skupiny nakreslí na papier 3 kružnice, ktoré predstavujú skutočnosti, ktoré mu spôsobujú radosť, smútok a energiu, ktorú má k dispozícii. Úlohou je rozdeliť plochu kruhu do rôzne veľkých dielov (kusov koláča), pričom veľkosť diela znázorňuje množstvo energie, ktorú jedinec vynakladá na určitú činnosť, v koláči radosti vpisuje do rozdelených dielov (kusov koláča), čo mu spôsobuje radosť a do koláča smútku, čo mu spôsobuje smútok.

Diskusia: Skupina sa rozdelí do trojíc a členovia skupiniek sa navzájom zoznámia so svojimi znázorneniami. Každý z trojice prezentuje svoj koláč pred ostatnými. Ďalšie informácie vyjadrované rovnakým spôsobom, teda prostredníctvom koláčov, sa môžu týkať starostí, radostí, peňazí, lásky, času a podobne, podľa určenia vedúcim skupiny alebo účastníkmi podľa ich záujmu. Každá téma sa prezentuje v inej trojici.

V záverečnej diskusii skupina sedí opäť v kruhu a každý sa môže vyjadriť, čo z jeho pohľadu nové alebo zaujímavé sa dozvedel, príp. ako sa sám cítil.

3. Sebareflexia

Nasledovné cvičenie začneme citátom od Galsworthyho: *“Najviac nás teší pravda, ktorú sme objavili sami”* V tomto cvičení máte možnosť vytvoriť si vlastné študijné programové vyhlásenie a študijné desatoro, ktoré nám pomôžu dosahovať študijné ciele. Vyplňte tento

priestor tak, aby ste sa k poznámkam radi vracali a aby ste v nich nachádzali inšpiráciu nielen o týždeň, mesiac, ale i o rok, o päť či desať rokov.

Najužitočnejšie myšlienky:

Moje jazykové/študijné programové vyhlásenie:

Moje študijné desatoro:

Ďalšie skúsenosti a postrehy:

Ďalšie ukážky interakčných a lingvistických aktivít možno nájsť v publikácii *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia II* (Stranovská, 2009).

LITERATÚRA

- BENSON, P., 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited, 2001. ISBN 0-582-36816-2
- BRATSKÁ, M., 1992. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK.
- DICKENSON, L., 1993. *Talking shop: aspect sof autonomous learning* ELTJ, October 47/4, 1993.
- GÁBOROVÁ, Ľ., 1999. *Netradičné relaxačné prostriedky zefektívnenia vyučovacieho procesu*. Pedagogická revue, 51, č.5, s. 458-465.
- GAJDOŠOVÁ, E., 1998. *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.
- KOSOVÁ, B., 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-540
- POKRIVČÁKOVÁ, S. A KOL., 2008. *CLIL - plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*, 2. vydanie ASPA Nitra 2008. ISBN 80-8050-946-8
- ORAVCOVÁ, J. 2000. *Aktívne učenie a jeho miesto vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov*. <http://www.pedf.cuni.cz/iso/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/oravcova.html>.
- SARMÁNY SCHULLER, I. 1992. *Kognitívne štýly – súčasný stav a perspektívy*. In: Ruiselová, Z., Ruisel, I.(Eds.): *Zborník Praktická inteligencia I. Teoretické a metodologické problémy*, ÚEPs SAV, Bratislava.
- Smith, K., 2002. *A story about Nathan, a self-regulated learner*. In: *Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special interest Group*, 2002/32
- STRANOVSKÁ, E. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia I., II*. Nitra: Aspa.

Kontakt

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra, estranovska@ukf.sk, bhorvathova@ukf.sk

CLIL DO ŠKOL

CLIL INTO SCHOOLS

Kazelleová Jitka, Váňová Tamara, Česká republika

Abstrakt

Příspěvek se věnuje problematice CLILu v obecnějším pojetí a konkrétně v projektu Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií.

Abstract

The paper deals with the the topic of CLIL in a more general way and is focused on a specific project entitled CLIL into Schools.

Klíčové slová

Clil, základní školy, nižší ročníky gymnázia

Key words

Clil, elementary schools, lower grades of gymnasias

Přestože CLIL, zkratka pro Content and Language Integrated Learning, tedy obsahově a jazykově integrované učení, patří v současné době k trendům evropského školství, v České republice není tato forma výuky zatím plně využívána, přestože je již několik let součástí české jazykové politiky na základě přijatého dokumentu Evropské unie pod názvem *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 - 2006*. Hlavním problémem je totiž nedostatečná cizojazyčná příprava učitelů nejazykových předmětů, kterým vesměs chybí jazykové vybavení k tomu, aby mohli s žáky běžně a s jistotou v cizím jazyce komunikovat. Problém začíná už na univerzitách, protože katedry jazyků a odborných předmětů spolu většinou dostatečně nespolupracují. Na rozdíl od jiných fakult, kde se výuka cizího jazyka často orientuje především na získání specializované slovní zásoby jednotlivých oborů, studující pedagogických fakult sice také procházejí cizojazyčnou přípravou, která je však málokdy zaměřená na slovní zásobu těch předmětů, jež budou v budoucnosti vyučovat. Jde to praktický důsledek toho, že ve studijních skupinách se scházejí studenti různých odborných předmětů a různí se i jejich středoškolská úroveň cizojazyčných znalostí. Během dvou semestrů výuky pak nestihnou víc, než dosáhnout úrovně obecně angličtiny B1/B2 podle evropského referenčního rámce.

Výuka metodou CLIL bývá někdy chybně interpretována

- buď jako výuka odborného, tedy nejazykového předmětu vedená v cizím jazyce,
- nebo naopak jako výuka jazyka v úzké návaznosti na mezipředmětové vztahy, tedy výuka cizího jazyka vycházející z témat odborných předmětů.

V prvním případě jde o bilingvní, neboli cizojazyčnou výuku nejazykového předmětu, při které je nezbytným předpokladem dostatečná úroveň cizojazyčných znalostí žáků. Cílem

této formy výuky není osvojit si nové znalosti cizího jazyka (s nimi se už u žáků počítá), ale především získat znalosti z neязыkových předmětů prostřednictvím cizího jazyka. V druhém případě jde o mezipředmětové vztahy, kdy učitel znalostí žáků z neязыkového předmětu využívá pro výuku slovní zásoby a gramatiky cizího jazyka. V tomto případě zase není hlavním cílem výuky získat nové znalosti v neязыkovém předmětu.

Na rozdíl od bilingvního nebo mezipředmětově orientovaného jazykového vyučování, nabízí metoda CLIL simultánní výuku odborného předmětu a cizího jazyka. Žáci se ve stejnou dobu učí nový obsah i cizí jazyk v reálných situacích běžné třídy, dochází tak k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu, což ve svém důsledku vede k nenásilné formě osvojování si cizího jazyka.

Jedním z důvodů pro nedostatečné využívání metody CLIL je skutečnost, že vedení školy i sami učitelé často nevědí, jak postupovat, a mají představu, že k zavedení této formy výuky je nutné, aby plyně cizím jazykem hovořili. Samozřejmě by to byla optimální situace, ale realita našich škol je diametrálně odlišná. Stejně tak může být obtížné v praxi zajistit další optimální variantu, a to, že by jeden předmět vyučovali dva učitelé, jeden s aprobací cizího jazyka, druhý s aprobací vybraného neязыkového předmětu, kteří by se mohli střídát během jedné vyučovací hodiny nebo po jednotlivých hodinách.

Přesvědčení o výhodách metody CLIL, vědomí, že pro její úspěšné zavádění je nutné vytvořit fungující síť škol a učitelů, kteří by se o společně vytvořené učební materiály mezi sebou dělili, hodnotili je, případně doplňovali, a skutečnost, že praktických metodických příruček na téma CLIL je stále ještě nedostatek, nás vedly k tomu, že jsme se rozhodli připravit pro učitele metodické materiály pro jednotlivé předměty. Počítali jsme s tím, že pokud se učitelé sami budou na této činnosti podílet, získají během realizace projektu nenásilným způsobem představu, co CLIL obnáší, přestanou se této metody obávat a zjistí, že ani jejich nižší jazyková úroveň nemusí být překážkou.

V roce 2009 jsme získali finanční prostředky z Evropských fondů pro řešení projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0005 s plným názvem *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií*. Je velmi riskantní a mohlo by být ve svém výsledku kontraproduktivní vnucovat metodu CLIL učitelům direktivně. Proto naší cílovou skupinou jsou učitelé, kteří o zavádění prvků angličtiny do svých vyučovacích předmětů sami projeví zájem prostřednictvím svých škol. Projekt je založen na spolupráci odborníků z Katedry anglického jazyka a literatury MU a sedmi partnerů: ZŠ Slavkov u Brna Komenského a ZŠ Malinovského, ZŠ Březová, gymnázium Cheb, gymnázium Brno Křenová, gymnázium Integra Brno, gymnázium P. Křížkovského Brno s uměleckou profilací. Úkolem partnerů je garantovat situaci na svých školách, motivovat sběrače ke sběru vhodné slovní zásoby podle předmětů. V další etapě budou partneři a garanti za pilotní školy poskytovat podporu testování a evaluaci vytvořených materiálů na svých školách, budou provádět konzultační a poradenskou činnost, zajistí sdílení materiálů v rámci sítě v prostředí Moodle. Budou doporučovat a rozšiřovat zvyšování cizojazyčných kompetencí svých spolupracovníků a žáků formou CLIL, poskytnou pomoc při multiplikačním efektu a při zajišťování publicity.

Projekt má tři fáze. V současné době se nacházíme v první etapě, která potrvá do listopadu 2010, během níž probíhá ve spolupráci s partnerskými školami sběr vhodné slovní zásoby v dohodnutých předmětech a ročnících. Tato slovní zásoba je průběžně překládána do anglického jazyka a namlouvána rodilými mluvčími. Sběr a veškerá komunikace mezi někdy i velmi vzdálenými účastníky projektu probíhá v prostředí LMS Moodle.

V další fázi tým pedagogů Masarykovy univerzity zpracuje získanou slovní zásobu do odpovídajícího formátu a opatří ji metodickými doporučeními. Role sběračů však samotným sběrem dat nekončí, neboť v druhé fázi vytvořené materiály budou na svých školách pilotně ověřovat, hodnotit je a připravovat do finální podoby. Cílem této fáze je zpětná vazba od sběru dat po jejich zavedení do hodin. Garant za každou školu a pověřenými pracovníci z řešitelského týmu budou pod vedením pedagogů z MU hospitovat v pilotovaných hodinách. Po celou dobu druhé etapy projektu bude průběžně docházet k úpravě materiálů, jejich vyhodnocování a doplňování metodických doporučení. Zkušenosti z projektu, ukázky vzorových hodin včetně metodiky zavádění CLILu do výuky budou v poslední fázi projektu diseminovány na další školy, které projeví zájem.

V projektu máme naplánovanou celou řadu výstupů. Jednak to bude 25 metodických sešitů pro jednotlivé předměty na II. stupni ZŠ a na nižším stupni gymnázií (2x12 + jeden určený pro práci se žáky se speciálními problémy). Metodická doporučení budou zpracována v textovém formátu, ozvučená slovní zásoba bude v elektronické podobě na DVD včetně ukázkových hodin z pilotních škol. Dalším výstupem bude metodický kurz ke každému pokrytému předmětu v e-learningové formě v prostředí LMS Moodle. Jednotlivé kurzy budou tutorovat odborní garanti z řad vyučujících MU. Po vytvoření kurzů, pilotáži a evaluaci budou tyto kurzy v netutorované formě a veškeré v projektu vzniklé materiály převedeny do digitální knihovny portálu Eldum.cz na adrese <http://eldum.phil.muni.cz/>, kde budou zpřístupněny pedagogické veřejnosti v celé republice. Informace o výstupech z projektu budou zaslány na všechny odbory školství v ČR, na centra zybývající se vzděláváním pedagogů, budou umístěny na webovských stránkách fakulty a zaslány elektronicky na všechny školy na Moravě a na spádové školy v dalších regionech. Tímto způsobem se může síť škol využívající již hotové materiály rozrůst o další zájemce. Mezi plánované výstupy jsou zařazeny také konference a workshopy s ukázkami vzorových hodin a metod práce s výukovými materiály. Závěrečná konference, na kterou budou pozváni odborníci na problematiku CLIL, proběhne v závěru II. etapy. Budou zde také prezentovány zkušenosti a závěry zapojených partnerských a pilotních škol. V poslední disemináčnické fázi projektu počítáme s realizací nejméně 3 jednodenních metodických seminářů, které by informovaly učitele všech předmětů o možnostech zavádění prvků angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů. Prostřednictvím těchto seminářů se budou šířit mezi další zájemce metodické materiály s DVD a informace o možnostech využívání digitální knihovny. Takto se informace o CLILu mohou v praktické formě dostat na řadu škol v ČR.

Do různých činností je v projektu zapojeno asi 180 osob. Především jde o skupinu tzv. sběračů dat, ověřovatelů (fáze I) - 60 učitelů ze 3 krajů a 8 garantů a ověřovatelů (fáze II) - 130 učitelů včetně sběračů-ověřovatelů, pilotních garantů za školy a s jejich žáky v celkovém počtu 2200. Pro diseminaci pak počítáme s dalšími učiteli (cca 90), kteří se zúčastní seminářů, kde se seznámí s metodou CLIL a budou jim předvedeny ukázkové hodiny s metodickými pokyny, jak výstupní materiály na svých školách využívat. Všichni proškolení učitelé obdrží akreditované certifikáty. Předpokládaný počet žáků, na kterých bude pilotní

ověřování prováděno, je 2 200. Pro evaluaci žákovských znalostí bude vytvořen evaluační nástroj ve formě pretestu a posttestu.

Přestože jsme prakticky teprve na začátku projektu a zbývá nám ujít ještě velký kus cesty, už teď nás potěšilo shrnutí jednoho z účastníků, který nám napsal: „Naše zkušenost je taková, že právě ... příprava jednotlivých výrazů, vět a [jejich] evaluace ..., nutí moje kolegyně velmi pečlivě promýšlet učivo, jeho účelnost, efektivitu aj. a pro mě to znamená, že kolegyně na sobě musí stále pracovat = což vede k jejich profesnímu růstu, a to já velmi vítám. A přínos pro žáky - ten je velmi velmi jasný...“

Použitá literatura

1. GARCÍA, O., with contributions by Hugo Baetens Beardsmore. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*.
2. GÉBLOVÁ, Alena. *VÚP podporuje metodu CLIL* [online]. [cit. 2010-10-05]. URL: <<http://www.vuppraha.cz/vup-podporuje-metodu-clil>>.
3. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Eds. D. Marsh and G. Langé. Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland 1999.
4. MARSH, David. & WOLFF, Dieter, eds. 2007. *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang
5. MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford. Published: 31 March 2008
6. NEZVAL, Jiří. *Content and Language Integrated Learning v ČR* [online]. [cit. 2010-10-05]. URL:< <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>>.
7. NOVOTNÁ, J. – HOFMANNOVÁ, M. – PETROVÁ, J. (2001). Using games in teaching mathematics through a foreign language. In Bazzini, L. *CIEAEM 53, Mathematical Literacy in the Digital Era*. Verbania: Ghisetti e Corvi Editori, s. 129-131.
8. NOVOTNÁ, J. – HOFMANNOVÁ, M. (2000). CLIL and Mathematics Education. In: *Mathematics for Living. The Mathematics Education Into the 21st Century Project*. Ed. A. Rogerson, 226-230.
9. Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti, Akční plán 2004 - 2006, NA Sokrates, Praha 2004.

Kontaktná adresa

PhDr. Jitka Kazelleová, PdF MU, Poříčí 7, Brno 603 00
kazelleova@ped.muni.cz

PhDr. Tamara Váňová, PdF MU, Poříčí 7, Brno 603 00
tamara.vanova@mail.muni.cz

MULTICULTURALISM IN THE SELECTED GRAPHIC NARRATIVES FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS

Kiššová Mária, Slovakia

Abstract

There has been a rapid growth in the popularity and production of graphic narratives in English. The paper focuses on recent trends in the works written primarily for children and young adults and deals specifically with the graphic narratives which present the variety of multicultural themes and issues. As multicultural literature includes not only racial, ethnic and religious difference, we also discuss books depicting other forms of marginalization, such as sexual and political. We introduce books which have gained wider attention and appeal and we definitely do not propose the suggested account as a complete list of significant graphic narratives in recent years.

Key words

Graphic novel, children's literature, young adult literature, multiculturalism, culture

Over time since *Maus* brought the Pulitzer Prize for Art Spiegelman and caused worries to the booksellers which section is appropriate for an ambiguous item, graphic novels have evolved into a fascinating – and very popular – phenomenon. There has been a recent rapid growth in the production of graphic narratives in English and publishing companies offer many appealing books. Naturally, the stories and themes differ – and though the fantasy novels still prove to be extremely successful – and it is often those which first cross the mind when graphic novels are discussed, multicultural graphic narratives play a key role in the contemporary production of the books in this format. Graphic narratives thus present rich variety of issues and as multicultural literature covers not only racial, ethnic and religious difference, we also discuss books depicting other forms of marginalization, such as sexual and political in the following paper. We need to add that we also include books which were not published originally in English but gained a major popularity in the English speaking countries through the translation (which is the case of Satrapi's *Persepolis* or Jean-Philippe Stassen's *Deogratias: A Tale of Rwanda* (2006)).

A graphic novel is often quite wrongly referred to as a specific genre; while it is *the form* which distinguishes it from other narratives. The graphic narrative as an umbrella term covers multiple genres including fantasy, memoir, gay stories, adventure stories, spy stories and so on. Generally speaking, the terminology in the field is still quite vague and graphic narratives often appear under other labels. For example, *Persepolis* by Marjane Satrapi is referred to as “*graphic memoir, graphic biography, graphic book, comic book, picture novella, etc.*” (see Malek, 2006, p. 354). Some authors even suggest that the term graphic narrative is more appropriate than the graphic novel, since the novel suggests a longer text, while the graphic narrative may include wider spectrum of works. In our case, we use both terms, as all works discussed belong to both categories. Until very recently, graphic novels had very ambiguous position in the general contexts of texts. One surely recalls already mentioned problems caused by Spiegelman's *Maus* which still in 1992 represented a medium almost impossible to categorize. Thus Thomas Doherty explains: “*The obvious rubric (Biography) seemed ill-suited for a comic book in an age when ever-larger tomes and ever-denser scholarship define that enterprise. Editorial cartooning didn't quite fit either, for Maus illustrated not the news of the day but events of the past. The classification problem had*

earlier bedeviled the *New York Times Book Review*, where the work had criss-crossed the Fiction and Non-Fiction Best Seller Lists.” (1996, p. 69) Confusing reactions came from the publishers’ side in the late 1990s when Judd Winick offered his graphic novel *Pedro and Me: Friendship, Loss and What I Learnt* (2000) to several companies to meet only lukewarm and hesitating responses. Winick explains: “Every-body loved it, but nobody wanted to publish it. They didn’t want to touch a graphic novel. Jill kept plugging along and at one point I thought of self-publishing it. But after 30 publishers rejected it, we found Marc Aronson.” (quoted in Maughan, 2000, p. 37)

While traditionally on the margin of the scholarly interests, graphic narratives have started to gain in the significance of the publication as well as in the scholarly research. Several contemporary books reflect the interpretation and reception of the graphic novel format, including Paul Gravett’s *Graphic Novels: Stories to Change Your Life* published in 2005. In the book Gravett – for a long time associated with the British alt-comics movement - analyses 30 key graphic novels and suggests more titles for a further reading. Among other influential works on graphic novels one must mention at least the already classic Scott McCloud’s *Understanding Comics* (1993) and the 2007 *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature* by Rocco Versaci. Due to their visual and verbal complexity, graphic novels acquire specific approach, definitely an interdisciplinary one. In order to discuss the issue adequately, the knowledge of other fields (including art history, media and the theory of communication) is essential. Particularly this may bring certain misinterpretations when approaching the graphic novels and we think that their supposed straightforwardness can easily turn into a double-edged sword causing undesirably shallow analyses. As Hatfield observes: “Despite their reputed simplicity, then, comics present daunting complexities on many levels—aesthetic, semiotic, historical, cultural, disciplinary, institutional—and so are potentially as challenging to scholars as any cultural form.” (2008, p. 130) As he further notes: “Positing comics as literature (...) represents a challenge to the structuring assumptions of literary studies itself.” (ibid., p. 131)

It is important to emphasize that the implied readership of graphic novels has a broader span as the books are very popular with adult readers as well as with the teenagers and children and thus belong in the cross-over area par excellence. As Rachel Cooke points out, graphic novels are not the adolescent form anymore and the quality of today’s books makes it a respectable (the biggest publisher in the UK is Cape) and popular form among literary celebrities including Zadie Smith and Nick Hornby (2006, p. 74). Of course, there are graphic novels designed specifically for children and on the other hand those primarily addressed to adult readers, but most of them – offering more layers of meaning - appeal to the universal readership. Generally speaking, visual narratives, such as picture books or in our case graphic novels document that the form does not necessarily imply the reader and forms traditionally regarded for children and young adults often aim at a wider spectrum of readers. However, it must be emphasized that even though crucial changes in the reception of graphic narratives have emerged, there are still certain ambiguities around them. For instance, Marjane Satrapi’s *Persepolis* – definitely a cross-over book – received awards for children’s and young adult fiction thus limiting it to this age-specific audience (the winner of the 2004 ALA Alex Award and was included as a YALSA Best Book for Young Adults, Booklist Editor’s Choice for Young Adults, the New York Public Library Books for the Teen Age, and the School Library Journal Adult Books for Young Adults) (see Malek, 2006, p. 366).

To prove the ambiguous but also essential feature of its cross-over characteristic we shortly discuss two graphic narratives reflecting the Iraq invasion in 2003. Both books, namely Mark Alan Stamaty’s graphic novel *Alia’s Mission: Saving the Books of Iraq* (2004) and Jeanette Winter’s picture book *The Librarian of Basra: A True Story of Iraq* (2005) were inspired by the 2003 rescue of an Iraqi’s library books. As a librarian Alia Muhammad Baker

(Baqir) managed to smuggle enormous 70 per cent (30,000 books out of 40,000 books) of the Basra Central Library to her home just a couple of days before the library burnt down. Thematically, both books stress the importance of cultural heritage and the educative function is rather obvious (Stamaty's 32 pages even offer an afterword about historical libraries in the Middle East which enriches the overall cultural context of the story) and the books are sometimes recommended as an introduction to the current conflict. While criticizing both books for political incorrectness and bias, El-Tamami in his review praises specifically the attention given to a minute, but influential detail from the *New York Times* article covering the rescue of books: "One of the most striking details in the original article, a detail that was incorporated into *Alia's Mission*, is that some of the people who helped to rescue the Basra Central Library collection did not – indeed, **could** not – read. Yet somehow they understood the vital importance of what they were carrying to safety. They rallied to an urgent call, a survival instinct – not of an individual, but of a cultural collective." (2009, p. 349) Though depicting a politically extremely sensitive and still current conflict, the books aim primarily at a young reader. Stamaty himself – quoted in Mattson's article comments: "I knew I wasn't making a political cartoon and I didn't really want to introduce some kind of partisan political view" (2005, p. 958). Consequently, it is quite interesting to observe how the spectrum of readers is covered. One would expect that graphic novel would address older readers, while Winter's picture book would be for the younger ones which is also supported by Mattson's comment on Stamaty's book: "His editors were convinced that the graphic novel form would appeal to the broadest possible audience and would express the story's complexities more completely than a traditional picture book." (ibid., p. 958) On the other hand, in different place she also emphasizes that "Younger readers will be instantly drawn by the story's anthropomorphic book emcee, but this sophisticated and timely work will also appeal to older admirers of Spiegelman's *Maus* books." (ibid., p. 26) Interestingly enough, in El-Tamami's review *Alia's Mission* is criticized as "confused about its target audience: combining language which is not calibrated to a younger readership with an anthropomorphic creature that would only appeal to very small children." (2009, p. 350) On the other hand, Winter's picture book and its wider spectrum of readers is stressed: "In a couple of deceptively simple pictures and lines, *Alia* has been introduced, and her library is established not as a stuffy storehouse where books go to gather dust but as the gathering place of a dynamic cultural community. The chosen register of the language is important: it is simple and concise enough to be understood on the literal level by the very young, but oblique enough ('matters of the spirit') to hold the interest of anyone who wishes to delve deeper." (ibid., p. 344)

There are many reasons why graphic narratives appeal to the readers. We live in the world of the visual image and young people feel comfortable with the visually attractive format; graphic narratives are in this way the children-artefacts born of the modern culture. This is not a negative thing; quite the contrary. No matter how much the advocates of the graphic stories talk about their complexity (and – repeatedly – we do not deny that, and the works discussed are the best proof for the statement), they are definitely easier to approach than the plain text narratives. This also makes them very appropriate to concentrate on the issues of cultural difference and depiction of multicultural society – hot and sensitive topics which readers of all ages should approach and think critically about. As Rachel Wilson points out: "With the multicultural graphic novel, complex stories can be told without the writer having to trivialize his or her narrative." (2006, p. 33) Regardless of the popular culture genre status, graphic novels can successfully carry messages which might in other contexts seem either too banal or too complicated. The expressive means are simply different which creates vast possibilities to re-tell and re-create in order to offer new perspectives in a cultural sphere where the word has always had a dominant position. The form itself inevitably bears specific

characteristics and attributes, the fact which may be used for its own benefits. Nick Hornby also concludes that *“It’s not possible, (...), for a graphic novel to be as patiently and complicatedly internal as the best fiction, but then, that’s not possible for cinema, either. But the best graphic novels are punchy, immediately emotional, capable of sudden, surprising tonal shifts, and more likely to make you laugh than a lot of literary novels.”* (Hornby cited in Cooke, 2006, p. 75) Visual imagery crosses cultures definitely easier than textual references and since the mass spread of comic books in the US there were strong attempts to incorporate them into schools and use them as the study material. However, as Gene Luen Yang – the author of *American Born Chinese* – mentions, the trend stopped after the research conducted by a psychiatrist Frederic Wertham followed by a book *“that basically said that comics were the cause of juvenile delinquency. After that, in the ‘40s and ‘50s, many comic-book companies went out of business. American society just kind of abandoned it as a legitimate medium.”* (Engberg, 2007, p. 75) another thing is, as Gene Luen Yang continues that *“ten years ago, people were predicting the death of the American comic book”* (ibid., p. 75), we can definitely see the rebirth of the genre.

In an extremely rich spectrum of graphic novels for young adults there are some significant multicultural books which should be pointed out. As Kuhr and Rosenfeld (2005) observe Hispanic, African American and other ethnic characters were present in graphic novels and comic books since time immemorial. However, until quite recently, the portrayal was racially biased and extremely stereotyped. Racially distinct characters held inferior, degrading positions and they appeared either as supporting characters (the White Tiger – the Hispanic hero in Superman series) or the team members (Thunderbird, a Native American cofounder of the X-Men) and Falcon – an African American appeared in 1969 in a Captain America. We may also note that the portrayal of characters representing other cultures changed with the spread of cultural encounters in the books as such which of course happened parallel with wider social, historical, political and ideological changes in the western society. To emphasize the quality of any visual narrative on multicultural topic (in this case for children and young adults) El-Tamami summarizes what is essential for a good book: *“Two things, I believe, are paramount. The first is that **the story** must succeed on its own terms **as a creative work**. Noble intentions alone cannot hold up a poorly structured piece or flimsy characterization. The second is that it must convey a quality of ‘openness’. As with any good conversation, the parties involved do not enter with their minds irreversibly made up and with the sole aim of imparting their supreme wisdom. To allow for an exchange, the writer must tread lightly, provoking questions rather than presenting pat answers and leaving plenty of interpretive and explorative room for the reader. Picture books, with their uniquely evocative alchemy of words and images, are, in my opinion, an ideal forum for dialogue.”* (El-Tamami, 2009, p. 344, emphases mine)

In the following part of the study we will introduce graphic narratives which can be put under the umbrella term of multicultural children’s and young adult literature. We distinguish three types of multicultural graphic narratives in the paper. First, narratives which depict **cultural difference per se**; it means, stories focusing on cultural clashes resulting mainly from migration or travelling. These stories often have child protagonists, who struggle at school to make friends and assimilate or they simply illustrate how different – or often similar - other culture is. The examples include *Pyongyang: A Journey in North Korea* by Guy Delisle (2005), or *American Born Chinese* by Gene Luen Yang (2006). Second, the narratives which present serious **political and historical issues**, such as wars, racial oppression and discrimination based on cultural difference. Sometimes the difference between the two categories is not so obvious and they may overlap which is the case of Marjane Satrapi’s *Persepolis* (first published in English in 2003). Other graphic novels include Art Spiegelman’s *Maus: A Survivor’s Tale – My Father Bleeds History* (1986) and *And Here My*

Troubles Began (1991), Ho Che Anderson's *King* (1993), Mark Alan Stamaty's *Alia's Mission: Saving the Books of Iraq* (2004) which was already discussed, Jean-Philippe Stassen's *Deogratias: A Tale of Rwanda* (2006) and *Pride of Baghdad* by Brian K. Vaughan and Niko Henrichon (2006). Third, we will mention graphic novels which depict **sexual marginalization** as a specific case of cultural conflict. In this case examples include Judd Winick's *Pedro and Me: Friendship, Loss and What I Learnt* (2000) and Alison Bechdel's *Fun Home* (2006).

In Guy Delisle's *Pyongyang: A Journey in North Korea* (2005) a French Canadian cartoonist travels to North Korea to supervise the animation of a cartoon show for children. A non-fiction based on autobiographical experience shows what remains of the Communist North Korean society. Guy Delisle is a gifted story-teller and his gentle irony and humour of black and white pictures refresh the often bleak perspective of a foreigner from the west. Delisle's story thus concentrates on the most obvious differences but it also attacks some clichés and highlights the importance of cultural understanding. In 2006 Gene Luen Yang published *American Born Chinese*, a story of a young Asian American struggling with his Chinese American identity nominated also for the 2006 National Book Award in the Young People's Literature section. There are three parallel stories uniquely interwoven at the end. The first story is about the Monkey King, a mythic hero from Chinese folklore frequently used by Chinese American authors and representing on one hand resistance and subversion, on the other hand the bridge between supposedly distinct cultural worlds. Gene Luen Yang explains his interest and inspiration for the character which resembled him the immigrant experience: "In a high-school art class, I drew a picture of the Monkey King. When I showed it to my mom, she said, "You drew it wrong. The Monkey King always wears shoes." I asked why, and she said, "Well, he doesn't really want people to know he's a monkey." That feeling connected well with something that I think Asian Americans in particular, and maybe immigrants to America in general, struggle with." (Engberg, 2007, p. 75) It was just his story that Gene Luen Yang had wanted to write initially, though later decided to put the story into a wider perspective and incorporated the old myth into the modern world. In the second narrative, Jin Wang (Danny) – a Chinese American boy faces hatred and bullying in a suburban school where most kids are white and the third one portrays highly satirized Chin-Kee, a bulk of the worst stereotypes, who visits Danny and turns his life upside down. Gene Luen Yang also explains why he decided to make Chin-Kee a sit-com character: "Iconically, the sitcom family is the ideal American family, in which the characters are living ideal American lives, things get solved within half an hour, and everything's funny. I think in lots of ways that that's what Asian American kids strive for." (ibid., p. 75) Suggesting that there are cultural faults on both sides, Gene Luen Yang also emphasizes the universality of human condition and making fun of the stereotypes he questions the rooted but often just arbitrary and falsified poses.

In *The Cambridge Companion to Children's Literature* (2009), the chapters are preceded with the chronology of the influential works of literature for children and young adults. Interestingly, Art Spiegelman's *Maus* is included, characterized as "a graphic novel with cross-generational appeal" (xxiv). Indeed, it is really difficult to label the work which received the 1986 Pulitzer Prize, has changed the perception of the graphic writing, and has become a key representative not only of the novels in pictures but also of the heavy theme it discusses. Two volumes *Maus: A Survivor's Tale – My Father Bleeds History* (1986) and *And Here My Troubles Began* (1991) capture the Holocaust in a surprising and untraditional way. A format conventionally suited for the teenage free-time affairs with made-up grinning monsters changed radically the way in which historically delicate issue might be tackled. The decision for the comic strip was not an easy one. Struggles are frequently mentioned also in the novel itself, e.g. when Art thinks about the limits of the picture story: "There's so much

I'll never be able to understand or visualize. I mean, reality is too complex for comics... So much has to be left out or distorted." (2003, p. 176) *Maus* is bitter-sweet, authentic and true – a subjective opinion which one gets as a conclusion after the reading, the opinion the other readers easily agree with as well. There are two basic timelines. The first is the narrative of the author's parents, the line re-created through the memories of Art's father Vladek – a Holocaust survivor who recalls the tragedy of his life in which animal animosity is expressed in the cartoons with the Jews drawn as mice and the Nazis as cats. The second line of the memoir is the author's Sisyphean struggle with his father to get memories from him and put them into comics, but also to come to terms with Vladek's difficult personality, his often stubborn and intransigent attitudes getting on everyone's nerves, having the manners of an old man, obsessed with food (not a crumb wasted) and maniac to keep everything for the worse time, including money so much that it drives people around him mad. In the third chapter of the second book there is a scene when – with Vladek in a car – Francoise and Art stop to take a hitchhiker. Vladek reacts: "*A hitchhiker? And – oy – it's a coloured guy, a shvartser! Push quick on the gas!*" (2003, p. 258) What follows is the waterfall of swearing and grumbling and when Art remarks "*That's outrageous! How can you, of all people be such a racist! You talk about blacks the way the Nazis talked about the Jews!*" it is simply Vladek's 'persuasive' argumentation which proves that nothing at all could have changed him. This is – according to us – one of the most powerful parts of the book. The reality is far from being black and white – and it is all those darker and brighter hues we must learn about to understand and see the world clearly.

A remarkable book appeared in 1993 by an author-illustrator Ho Che Anderson when the first part of the life of Dr. Martin Luther King, Jr was published. *King* was followed by two consequent volumes in 2002 and 2003. The comics biography gives a detailed account of King's life, his relationship with Coretta Scott, and his fight for equality. The second part begins in 1958 and depicts the Birmingham protests, the march on Washington and the immortal "I have a dream" speech. The third volume starts with the JFK assassination, captures the death of King in Memphis where he went in support of a garbage-workers' strike and questions the present state of American society where even after a few decades many things that worried King are still there. Black and white drawings used accentuate the drama and the comic-book faithfully presents the crucial events of American history.

Marjane Satrapi's *Persepolis: Persepolis I: The Story of a Childhood* (2003) and *Persepolis II: The Story of a Return* (2004) has gained a strong position among the graphic narrative production and it has become one of the most popular books of the graphic memoir genre ever. The story was first published in France in 2000 (volumes 1 and 2) selling 20, 000 copies in a single year, followed by the 2003 volumes 3 and 4 (*Persepolis II* in English). More than 400, 000 books of the series were sold in France and over a million worldwide in the translations which formed two books. After *Persepolis* was published in the US in 2003, comparisons to the also black-and-white *Maus* by Art Spiegelman were immediately drawn. It did not take long and the film version was prepared; directed by Satrapi with Vincent Parronard with the voices of Chiarrá Mastroianni (Marji), Catherine Deneuve (Marji's mother), Danielle Darrieux (grandmother), and Simon Abkarian (Marji's father). As Malek explains, the series belongs to the increasing amount of literary works which has started to flourish written by the Iranian diaspora members and she characterizes them as examples of exile cultural production: "*Community awareness within the Iranian diaspora community thus established and growing, the coming-of-age of the second generation has been heralded by the publication of numerous memoirs that have brought the Iranian diaspora experience to the realm of popular culture.*" (2006, p. 353) Furthermore, "*qualitative analysis has revealed that many Iranian exiles/immigrants have, since their migration, become much less politicized and much more interested in culture.*" (ibid., p. 358) There are many reasons for the

popularity of the book in which Satrapi's black-and-white drawings and simplified illustrations document a coming-of-age story set on a backdrop to the often misunderstood history of post-revolutionary Iran. Some of them include a seemingly easy accessibility, quick identification with Marji and even as Constantino mentions: "*Satrapi's depiction of Muslim leaders as uneducated, primitive, and narrow-minded brutes strengthens her connection with her Western readers whose perception of Muslim extremists might indeed be quite similar to the one crafted in the autobiography.*" (2008, p. 432) *Persepolis* represents the narrative "in-between"; on one hand it approaches the exotic and usually ignored exotic setting and educates a Western reader. On the other hand, as Malek points out, the book is equally important for the identity formation of the Iranian diaspora: "*Undeniably, along with teaching Westerners about Iran and attempting the much-needed work of cultural translation and allo-identification across cultures, memoirs by Iranian women have also served the Iranian diaspora by helping the second and third generations understand their cultural history and diasporic heritage. During an informal discussion at the most recent International Conference on the Iranian Diaspora in Washington, D.C., a self-selected group who identified themselves as second and third generation Iranian-Americans offered interesting responses to the recent Iranian memoir boom that speaks to this generational significance.*" (2006, p. 367) The story begins as a ten-year-old Marji experiences first encounters with cultural clashes, witnesses the 1979 Iranian Revolution and the eight-year war with Iraq, moves to Austria, comes back home after her turmoil stay in Europe and finishes as twenty-four young woman returns to Europe. As Malek observes further on: "*Throughout both of these experiences, the loneliness, recurring identity crises, and feelings of frustration at feeling misunderstood everywhere while having a home nowhere become themes of exile and return that are wholly relatable, to Iranian and non-Iranian, immigrant and nonimmigrant readers alike—a success made possible through the universality of her illustrations.*" (2006, p. 370) Due to the general reception of Satrapi's book, one may consider it a crucial work in the field of multicultural fiction. A child's perspective and suggestive visual means both contribute to the overall appeal of the work to the cross-over readers.

A Belgian Stassen living in Rwanda depicts in *Deogratias* Rwandan genocide of the 1990s. The main character is a teenager Deogratias whose friends Benina and Apollinaria belong to Tutsi minority who are ethnically cleansed in the conflict by Hutu. After Deogratias as a Hutu is involved in violence and murders, he suffers a mental breakdown. The narrative then consists of his flashbacks – often hallucinations - in which cruel reality strangely mixes with horror fantasy. Due to the very explicit depictions of the ethnic war (starvation of children, a brutal rape) and harsh language the book is not recommended for children. *Pride of Baghdad* by Brian K. Vaughan and illustrated by Niko Henrichon is set during a bombing raid in the 2003. In an allegorical tale four lions escape from the zoo; Zill and his two wives Noor and one-eyed Safa and his son Ali. Walking around the town and seeing the war-torn countryside, they do not only experience the consequences of war but they open and suggest challenging discourses upon the nature of freedom and war.

In *Pedro and Me: Friendship, Loss and What I Learnt* (2000) Judd Winick, a professional cartoonist, draws upon his experience of an MTV television show the *Real World 3: San Francisco* first aired in 1994 where seven strange young people became housemates in the reality show recording their life together. An autobiographical story depicts how Winick met there a young Cuban immigrant raised up in Miami, Pedro Zamora, an HIV-positive AIDS activist and educator. Becoming HIV-positive at 17, he devoted the rest of his life to educating others in schools and various public organizations on national level. The story thus emphasizes the power of friendship and focuses on the dilemma people feel when facing HIV-positive people. It is interesting how – despite of his politically correct attitude – Zamora confesses his reservations about living with an HIV-positive roommate before the show

started. When the two meet, they gradually become very good friends and it is eventually Winick who continues with Pedro's educatory mission after his death. Crucial and very emotive scenes are those depicting their friendship as the show finishes and Judd with his girlfriend Pam are with Pedro when he dies. As Pedro passed away already in 1994, it took Winick a few years to finish the book which has become not only the tribute to his late friend but also a powerful educational tool concerning the AIDS awareness. As Winick emphasizes: "There are so many clichés out there about AIDS. I hope that people will see what a remarkable person Pedro was. I want them to realize that there are so many people out there like him and that this doesn't have to happen – it doesn't take that much (to prevent the spread of AIDS)." (Zamora in Maughan, 2000, p. 37)

Alison Bechdel's memoir *Fun Home: A Family Tragicomic* (2006) tackles the question of sexual identity on the background of the troubled and unconventional family life. Author's first graphic novel won extremely positive acclaim including the praise as the best book of *Time* in 2006. In the work, Bechdel depicts a nuclear family, with patriarchal father Bruce who wears a mask of honesty while his daughter's lesbianism represents a burden she should inevitably get rid of. Bechdel's memoir is extensively rich in older and modern literary allusions, more or less obvious hints referring particularly to James Joyce, Marcel Proust, Oscar Wilde and Albert Camus. Ariela Freedman observes that "In telling her story, Bechdel explicitly places the graphic narrative in irreverent, iconoclastic dialogue with literary modernism. In repeatedly citing, revising and challenging writers including Joyce, Fitzgerald and Proust, she is inviting the reader to read her book alongside theirs and making a space for herself on the shelf of modernist literature." (2009, p. 126) The work which interweaves Western cultural tradition, including its mythological background and Modernist literature with the contemporary autobiographical material resembles Joycean attempts even with its ten years that took Bechdel to finish the project. The perspective of a woman and of a lesbian has not received positive reaction everywhere and – for instance – American libraries banned the book because the explicit pictures of sexual matters. Bechdel with her book tackles the issues of cultural difference which are often ignored - the reason why the book is included in the chapter on multicultural graphic narratives for children and young adults. We think that her memoir may easily get a warm welcome from the cross-over spectrum - with the teenagers and young adults as potential readers. The above mentioned protests might – according to us – make the book even more appealing for these age groups.

As we can see, recent multicultural graphic novels offer a variety of perspectives upon culture and cultural difference. In the paper, we presented a few works published recently which raised interest among scholars and readers alike. There are some important concluding notes we want to emphasize. Particularly interesting is the fact that many graphic novels focusing on culture are either biographical or autobiographical. We claim that also this fact makes the stories very vivid and naturally authentic. Second, graphic narratives follow the very same trends we may observe in "ordinary" fiction, i. e. the tendency to tackle sensitive issues such as politics or sexuality also in the literature primarily aimed at children or young adults which also confirms the status of a graphic narrative as a cross-over format par excellence. Third, the complexity of themes and visualisation suggest as if the graphic form of the narrative helped to convey messages where the language itself often fails.

Literature:

- COOKE, R. 2006. The Art of Words and Pictures. In *New Statesman*, 25 September 2006, pp. 74-75.
- CHANEY, A. M. 2007. Drawing on History in Recent African American Graphic Novels. In *MELUS*, 2007, vol. 32, n.3, pp. 175-200.

- CHIU, M. 2008. Sequencing and Contingent Individualism in the Graphic, Postcolonial Spaces of Satrapi's *PERSEPOLIS* and Okubo's *CITIZEN 13660*. In *English Language Notes* 46.2 Fall /Winter, pp. 99-114.
- CONSTANTINO, M. 2008. Marji: Popular Commix Heroine Breathing Life into the Writing of History. In *Canadian Review of American Studies*, 2008, 38, no. 3, pp. 429-447.
- DOHERTY, T. 1996. Art Spiegelman's Maus: Graphic Art and the Holocaust. In *American Literature*, 1996, vol. 68, n. 1, pp. 69-84.
- EL-TAMAMI, W. 2009. Reviews: Mark Alan Stamaty: *Alia's Mission: Saving the Books of Iraq* (2004) and Jeanette Winter: *The Librarian of Basra: A True Story of Iraq* (2005). In *IJCIS* 3, 2003, pp. 343-350.
- ENGBERG, G. 2007. The Booklist interview – Gene Luen Yang. In *Booklist*, 2007, March 1, p. 75.
- FREEDMAN, A. 2009. Drawing on Modernism in Alison Bechdel's *Fun Home*. In *Journal of Modern Literature*, 2009, Vol. 32, n.4, pp. 125-140.
- KUHR, J., ROSENFELD, S. 2005. Diversity in Graphic Novels. In *Booklist*, 2005, March 15, pp. 1302-1303.
- MALEK, A. 2006. Memoir as Iranian Exile Cultural Production: A Case Study of Marjane Satrapi's Persepolis Series. In *Iranian Studies*, 2006, volume 39, number 3, September, pp. 353-380.
- MAUGHAN, S. 2000. That's What Friends Are For. In *Publisher's Weekly*, 2000, 18 September, p. 37.
- MATTSON, J. 2005. Mark Alan Stamaty: *Alia's Mission: Saving the Books of Iraq* (2004) (A Review). In *Book Links*, 2005, March, pp. 25-26.
- MATTSON, J. 2005. Story behind a story. Mark Alan Stamaty's *Alia's Mission*. In *Booklist*, 2005, February 1, p. 958.
- SPIEGELMAN, A. 2003. *The Complete Maus*. London: Penguin Books, 2003.
- STAUB, M, E. 1995. The Shoah Goes On and On: Remembrance and Representation in Art Spiegelman's Maus. In *MELUS*, 1995, vol. 20, n.3, pp. 33-46.
- WILSON, R., 2006. Multicultural Graphic Novels. In *Library Media Connection*, 2006, March, pp. 32-33.
- ZVIRIN, S. 2003. Graphic Novel Connections. In *Booklist*, 2003, February 1, p. 983.

Contact address

PhDr. Mária Kiššová, PhD.
Department of English and American Studies
University of Constantine the Philosopher in Nitra
Slovakia

VYUŽITIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA V ODBORNEJ JAZYKOVEJ VÝUČBE

PROJECT BASED EDUCATION IN ESP

Kováčiková Elena, Slovensko

Abstrakt

V príspevku sa venujeme projektovému vyučovaniu, ako jednej z inovačných metód. Využitie projektov v odbornej jazykovej výučbe umožňuje uplatniť vedomosti a zručnosti z odborných predmetov na hodine jazyka.

Abstract

The paper focuses on the project based education as the one of innovative methods. The use of “projects” in ESP enables applying gained knowledge and skills from the curriculum of professional subjects at the language class.

Kľúčové slová

Projektové vzdelávanie, odborný jazyk, vzdelávanie

Key words

Project based education, ESP, education

1. Nové trendy vo vzdelávaní

Orientácia i výber cudzieho jazyka vyplýva z potrieb trhu, ekonomiky, kultúry, tradícií, atď. a vracia sa k jazyku v podobe nových efektívnych a moderných postupov, metód a foriem. Z tohto dôvodu v poslednom období dochádza k prehodnoteniu prístupu vo vyučovaní cudzích jazykov. Ich sprístupňovanie čo najširšej verejnosti prestalo byť prestížnou záležitosťou a stalo sa skôr nevyhnutnosťou. To si uvedomujú užívatelia cudzích jazykov, ako aj učitelia.

V súčasnosti môžeme pozorovať v jazykovej výučbe rôzne inovačné trendy a impulzy. Choděra v *Didaktike cizích jazyků* (2006) uvádza nasledovné pohľady na súčasný stav didaktiky cudzích jazykov:

a) *hľadisko plnenia jazykového cieľa* – expanzia metód na báze nevedomovaných procesov učenia sa

b) *hľadisko plnenia výchovno-vzdelávacích cieľov* – posilňovanie humanizačných prvkov výučby spojených s interkultúrnou a multikultúrnou senzitivitou a toleranciou.

Tieto tendencie sú bazálne a navzájom spolu súvisia. V rámci nich sa uplatňujú nasledovné inovácie a praktiky:

- rozširovanie imitačných simulácií, ako sú rôzne didaktické hry,
- posilňovanie prvkov problémového vyučovania a učenia sa,
- rozmach skupinových foriem práce,

- rozširovanie tzv. inovačných, alternatívnych, progresívnych a komplementárnych metód,
- posúvanie začiatku výučby jazykov do nižších ročníkov,
- masívny vpád počítačov ako podporných prostriedkov vyučovania.

Bližšie sa zameriame na rozširovanie alternatívnych a progresívnych metód, ktoré sú čoraz častejšie implementované do procesu cudzojazyčného vzdelávania. K súčasným alternatívnym a progresívnym metódam patrí napr. Superlearning, Vyučovanie jazyka v komunite (Community language Learning – C.L.L.), Metóda ústneho prístupu a/alebo Situačné jazykové cvičenia (The Oral Approach and/or Situational Language Teaching), Metóda prirodzeného prístupu (The Natural Approach) a i. Tieto metódy vznikajú ako reakcia na klasické metódy. Na rozdiel od konvenčných, štandardných, tradičných metód neprejavujú spoločný znak, a preto sú svojou povahou veľmi rozmanité. Vyznačujú sa predovšetkým zameraním na študenta, čím je daný ich humanizačný význam. Navodzujú ilúziu tepla, porozumenia, harmónie a súkromia a tak vytvárajú akúsi hrádzu voči realite plnej konfliktov. Stredom pozornosti sa stáva atmosféra vyučovania. Jazyk akoby ustupoval do úzadia. Čerpajú hlavne z humanistickej psychológie, kognitívnej psychológie a psychoterapie.

Alternatívne metódy cudzích jazykov sa vyhýbajú prehnanému učeniu gramatiky, teoretizovaniu, preferovaniu teórie pred praxou, čo boli nedostatky, ktorými sa vyznačovali gramaticko-prekladové metódy. Najväčším podnetom pre vznik alternatívnych metód bola a stále je sugestopédia bulharského psychiatra G. Lozanova. Pre túto metódu je nielen charakteristické využívanie neuvedomovaných psychických procesov, ale aj ďalších prvkov ako je hudba, umenie, pozitívne hodnotenie, tolerancia k chybám. Z fyziologického hľadiska ide o zapojenie pravej mozgovej hemisféry do verbálneho učenia (Mothejzиковá-Choděra-Reis, 2004).

Prognózou ďalšieho vývoja učenia cudzích jazykov vôbec je, že vzrastie význam neformálneho vzdelávania v rámci globálnych tendencií od výchovy k sebevýchove, ktorá ma podobu tzv. autonómneho a celoživotného učenia sa. Postavenie učiteľa sa podstatne mení a to hlavne vplyvom počítačovej technológie. Učiteľ bude stále viac prijímať rolu inšpirátora, supervízora, na druhej strane overovateľa, či už v podmienkach priameho alebo dištančného kontaktu. Takisto sa posilní spoločenská prestíž v znalosti cudzích jazykov. Status človeka, ktorý ovláda cudzie jazyky vzrastie do takej miery, že bude stále viac rozhodovať o jeho spoločenskom postavení. (Choděra, str.182)

Podobné myšlienky, ktoré sa vzťahujú na vyučovanie a učenie sa nielen cudzích jazykov, za účelom skvalitnenia edukačného procesu s prihliadaním na posun v náhľadoch na vzdelávanie v treťom tisícročí načrtávajú reformu vo vzdelávaní ako takom. Má slúžiť ako prostriedok reálneho prepájania jednotlivých predmetov cez problémy sveta okolo nás a života žiakov, s cieľom rozvíjať poznanie najmä prostredníctvom zručností a schopností potrebných pre riešenie životných situácií. Výchova a vzdelávanie pre život sú prioritou, spolu s rozvojom tvorivosti a schopnosti riešiť problémy, s dôrazom na pochopenie. Kládne sa vyšší dôraz na interakciu, koncepcnú, cielenú, dlhodobú a mnohostrannú tímovú prácu, ako aj na proporciu medzi vonkajším hodnotením a sebahodnotením samotného učiaceho sa.

2. Projektové vyučovanie

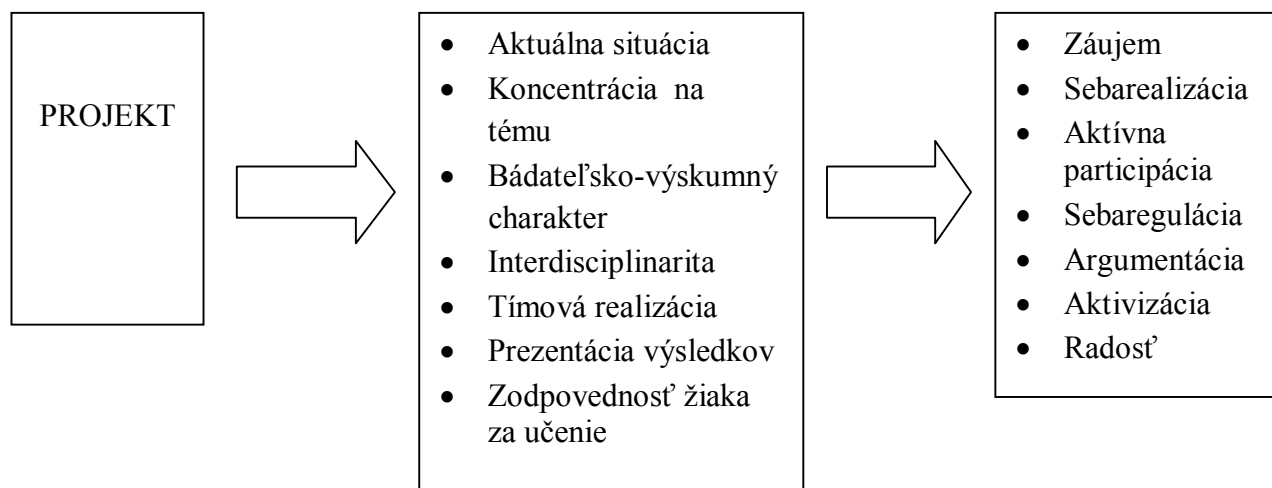
Začiatkom 20. storočia sa do vyučovania zavádzajú metódy, ktoré umožňujú žiakom zapájať sa do vyučovania, aby boli aktívnymi tvorivými činiteľmi. Boli kladené stále vyššie požiadavky na metódy aktivizujúce vzdelávaciu činnosť a rozvíjajúce psychické procesy žiakov. Dôraz sa kládne na praktickú skúsenosť a priamu činnosť žiaka. Rada predstaviteľov

tohto hnutia sa snažila prepájať intelektuálnu aktivitu žiaka s jeho aktivitou manuálnou, rozvíjať spolu s intelektuálnou aktivitou aj emocionálne stránky osobnosti (A. Ferriere, G. Kerchensteiner, J. Dewey, W.h. Kilpatrick, a i.).

Východiskom projektového vyučovania je projekt (W.J. Kilpatrick) ako účelne organizovaný súhrn myšlienok zoskupených okolo dôležitého strediska praktického poznania smerujúceho k určitému cieľu (Žanta, 1934). Je to jasne navrhnutá úloha, ktorú je možné predložiť študentom tak, aby sa im zdala dôležitou, aby sa približovala skutočnej činnosti, čím je zdôraznený praktický a utilitárny charakter projektu (Valenta, 1993). Ďalší autori (Skalková, Kožuchová a kol., 1997) zdôrazňujú skúsenostnú stránku projektového vyučovania – vychádzajú z presvedčenia, že u študenta sa prebúdzá prirodzený záujem o poznanie práve v kontakte s reálnou životnou situáciou, ktorá mu je blízka.

2.1. Základné črty projektového vyučovania

V porovnaní s tradičným vyučovaním má projektové vyučovanie mnoho odlišností. Základné črty projektového vyučovania sú vyjadrené v nasledujúcej schéme (obr.1):



Obr.1 Základné črty projektového vyučovania a vzťah k rozvoju osobnosti žiaka

Zdroj: <http://www.zsoravskalesna.sk/Dokumenty/ProjektESF/Prednasky/Projektove%20vyucovanie.doc>

Za základné črty projektového vyučovania môžeme považovať mnohotvárnosť a maximálne využívanie medzipredmetových vzťahov. Základným momentom projektového učenia je *téma*, ktorej nosnosť a šírku predurčuje projekt, ku ktorému žiaci pristupujú z rôznych pohľadov: riešia problémy, v rámci ktorých musia zhromaždiť a získať, čo najviac informácií z aktívnej činnosti. Informácie, pracovné návody a pokyny nedostávajú v hotovej podobe, ale musia sa k nim dopracovať vlastnou aktivitou.

2.2. Ciele projektového vyučovania

Ciele projektového vyučovania môžeme charakterizovať nasledovne (Petrášková, 2007):

- *priblíženie školy k životu,*
- *zmena systému osvojovania si nových poznatkov* – cesta k aktívnemu učeniu sa, to znamená, že študenti získavajú nové poznatky riešením projektovej úlohy. Učiteľ a učebný materiál už nie sú jediným zdrojom získavania nových poznatkov,
- *zmena organizačných foriem vyučovania* z hľadiska miesta a samostatnosti práce študentov – limitovaný je len termín ukončenia projektu,
- *identifikácia žiakov s učebnými cieľmi* prostredníctvom orientácie vyučovania na ich potreby a život.

Primárnym cieľom projektového vyučovania je aktívne zapojiť študentov do poznávacieho procesu. Proces poznávania je charakteristický svojou otvorenosťou. Učiteľia vytvárajú problémové scenáre a otázky, ktoré vedú k tomu, aby študenti rozmýšľali o tom, čo sa učia. Realizácia projektu závisí od študentov, od ich tvorivosti, fantázie, kritického myslenia, vnútornej motivácie, záujmov a potrieb. Pri tvorbe scenárov sú učiteľia a študenti inšpirovaní svojim najbližším okolím a problémami, ktoré vychádzajú z bežného života.

Všeobecným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti.

2.3. Prednosti a nedostatky projektového vyučovania

Prednosť projektového vyučovania vyplýva už z jeho samotnej podstaty: proces učenia je prirodzený, má vnútornú motivačnú silu, umožňuje tímovú prácu a kvalitatívnu diferenciaciu, učí riešiť problémy, učí hľadať potrebné informácie, podnecuje kritické myslenie a vedie žiakov k zodpovednému konaniu. Za nedostatok projektového vyučovania považujeme hlavne náročnosť na prácu učiteľa (musí byť dobrý organizátor, radca, diagnostik a pod.) V porovnaní s tradičným vyučovaním sú vedomosti žiakov menej systematické. Ďalej je toto vyučovanie viac náročné na priestorové a materiálno-technické vybavenie školy. Tiež vyžaduje voľné narábanie s časom, čo náš školský systém zatiaľ nepripúšťa. Snahou projektového vyučovania je prekonať nedostatky bežného vyučovania, ktoré poskytujú žiakom roztrieštené a izolované poznatky v množstve vyučovacích predmetov.

3. Projektová metóda v odbornom jazykovom vzdelávaní

Koncept jazykového vzdelávania, známeho pod pojmom 'English for Specific Purposes' (ESP – odborné jazykové vzdelávanie), je veľmi dobre vyvinutý. „Je určený pre študentov, ktorí sa venujú svojmu odboru cez médium anglického jazyka, kde je dôležité zvládnutie akademických zručností. Odlišuje sa od 'General English' (všeobecnej angličtiny) nielen učebnými materiálmi, ktoré sú odborne zamerané, ale aj kontextom, v ktorom sa tie materiály používajú.“ (McDonough J., Shaw C., str. 56,63.2003, preložené autorom). Čo sa týka metód výučby, v ESP prevládajú simulačné hry alebo 'role plays', ktoré väčšinou navádzajú študentov využívať jazyk z pohľadu životnej skúsenosti alebo pracovnej pozície, s vyjadrením nejakých emócií alebo pocitov, ktoré pramenia zo situácie. Takáto úloha môže priamo súvisieť a vychádzať z odborného zamerania štúdia, a tak prepojiť výučbu jazyka so študijnou špecializáciou. Následkom toho sa študent naučí nielen používať jazyk v danej situácii, ale dozvie sa viac aj o 'scenári', ktorý sa môže odohrávať v jeho budúcom povolání.

Projektová práca s integrovanými témami v jazykovej výučbe, môže vhodným spôsobom poskytnúť efektívny priestor na rozvíjanie všetkých jazykových zručností. Pri príprave projektu študenti pracujú s rôznymi zdrojmi a rozvíjajú zručnosti čítania, pri zhotovení konečnej formy projektu zručnosť písania, pri prezentácii projektu precvičujú hovorenie a pri diskusii aj počúvanie. Projektové vyučovanie je jednou z ciest, ako prepojiť teoretickú rovinu a praktické využitie cudzieho jazyka. V Holandsku sú metódy projektového vyučovania samozrejmosťou a sú veľmi využívané na všetkých stupňoch škôl. Na Slovensku je iba niekoľko škôl, aj to prevažne základných, ktoré sa venujú tejto problematike. Projektové vyučovanie na hodinách jazyka dokáže nielen prehĺbiť medzi-predmetové vzťahy, ale učí študentov samostatnosti, práci s rôznymi zdrojmi, spracovaniu informácií, prezentovaniu svojej práce, ako aj následnej argumentácii a obhajobe svojich názorov, čo je veľmi dobrá príprava k ich ďalšiemu profesijnému rastu.

Použitá literatúra

CHODĚRA, R. a kol. 2006. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Ostrava: Editpress, 2006. ISBN 80-238-7482-9.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. 1997. *Rozvoj kritického myslenia na ZŠ*. Bratislava : IUVENTA, 1997.

KOŽUCHOVÁ, M. – Vargová, M. 1997. Projektové vyučovanie na 1. stupni ZŠ. In *Naša škola*, roč. 1997/1998, č. 10, s. 17 – 19.

McDONOUGH, J. – SHAW, C. 2003. *Materials and methods in ELT*. Blackwell publishing, 2003. ISBN 0-631-22737-7.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. – CHODĚRA, R. – RIES, L. 2004. Inovační (alternativní) metody výuky cizích jazyků. In AUTORI. *Svet cudzích jazykov DNES*. Bratislava : DIDAKTIS, 2004. s. 103-135. ISBN 80-89160-11-5.

PETRÁŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007. 84 s. ISBN 978-80-8045-463-0.

RICHARDS J. C. – RODGERS, T. S. 1991. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. 7. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-31255-8.

VALENTA, J. 1993. *Pohledy – projektová metoda ve škole i za školou*. Praha : Ipos Artama, 1993.

ŽANTA, R. 1934. *Projektová metoda*. Praha 1934.

Projektové vzdelávanie. Projekt ESF. [citované 15.6.2010]. Dostupné na:
<http://www.zsoravskalesna.sk/index.php?id=ProjektESFPrednasky>

Kontaktná adresa

Elena.Kovacikova@fem.uniag.sk

JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE A INTEGRÁCIA METÓDY CLIL NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

LANGUAGE EDUCATION AND INTEGRATION OF CLIL METHOD AT PRIMARY SCHOOLS

Sepešiová Michaela, Slovenská republika

Abstrakt

K základným komunikačným spôsobilostiam patrí aj schopnosť dohovoriť sa aspoň v jednom medzinárodne používanom jazyku a vyučovanie aspoň jedného cudzieho jazyka by sa malo stať nevyhnutnou a bežnou súčasťou základného vzdelania. Podmienkou k dosiahnutiu tejto schopnosti v rámci vzdelávania je aj potreba zavedenia integrovaných prístupov v procese jazykového vzdelávania už od základnej školy, kde metóda CLIL je vhodnou metódou nakoľko obsah neязыkových predmetov je sprostredkovaný cieľovým cudzím jazykom.

Abstract

The basic communication competences include the ability to use and communicate at least in one of internationally used languages; therefore, the teaching of at least one foreign language should become a common and essential part of basic education. The condition for achieving this ability within the education is the need for the introduction of integrated approaches in the process of language learning/teaching from primary schools where CLIL method is a suitable method because the contents of non-language subject is presented by the target foreign language.

Kľúčové slová

cudzí jazyky, jazykové vzdelávanie, obsahové a jazykové integrované vyučovanie (CLIL), príprava učiteľov,

Key words

foreign languages, language education, Content and Language Integrated Learning (CLIL) CLIL, preparation of teachers,

Potreba „viacjazyčnosti“ alebo multilingvizmu je chápaná ako neoddeliteľná charakteristika dnešného sveta a spoločnosti, stáva sa podmienkou prežitia. V EÚ, ktorá rešpektuje ľudské práva, je pluralita jazykov vnímaná ako obohatenie kultúr jednotlivých krajín. Otázka jazykovej rôznorodosti je aktuálna aj v našej krajine, ktoré je vnorená do procesu globalizácie a stala sa živou súčasťou väčšieho celku. Rada Európy stanovila v rámci svojej vzdelávacej jazykovej politiky jasné ciele: každý má ovládať svoj materinský jazyk a dva jazyky, M+2, ale tiež ešte aspoň jeden „menej používaný“ jazyk, resp. jazyk svojho suseda. Používanie a výučba cudzieho jazyka by preto mala pozitívne vplyvať na používateľa jazyka, ktorý bude schopný používať viaceré jazyky. Dnešná doba je dynamická a tak aj prístup k výučbe cudzích jazykov by sa mal pružne prispôbovať zmenám. Cieľom výučby jazyka by mala byť príprava konkurencieschopného človeka pre život v novej Európe bez hraníc s možnosťou získať vedomosti a zručnosti požadované medzinárodným trhom práce. Našou snahou by tak mala byť príprava žiakov, ktorí by splnili všetky požiadavky kladené

modernou dobou. Tu sa stretávame s podmienkou, aby sa učenie cudzích jazykov stalo bežnou črtou primárneho vzdelávania a je určite potrebné stanoviť si priority v tomto procese.

Angličtina sa stala neodškriepiteľne „Lingua franca,, globálneho sveta, je najčastejšie používaným jazykom komunikácie. Preto je tlak spoločnosti vysoký, aby sa práve tento jazyk vyučoval už ako prvý cudzí jazyk. Ale aj ďalšie jazyky ako francúzština, nemčina, stále populárnejšie španielčina a ruština sú jazykmi medzinárodnej komunikácie a preto by bolo potrebné a ideálne zabezpečiť, aby každá škola poskytla svojim žiakom možnosť učiť sa tieto jazyky a tak zrealizovať a uspokojiť požiadavku spoločnosti zavedením obsahového a jazykového integrovaného vyučovania.

Na Slovensku existuje koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách, ktorá navrhuje zmeny vo vyučovaní cudzích jazykov v ZŠ a SŠ v súlade s Programovým vyhlásením vlády SR a jazykovou politikou SR, kde sú zahrnuté nasledovné dokumenty

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov – Milénium

Lisabonská stratégia Európskej únie

Stratégie konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 (Národná Lisabonská stratégia) a uznesenie vlády SR č. 557 z júla 2005 – akčné plány

Dokument Rady Európy – Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky(SERR) – učenie sa, učenie a hodnotenie.

Návrh koncepcie vyučovania CJ zohľadňuje myšlienku aplikácie CLIL- obsahové a jazykové integrované vyučovanie v procese učenia „efektívne rozvíjať jazykové zručnosti bez potreby zvýšenia vyučovacieho času v učebnom pláne prostredníctvom obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL)“(Návrh: koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava: MŠ SR a ŠPÚ, 2007, dostupné na <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>).

V jazykovom vzdelávaní je priestor, ktorý nevyužívame v dostatočnej miere. Určite bude potrebné rozšíriť možnosti pre ďalšie vzdelávanie učiteľov prostredníctvom aplikácie jazykovej prípravy a používaním metódy CLIL už vo fáze samotnej prípravy budúcich učiteľov, pričom jednotlivé smery štúdia treba otvoriť a dynamizovať, „využiť transfer spôsobov a stratégií osvojovania si jazykov“ (Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania SR, 2009, s. 53).

V súčasnosti je CLIL považovaný za najefektívnejší postup naplňovania európskej požiadavky výchovy k plurilingvizmu a to z dôvodov, že žiaci si osvojujú jazyk, aby ho priamo použili – neosvojujú si jazyk preto, aby ho mohli niekedy neskôr použiť. Umožňuje intenzívne zaradiť výučbu cudzieho jazyka bez výrazných kurikulárnych zmien. Metóda CLIL vyučovania cudzieho jazyka sa podľa Návrhu koncepcie stala súčasťou vzdelávania, bolo by však potrebné a vhodné, aby sa tak stalo už od primárneho stupňa ZŠ a úroveň osvojovania si cudzieho jazyka by viedla k tomu, aby žiak mohol v tomto jazyku študovať. Druhý cudzí jazyk sa vyučuje už na základnej škole v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike,

Aplikácia metódy obsahového a jazykového vzdelávania by mala podľa Laukovej(2008,s. 49-50) spĺňať a sledovať základné princípy obsahu, komunikácie, poznania a kultúry a „aby bol CLIL efektívny, mal by žiakom otvárať horizonty ich poznania.“(Lauková, 2008, s.

49). Pri realizácii žiaci komunikujú s učiteľom a v skupine cieľovým jazykom a tak sa vytvára atmosféra sebadôvery, vysokej motivácie a zodpovednosti. Tak komunikačnou rečou je cudzí jazyk, ale aj slovenčina. Je veľmi dôležité, aby si žiaci odniesli z účasti na tomto vyučovaní čo najviac pozitívnych skúseností. Akákoľvek vzdelávacia inovácia vyžaduje kvalifikovaných a pripravených učiteľov. Je zrejmé, že príprava budúcich učiteľov vzdelávacími inštitúciami zatiaľ systematicky nepripravuje učiteľov na CLIL. Napriek tomu faktu sa niektoré základné a stredné školy v rámci experimentálnych projektov pokúšajú implementovať CLIL do ich školských vzdelávacích programov. Predpokladá sa, že učitelia by mali byť schopní používať cieľový jazyk na dostatočnej úrovni, mali by byť kvalifikovaní učiť relevantné obsahy a mali by mať skúsenosti a znalosti o základnom fungovaní CLIL metódy. Určite by sa učitelia nemali obávať používať túto stále ešte inovatívnu metódu. Podmienkou úspešnej aplikácie metódy CLIL je zabezpečenie plnej kvalifikácie učiteľov, vhodné materiálne vybavenie pre žiakov a učiteľov, technické zázemie (Internet, interaktívne tabule, programy,...), dobrá spolupráca na úrovni školy. Toto vyučovanie sa stáva pre žiakov zaujímavejšie v porovnaní s tradične zameraným učebnicovým modelom, viac sa rozvíja komunikácia, interakcia, čitateľská gramotnosť. Pre učiteľa, ktorý sa rozhodne pre CLIL je príprava náročnejšia z hľadiska času, ale na druhej strane ponúka kreatívne prepájanie a využívanie prierezových tém s vhodne vyšpecifikovaným obsahom a slovnou zásobou v cieľovom cudzom jazyku, ktorá sa bude používať v rámci nejazykových predmetov ako aj cudzieho jazyka rešpektovaním veku, jazykovej úrovne a záujmov žiakov, pozitívny vplyv na postoj a vzťah k nejazykovým a zároveň jazykovým predmetom, väčšie využitie teoretických poznatkov v praktickom živote, zvýšenie sebadôvery aj u žiakov menej jazykovo zdatných, spokojnosť s výsledkom tvorivého procesu, zmenu kvality vzťahov v triede a v konečnom dôsledku aj odstránenie strachu z tradičného imperatívneho, donucovacieho charakteru vyučovania. Vytvorenie pozitívnej klímy v triede a odstránenie strachu z neúspechu pri hodnotení výsledkov prispôbením plánu práce a organizácii hodín schopnostiam a možnostiam žiakov.

Vlastná pedagogická prax poukázala na fakt, že súčasný stav vyučovania cudzích jazykov hlavne v oblasti primárneho vzdelávania je v značnej miere nedostatočný, chýba tu jasné definovanie cieľových požiadaviek a plnenie požiadaviek SERR, vo veľkej miere absentujú kvalifikovaní pedagógovia, keď je „48,8% učiteľov jazykov základných škôl nekvalifikovaných“ (Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania SR, 2009, s. 24) aj keď veľa základných škôl ponúka vyučovanie cudzích jazykov, nie je dostatočne predstavená metóda CLIL, podľa pilotážneho prieskumu medzi učiteľkami základných škôl z rôznych okresov východného Slovenska 74% počulo o CLILe, 48% si myslí, že vie, čo to znamená a 17% vie, koľko cieľov má CLIL, chýba začlenenie metódy do prípravy budúcich učiteľov, kde príprava je stále zameraná tradične. Proces implementácie metódy CLIL bude veľmi náročný a je možné očakávať aj negatívne reakcie či už zo strany učiteľov jazykových alebo nejazykových predmetov, nakoľko to bude vyžadovať omnoho viac práce pri príprave a samotnej realizácii vyučovania, čo je možné odporovať na základe vyjadrení niektorých učiteľiek že:

“je to náročná práca pre učiteľa; je to veľmi náročné podľa mňa na prípravu; zaberie väčšiu časť mojej prípravy na vyučovanie; bolo to veľmi ťažké a náročné; ostané kolegyně nie sú ochotné; používali by to 2 kolegyně z 8; ako poznám kolegyně našej školy – nepracovali by touto metódou“.

Určite bude veľmi zaujímavé sledovať proces oboznamovania učiteľov s metódou CLIL, ich prvotných postojov, následné použitie metódy v praxi, proces odstraňovania stereotypov v tradičnej škole, mieru aplikácie CLIL v prostredí, ktoré sa vyznačuje dominanciou

učebnice, možnosť súbehu bežného jazykového vzdelávania a CLIL. Podľa Pokrivčákovej “z danej situácie vyplývajú zvýšené nároky na prípravu a sebvzdelávanie.” (Pokrivčáková, 2008, s.15). Bude potrebná aj otvorenosť a hlavne ochota učiteľov zmeniť štýl práce, kde učiteľ nebude len vystupovať v roli akéhosi predkladateľa hotových poznatkov. Jedným z príkladov pozitívneho postoja k tejto metóde je aj používanie CLIL na Základnej škole-Bajkalská v Prešove, kde sa na niektorých hodinách geografie používa anglický jazyk na sprostredkovanie nového obsahu. Aj keď príprava na hodinu je časovo náročná a vyžaduje si spoluprácu medzi učiteľkami geografie a anglického jazyka, výsledky a tvorivá atmosféra na hodinách len potvrdzujú, že takto vedené hodiny majú pridanú hodnotu v procese jazykového vzdelávania. Som presvedčená, že praktické ukážky napomôžu rozhodnúť sa učiteľom akceptovať a prijať túto stále pre nás novú metódu a zbavia ich strachu z nepoznaného.

príklad prípravy

CLIL hodina: AJ-zemepis

Dátum: 13./16.11.2009

V.A,B,C

Obsahový cieľ: získať nové informácie o objaviteľoch a bádateľoch; precvičiť si orientáciu na mape; **Jazykový cieľ:** osvojiť si slovnú zásobu geografických názvov Zeme; rozvíjať čítanie s porozumením – pracovať s neznámym textom a vyhľadať konkrétne informácie; triediť informácie podľa zadaných kritérií; **Afektívny a psychomotorický cieľ:** rozvíjať spoluprácu v rámci skupiny; rozvíjať vlastnú orientáciu na mape prostredníctvom priradovania názvov; **Pomôcky:** pracovný list, karty s názvami zemepisných názvov, karty s menami objaviteľov a karty na ktorých sú ich zásluhy, slepé mapy sveta

Úvod: Geografická orientácia

Aktivita 1: Labelling

Hodinu začneme orientáciou na mape. Žiaci po jednom prichádzajú k tabuli, vytiahnu si kartu s nejakým zemepisným názvom a ich úlohou je prilepiť ho na správne miesto na mape. V prípade, že niektorý názov nevie, môže si vybrať iný a nezaradené necháme na úvahu celej triede, aby sa pokúsili ich zaradiť.

Aktivita 2: Odd one out

Individuálna práca: Žiaci dostanú pracovné listy (task 1) a ich úlohou je rozhodnúť sa, ktoré z reťaze slov nepatrí medzi ostatné. Reťaz slov sa viaže vždy na určitý kontinent.

Práca vo dvojiciach: Kontrola

Hlavné učivo: Slávni objavitelia a bádatelia

Individuálna práca: V pracovnom liste (task 2) žiaci roztriedia objaviteľov do troch kategórií.

Práca vo dvojiciach: Kontrola

Kým žiaci pracujú na tabuľu pripneme karty s menami bádateľov a s ich významom.

Po kontrole roztriedenia sa žiaci pokúsia spojiť objaviteľa a jeho význam. Opäť sa radia vo dvojiciach.

Individuálna práca: Pracovný list (task 3): Spoj text a obrázok. V prípade dostatku času môžeme rozšíriť prácu s textom.

Záver:

1 minútu sa pozerajte na geografické názvy na mape sveta. Potom sa pokúste napísať čím viac týchto názvov do zošita (aby mali s čím pracovať pri vyplňaní slepej mapy).

Čo sme sa naučili? Zhrnutie informácií o objaviteľoch.

Domáca práca: Na základe informácií, ktoré ste získali na dnešnej hodine zaplňte slepú mapu sveta čím väčším množstvom geografických názvov v angličtine.

Teacher's notes:

Termíny na priradovanie: Europe, South America, North America, Africa, Asia, Australia, Antarctica, South Pole, North Pole, Pacific Ocean, Indian Ocean, Atlantic Ocean, South Ocean, Equator, Tropic of Cancer, Tropic of Capricorn,

Objavitelia – matching:

TERESHKOVA – was the first woman in Space in 1963

HILLARY – was the first at the highest place of the world (Mount Everest)

COOK - explored the Pacific Ocean and the Far East

AMUNDSEN – was the first at the South Pole

BELLA – was the first Slovak astronaut

SCOTT – was the second explorer at the South Pole (after Amundsen)

ARMSTRONG – was the first astronaut on the Moon

PICCARD – was the first at the deepest place of the world (Mariana Trench)
COLUMBUS – sailed to America in 1492
GAGARIN – was the first man in Space in 1961
MAGALHÃES – was the first to sail across the Pacific Ocean
VASCO DE GAMA – was the first to sail from Europe to India

Cieľom cudzojazyčného vzdelávania prostredníctvom CLIL, ktorý je založený aj na tvorivosti a kooperatívnosti by malo byť formovanie osobnosti mladých ľudí, získavanie sebadôvery a sebaistoty komunikovať v cudzom jazyku, pomoc pri orientácii sa v hierarchii dôležitých hodnôt a informácií, ale aj spoznávanie kultúr, pragmatickosť, či príprava na budúcnosť.

Použitá literatúra

COSTE, D. a kol. 2009. *Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania pre SR*. 2 vyd. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 78 s. ISBN 80-89225-73-6.
Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Schválené vládou SR dňa 12. Septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. [online]. [cit. 2010.12.05]
Dostupné na internete :
< <http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzj.pdf>>
Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe. [online]. Brussels: Eurydice, 2005. 80 s. [cit. 2009.09.12] Dostupné na internete :
<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071SK.pdf>. ISBN 92-79-01915-5.
POKRIVČÁKOVÁ, S.- LAUKOVÁ, D.- VINOHRADSKÁ, N.- ILLEŠOVÁ, M. 2008. *CLIL - plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008. 72 s. ISBN 978-80-969641-2-3.
Spoločný Európsky referenčný rámec pre jazyky. 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93- 5.
Štátny vzdelávací program pre 2.stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav, 2008, [online]. [cit. 2009.12.05]
Dostupné na internete :
http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/iscd2_jun30.pdf >

Kontaktná adresa

Michaela Sepešiová, Mgr., Ústav jazykových kompetencií, CCKV PU, Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov, 051 7570 720, sepesiova@unipo.sk

ON NEW APPROACHES TOWARDS FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING NOVÉ PŘÍSTUPY K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Šimonová, Ivana, Czech Republic

Abstrakt

Téma článku vychází ze současného stavu v oblasti výuky cizích jazyků, který volá po širším využívání informačních a komunikačních technologií. Příspěvek vychází z teoretických základů a v rámci workshopu směřuje k prezentaci praktických aplikací a nástrojů, které mohou být modifikovány a využívány na všech typech a úrovních vzdělávacích institucí.

Abstract

The topic of the paper arises from the current situation in foreign language teaching/learning in the Czech Republic which requires the ICT implementation in the process of instruction. Both the theoretical roots and practical applications and tools which can be used in this process will be introduced and discussed within the workshop.

Klíčové slová

ICT, e-learning, výuka cizích jazyků

Key words

Key words in English ICT, e-learning, foreign language, teaching, learning

The current situation in foreign language teaching/learning in the Czech Republic can be easily understood in the context of method development. Because of the political system, the foreign language learning process did not run naturally in this area, being significantly isolated. Trends appearing in the USA and Western Europe in the second half of the 20 century reached our methodology considerably late. Some of them are contributive, others do not suit well the Czech conditions.

From the history of foreign language education

The need to learn foreign languages is as old as human history. The roots of modern language education are in studying and teaching Latin. Latin had been the dominant language of education, commerce, religion and government for many centuries. Jan Amos Komensky (Comenius) was one of those who tried to change this trend. In *Opera Didactica Omnia* (Komenský, 1957) in 1657. In this work he developed the theory and methodology of language learning, emphasizing that it must be allied with sensation and experience; teaching must be oral, and any schoolroom should provide models of things, or at least pictures of them. He also published the world's first illustrated children's book, *Orbis Sensualim Pictus* (Komenský, 1958). Later on, the position of Latin was steadily declining. Since the 18 century modern languages have been taught, and studying a living language (languages) to be used in the real world became part of the school curriculum. Based on the purely academic study of Latin, students of modern languages did the same exercises, translated abstract sentences, memorized numerous grammatical rules and exceptions as well as long lists of vocabulary.

Innovations in foreign language teaching started in the 19th century and became very rapid in the 20th century. They led to a number of different and sometimes conflicting methods, each trying to be a major improvement over the previous or contemporary ones. Currently, there exists a wide range of methods in the field of teaching languages. Some are rarely applied, others have become widely used; still others have a few supporters but offer useful insights.

Process of learning

Several centuries ago Denis Diderot wrote: *“There are three principal means of acquiring knowledge available to us: observation nature, reflection, and experimentation. Observation collects facts; reflection combines them; experimentation verifies the result of that combination. Our observation of nature must be diligent, our reflection profound, and our experiments exact. We rarely see these three means combined; and for this reason, creative geniuses are not common”*. (Diderot, 1966).

Diderot’s statement has been going for ages. The effectiveness of the educational process is given by numerous factors, e.g. learner’s intelligence, prior knowledge, level of motivation, stress, self-confidence, and last but not least learner’s cognitive and learning style. People vary in the view upon the same situation, they do not do things and see the world in the same way as the others do. They differ in the way of perceiving a situation, evaluating it, judging its consequences, making decisions. In spite of these differences, each person is clever and may be right in his/her own manner. Mareš (Mareš, 1998, p. 57) proposes two ways how the learning process can be organized. First, applying learning tactics, which are partial intentional learning processes forming units of higher level; second, learning strategies, i.e. processes of larger extent, which provide a plan towards reaching an objective. There exist numerous approaches to the field of learning styles which results in various definitions and wide terminology. Kolb, one of the most significant researchers in the field, understands the learning style a preferred way of learning which may vary from time to time and situation to situation (Coffield, 2004). There is an important difference between learning styles and ability to learn. According to Sternberg (Coffield, 2004) an ability refers to how well someone is able to do something, while a style refers to how someone likes to do something. Therefore a style is a preferred way of using abilities which an individual has. Furthermore, it is expected that the instructor’s teaching style will match the students’ learning styles. Felder (Felder, 1998) says that mismatching can have consequences and cause a wide range of further educational problems. It favours certain students and discriminates others, especially if the mismatches are extreme. On the other hand, if the same teaching style is used repeatedly, students become bored. Felder agrees with Gregorc (Coffield, 2004) who claims that only individuals with very strong preferences for one learning style do not study effectively, the others may be encouraged to develop new learning strategies; and only limited number of studies have demonstrated that students learn more effectively if their learning style is accommodated. Making the educational process too specific to one user may restrict the others; but these conclusions do not refer to handicapped students.

Information and communication technology supported the process of instruction are considered suitable and beneficial for learners of all styles. The reason is they offer a wide range of activities which can be aimed at any learning style and used by any teaching style instructor. The possibility of individualization of the educational process from the both students’ and teachers’ point of view is the greatest advantage. Computer literacy is being understood to be essential by all students and most teachers these days, and it is recognised one of the key competences. Didactics accepting the ICT implementation is the field which

will be developed and will have to be developed quickly. It is not an easy task but at the same time there is no other way how to solve the situation. Or the “computers” which enjoy such wide favour will do more harm than good.

Modern technologies and project work in the foreign language instruction

Studying any foreign language aims at mastering four basic skills: listening, reading, writing and speaking. If the process of ESP (English for specific purposes) instruction is organized in the distance electronic way, new methods are appearing which enable to teach/learn more effectively. At the Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove, part-time Informatics and Financial Management students are taught ESP in electronic distance way using LMS WebCT. A wide range of methods is used to reach new key competences to the utmost extent. All activities are based on *students' interest* in the field of study, professional *experience* from work, willingness to participate in *tailoring* the educational content to their needs and *creating/using new teaching/learning aids*.

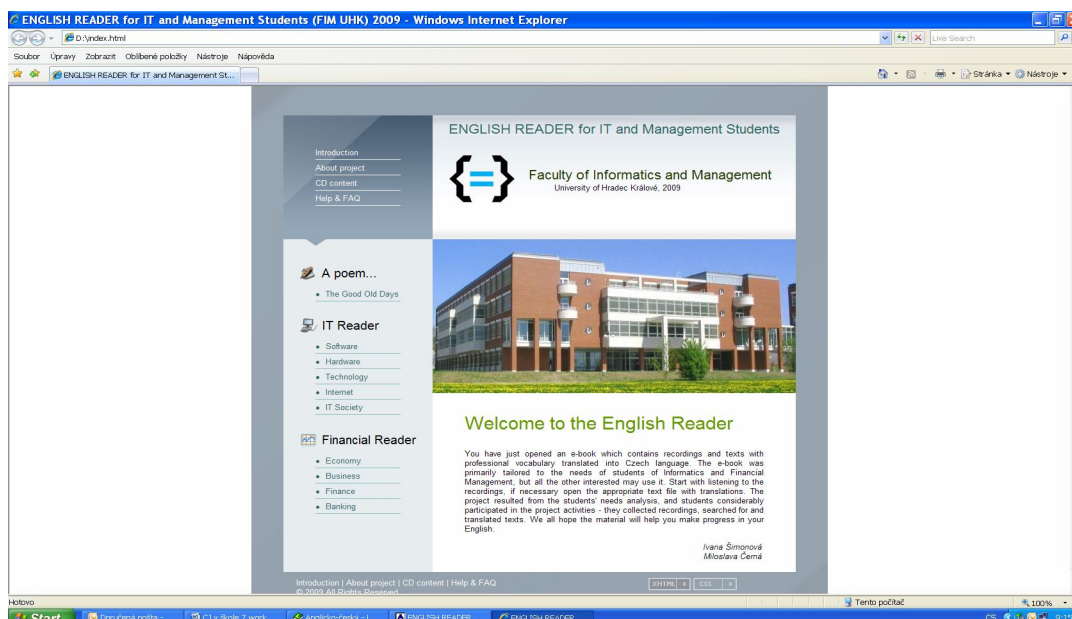
The Faculty of Informatics and Management, University of Hradec Kralove, belongs to the leaders in the process of ICT implementation in education in the Czech Republic in the last decade. Numerous projects were finished in the past, others are currently running, and several proposals have been submitted. The most contributive currently running projects are "Evaluation of the modern technologies contributing towards forming and development university student competences" and "A flexible model of the ICT supported educational process reflecting individual learning styles" approved by the Czech Science Foundation (GAČR); other types of projects ran in the past, e.g. Multimedia study materials supported the listening and reading skills development in ESP, approved by the University Development Fund (FRVŠ).

This approach resulted in creating and using applications containing **databases** of materials to be studied (i.e. vocabulary items, prepositions, pairs of synonyms, expressions or sentences practising grammar items, etc.), created by students and tailored to their individual needs. The application works with several fields: Original item, Operated item, Check, Remove, Keep in database. On student's request an item in one language appears. The student does the appropriate activity, e.g. translates it, explains its meaning, presents a synonym, forms a verb form, and then he presses the button to check the answer. If it is correct, the item is removed from the database. In case of incorrect answer, the item is displayed again.

Other types of applications are used in teaching/learning the written communication so that students are able to master both vocabulary, structure and layout of the documents. The process of developing skills of academic and business writing is supported by creating and using **templates** of various layouts and formats. Students practise writing in the required structure of the document and using appropriate vocabulary at the same time. All the experience helps them in writing the Bachelor and Diploma theses.

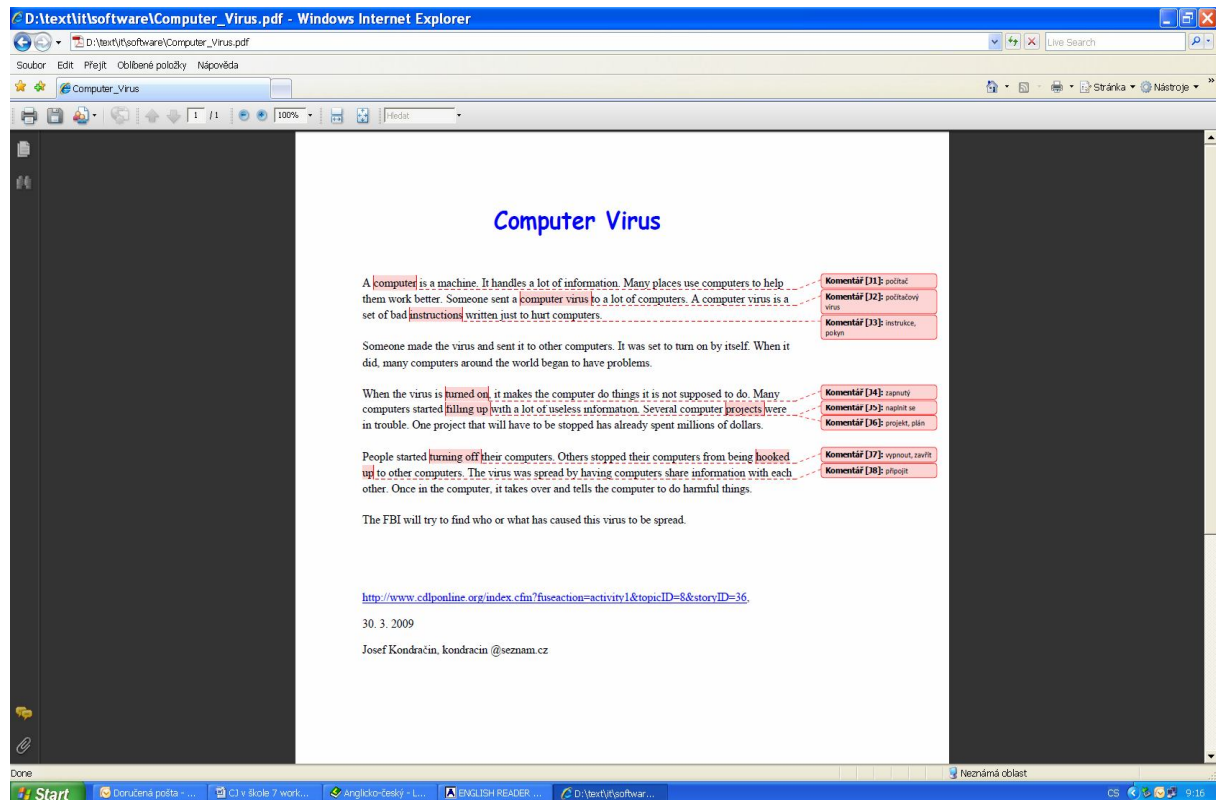
Another effective and favourite activity is working with **texts and recordings**. Each student is to prepare two professional texts a year and translates the professional terminology into Czech using *Insert, Comments* tools of MS Office Word. Both the text and recording (in recommended mp3 format) are collected and displayed as e-Readers in the LMS WebCT e-learning courses and on CD-ROMs. Students use the e-Reader to practise and develop reading and listening comprehension skills and to prepare for the exam in which reading several texts and discussing the topics is required, besides others requirements. Depending on the level of knowledge each student can devote an individual time period for the exam preparation. And one more thing is motivating - students sign his/her name under each text so that everybody can know who submitted it. This works well, as students strongly protect their professional image and avoid sending texts which do not meet the given requirements. The introductory page of the CD-ROM, which presents the project results, is displayed in figure 1.

Figure 1 Introductory page of the CD-ROM



The content is structured into two main parts. In the top left corner, Introduction to the project, About project, CD content and Q&A chapters are presented, followed by a poem The Good Old Days which can be used for students' motivation. Then, the content is structured into five sub-chapters of IT Reader and four sub-chapters of Financial Reader. In the sub-chapters texts and recordings are categorized according to the topic they deal with. When working with the files, both the selected text and appropriate recording are open so that students can listen to the text, and read it at the same time, if required. The text with selected expressions translated into Czech or explained in English is displayed in figure 2. Some problems may appear in the process of creating comments. To avoid undesirable information there (e.g. author's name, date etc.), the following procedure is recommended to be applied (in MS Office 2007). Open the saved document with *Comments* which are expected to be anonymous. Select Microsoft Office, click on *Prepare* (Připravit), and *Document Check* (Kontrolovat dokument). Select *Check* (Zkontrolovat). Then click on *Delete all* (Odebrat vše) next to the *Properties and personal data* (Vlastnosti dokumentu a osobní údaje). Be careful and do not select *Delete all* which is placed next to the *Comments, Revision, version and notes* (Komentář, revize, verze a poznámky), because consequently all comments would be deleted from the file. Finally, select *Check again* (Znovu zkontrolovat), and save the file. When opened again, all comments are displayed in the required format. For more information see the following link: <http://office.microsoft.com/cs-cz/word/HA100364151029.aspx> H.

Figure 2 One of the texts with translated items



The provided materials can be used not only for listening, reading, speaking about the topic. Vocabulary can be developed in various ways, e.g. by solving crosswords, puzzles and working with other “games with words”. The Eclipse Crossword application, which is available on the Internet on the URL <http://www.eclipsecrossword.com/>, helps teachers easily prepare new materials and create their own ones, and when used by learners, it supports their activity and motivation. This approach has been applied since 2005 at FIM. According to students’ opinions presented in questionnaires providing feedback, these activities are appreciated just for their close relation to real life and working process which the part-time students are engaged in, and thus they have possibility to present their experience. It supports their motivation and efficiency of study. The most gifted and brightest students take advantage of their ideas and thoughts in an elective subject **Project work**, and thus they can contribute to further development of LMS WebCT.

Conclusions

Current orientation of university education, which is changing under the influence of latest technology development and new key competences, can be researched from various, different points of view. Education supported by ICT has been spreading because of growing popularity of digital technologies in general. Another reason is it enables easier and more complex realization of the instructional process, offers choice of place, time and pace for studying, allows an individual approach to students preferring various learning styles. These are the key values important for the effectiveness of the process. Material and technical requirements having been satisfied, strong attention could be paid to didactic aspects of the instructional process. To contribute to this process is the main objective of these projects.

Acknowledgements

The article is supported by the GAČR Project N. P407/10/0632 "A flexible model of the ICT supported educational process reflecting individual learning styles".

References

- Coffield, F. et al. 2004.** Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Newcastle university report on learning styles. [Online] 2004. [Citace: 16. 6 2010.] <http://lerenleren.nu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf>.
- Diderot, D. 1966.** On the interpretation of nature. *Selected writings*. místo neznámé : Crocker, L- G., 1966. Sv. 15, 1753.
- Felder, R. M., Silverman, L. K. 1998.** Learning/teaching styles in engineering education. *Journal of engineering education*. 1998, Sv. 78(8), 674-681.
- Komenský, J. A. 1957.** *Opera Didactica Omnia*. Praha : ČSAV, 1957.
- Komenský, J. A. 1958.** *Orbis Sensualism Pictus*. Praha : Artia, 1958.
- Mareš, Jiří. 1998.** *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.

Contact

PhDr. Ivana Šimonová, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové
Rokitanskeho 62
500 03 Hradec Králové
ivana.simonova@uhk.cz

INTERNET AKO DIDAKTICKÝ PROSTRIEDOK PRI NÁCVIKU VÝSLOVNOSTI VO VYUČOVANÍ NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

INTERNET AS A MEANS OF DIDACTICS IN PRONUNCIATION TRAINING OF TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Štefaňáková Jana, Slovensko

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá integrovaním internetu ako didaktickej pomôcky pri nácviiku výslovnosti vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. Prezentuje možnosti využitia konkrétnych internetových stránok pri zdokonaľovaní jazykovej kompetencie v oblasti výslovnosti na príklade nemeckých vokálov a konsonantov.

Abstract

The article deals with internet integration as a means of didactics in pronunciation training of teaching German as a foreign language. It presents options for utilisation of specific internet pages intended to improve the language competence within the area of pronunciation based on the samples of German vocals and consonants.

Kľúčové slová

vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka, fonetika, nácviik výslovnosti, počítač, internet, vokály, konsonanty

Key words

Teaching German as a foreign language, Phonetics, Pronunciation training, Computer, Internet, Vocals, Consonants

V súčasnej dobe sú ľudia vystavovaní vplyvu informačných a komunikačných technológií (IKT) takmer vo všetkých oblastiach života. Média počítač a internet čoraz viac prenikajú aj do vzdelávacieho procesu a nachádzajú veľké uplatnenie aj vo vyučovaní cudzích jazykov. Pre úspešné vzdelávanie žiakov sa vyžaduje aj patričná IKT gramotnosť pedagógov a do edukačného procesu vstupuje aj faktor ochoty naučiť sa pracovať s týmito médiami. Je ale paradoxné, že aj napriek dobrému vybaveniu mnohých škôl novými technológiami vo vyučovaní cudzích jazykov stále pretrváva tradičná metóda učenia prostredníctvom učebníc. Aby sa vyučovanie cudzích jazykov stalo zaujímavejšie, autentickéjšie a žiakov aj motivovalo, je vhodné nájsť úmerný spôsob integrovania nových médií do edukácie. S tým úzko súvisí pojem vizualizácie, učebné úlohy nesúce vizualizačné prvky sprostredkované internetom majú v sebe vysoký motivačný potenciál a majú schopnosť zvýšiť záujem žiakov aj o daný učebný predmet. Vizualizácia je dôležitá aj z toho dôvodu, že v dnešnej dobe majú žiaci tendenciu prijímať informácie viac vizuálne. Z toho vyplýva, že by sa vo vyučovaní cudzích jazykov mali využívať vizualizačné prvky, pri nácviiku výslovnosti audio-vizualizačné prvky, a to nielen pri sprístupňovaní učiva, ale aj v motivačnej fáze a vo fáze preverovania vedomostí. Vo vyučovaní fonetiky môžu výrazne zefektívniť proces edukácie. Vítko a Horvátová (2008) sa zaoberali pozitívnymi stránkami audio-vizuálnych médií v porovnaní s printovými médiami. Zastávajú názor, že podporujú kreatívne

učenie, sprostredkujúajú reálne skúsenosti, nenudia ani pri nadmernom používaní a sprostredkovaná realita má silný vplyv na názory, hodnoty a motiváciu. Lepšie vyzdvihujú aj osobnosť učiteľa, pričom učiteľ môže nahrávku kedykoľvek a kdekoľvek prehrať, okrem toho sú zaujímavejšie, presvedčivejšie a zapájajú viac zmyslov (Vítko, Horvátová, 2008). Uvedení autori poukázali aj na funkcie tónu, vyzdvihli predovšetkým informačnú, motivačnú, estetickú a sprievodnú funkciu. Ako nositeľ informácie poskytuje tón napr. komentár k otázkam a textom, ponúka ľuďom informácie, ktoré nechcú alebo nemôžu prečítať, prezentuje javy, ktoré sa inak nedajú zachytiť (dialekt, intonácia, akcent a audio-efekty) a formou správ upozorňuje na zmeny v dianí. Okrem toho má tón schopnosť motivovať a udržiavať pozornosť, umožňuje používateľom nácvik jazykovej kompetencie, počúvanie hudby môže poslucháča príjemne naladiť a ľudský hlas môže sprostredkovať bezprostredný kontakt s iným človekom. Prostredníctvom tónu možno zachytiť aj atmosféru okolia, zapojiť predstavivosť, jednoduchšie sa ním realizuje preklad do iných jazykov a tón umožňuje počúvanie aj pri iných aktivitách.

Internet – sieť sietí, virtuálny svet, kybernetický priestor, hovorovo označovaný aj *net*, je verejne dostupný celosvetový systém vzájomne prepojených počítačových sietí. Slovo internet je skratkou z anglického názvu *interconnected networks*, čo v preklade znamená prepojené siete. Pozostáva z tisícok rôznych menších sietí (akademických, vojenských, vládnych či komerčných). Je to veľmi rýchlo sa rozvíjajúce informačné médium. Jeho funkciou je prenášanie dát pomocou internetového protokolu (IP). Internet poskytuje možnosť používania niektorých populárnych služieb. Medzi najobľúbenejšie patrí používanie elektronickej pošty (e-mailu), chat (je typom synchronnej komunikácie, ktorá je založená na výmene krátkych textov, najznámejším programom je *icq*), no a v neposlednom rade aj využívanie dokumentov World Wide Webu (WWW). World Wide Web je označenie pre tú časť internetu, ktorá združuje informácie vo forme webových stránok. Jeho zakladateľom je Tim Berners-Lee, ktorý v roku 1991 vytvoril už spomínaný pojem. Nemenej populárna je aj služba tzv. *webblog*. Ide o zasielanie pravidelných príspevkov (prezentovanie svojich názorov) bežných ľudí na jednej webovej stránke. Takýmto prispievateľom sa hovorí *bloggeri* (<http://sk.wikipedia.org/wiki/Internet>). Keď sa hovorí o internete ako multimédu, myslí sa tým množstvo v ňom integrovaných vlastností a funkcií. Ide napr. o audio-vizuálne prenášanie informácií, možnosť prehrávania animácií, ukladanie súborov (konkrétne súbory MP3), prehrávanie videa v počítači a otváranie rôznych internetových stránok. Prostredníctvom internetu je možné sprístupňovať verejnosti aj vlastné súbory.

Internet ako médium je vhodné začleniť do vyučovania z nasledovných dôvodov:

- umožňuje blízky kontakt s realitou a tým sa učenie stáva autentickejšie
- vhodným integrovaním a dávkovaním internetu sa môže vyučovanie cudzieho jazyka oživiť a zabrániť tak stereotypu
- zapojením rôznych zmyslových orgánov pri sprostredkovaní učebnej látky sa učivo lepšie zapamätá

Vo vzťahu k fonetike, resp. nácviku výslovnosti vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka má internet nasledovné funkcie a výhody:

- poskytuje aktuálne informácie na konkrétnych internetových stránkach
- okrem audio-nahrávok ponúka internet aj video-nahrávky a animácie
- pôsobí interaktívne - žiak má možnosť sám regulovať priebeh výučby
- žiak sám rozhoduje, ako často si niečo vypočuje a pozrie
- je celosvetovo najväčším médiom
- je rýchly – v priebehu niekoľkých sekúnd umožňuje vyhľadať potrebné údaje
- je digitálny – s rovnakou kvalitou sa dá tón vypočuť mnohokrát
- individualizácia vyučovania umožňuje individuálny nácvik výslovnosti (žiaci majú možnosť robiť si cvičenia a zdokonaľovať výslovnosť aj samostatne doma)

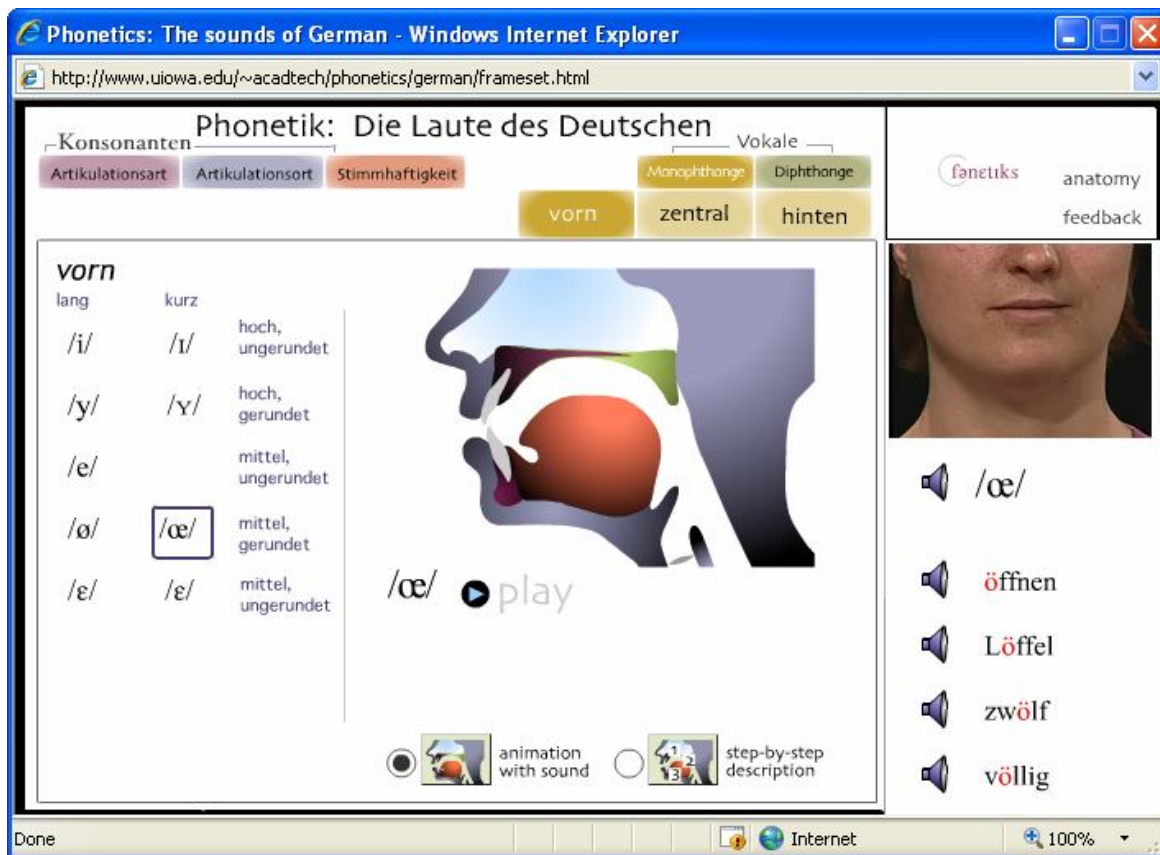
Aby mohol učiteľ používať internet ako didaktický prostriedok v edukácii pri nácviku výslovnosti, musí byť kompetentný pracovať s počítačom a disponovať znalosťami z oblasti

artikulačnej fonetiky. Okrem toho by mal vedieť aj didakticky zhodnotiť aplikáciu počítača a internetu vo vyučovaní a pre samostatnú prácu učiaceho sa. Dôležité je poznať existujúce vyhľadávače (napr. Metager, Yahoo, Google), prostredníctvom ktorých možno nájsť internetové stránky z oblasti fonetiky vhodné na zdokonaľovanie výslovnosti v nemeckom jazyku. S takýmito stránkami by sa mal učiteľ oboznámiť skôr ako s nimi začne pracovať vo vyučovaní. Internet ponúka množstvo stránok vhodných na nácvik výslovnosti vokálov, konsonantov a suprasegmentálnych fenoménov (napr. slovného a vetného prízvuku) v nemeckom jazyku. Niektoré z nich sú spoplatnené, väčšina z nich je ale bezplatná a možno ich kedykoľvek použiť. Zvláštnym prípadom sú web-stránky, ktoré si vyžadujú bezplatné prihlásenie. Ide však o technicky a časovo nenáročný proces, umožňujúci prácu s konkrétnou stránkou viacerým edukantom a pedagógom. Všetky stránky uvedené v tomto príspevku sú bezplatné.

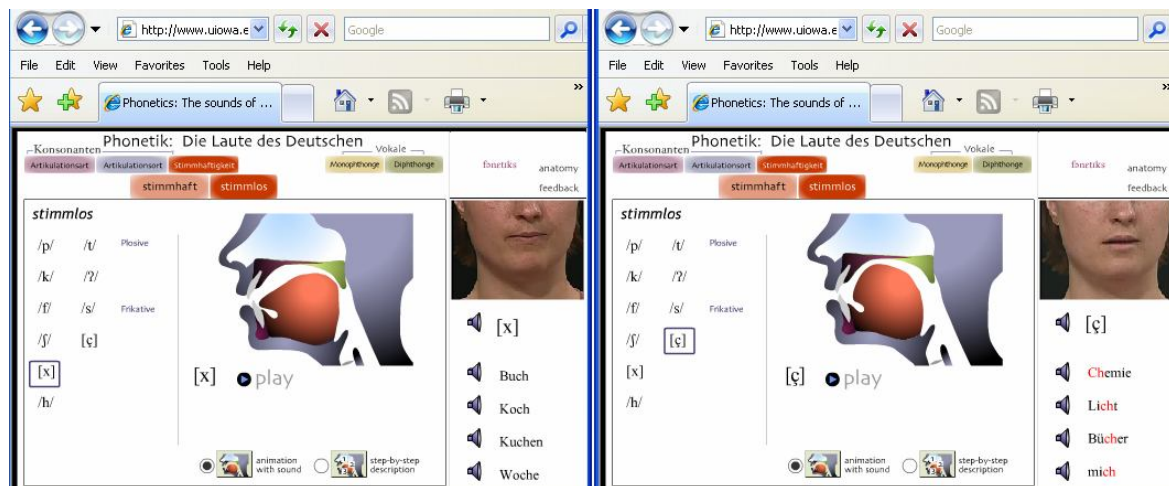
Ako je známe, medzi slovenčinou a nemčinou existujú interferencie vo výslovnosti niektorých vokálov a konsonantov, ktorým by sa mala venovať špeciálna pozornosť aj v procese učenia nemčiny na rôznych stupňoch vzdelávania. Kvôli základnej orientácii následne predstavím aspoň niekoľko internetových stránok, ktoré možno efektívne využiť práve vo vyučovaní fonetiky, resp. nácviku a zdokonaľovaní výslovnosti hlások na rôznej úrovni jazykových znalostí. Kvôli obmedzenému priestoru sa zameriam len na ukážky vybraných nemeckých vokálov [œ] a [ø:] a konsonantov [ç] a [x]. Zaujímavý spôsob nácviku ponúka stránka vypracovaná odborníkmi Univerzity Iowa v USA **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** (týmto spôsobom sú označované následne aj ďalšie internetové stránky). Nachádzajú sa v nej animácie so schématickým znázornením artikulačných vlastností konkrétnych hlások. Z nich sú zrejme základné polohy artikulačných orgánov, napr. pohyb pier, poloha jazyka a pozícia podnebia. Takéto názorné zobrazenie pomáha edukantom oboznámiť sa s artikulačnou bázou nemeckých hlások, ktorých výslovnosť môžu napodobňovať. Kliknutím na ikonu PLAY pri animácii konkrétnej hlásky sa prehrá jej správna výslovnosť s konkrétnym tónom. Pod animáciou sa nachádzajú dva menšie obrázky. Pri zvolení prvého obrázku vľavo (animation with sound) sa animácia prehrá s tónom. Vybráním druhého obrázku vpravo (step-by-step description) sa niekoľkonásobným kliknutím na PLAY prehrá animácia postupne správne v jednotlivých krokoch - obr. 1. Na pravej strane vedľa animácie má edukant možnosť prehrať si po kliknutí na ikonu reproduktora audio-video nahrávku s výslovnosťou štyroch príkladov slov s príslušnou hláskou. Na obr. 1 je prezentovaná výslovnosť hlásky [œ] - <ö>. Uvedená stránka umožňuje vhodným spôsobom precvičovanie výslovnosti kontrastívne, napr. aj nemeckých alofónov ich-Laut [ç] a ach-Laut [x]. Ide o dva rôzne spôsoby realizácie výslovnosti fonémy /ch/. Keďže ich-Laut [ç] sa v slovenčine nevyskytuje, majú mnohí slovenskí edukanti problémy s jej správnu artikuláciou. Paralelným zobrazením animácií obidvoch hlások v zmenšených oknách na obrazovke počítača a prehratím zvukovej nahrávky je možné precvičovať výslovnosť rôznych párov hlások, ako aj viacerých hlások súčasne pomocou zmenšených animácií - obr. 2. Ďalšia internetová stránka vhodná pre nácvik výslovnosti kontrastívnym spôsobom je stránka Univerzity v Portsmouth **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** Na obr. 3 a obr. 4 sú uvedené príklady nácviku výslovnosti krátkeho vokálu [œ], resp. dlhého vokálu [ø:]. Podobným spôsobom tu možno precvičovať aj ďalšie hlásky v pároch slov. Veľký potenciál na precvičovanie artikulácie nemeckých hlások poskytuje množstvom uvedených príkladov slov s možnosťou vypočítania zvukovej nahrávky aj stránka **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** (nácvik hlások [œ] a [ø:] - obr. 5), resp. stránka **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** (nácvik hlások [ç] a [x] kontrastívne). Rovnako bohatú ponuku príkladov rôznych slov s možnosťou prehrania audio-nahrávky poskytujú stránky **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** a **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** Atraktívnou formou nácviku výslovnosti je aj využitie tzv. jazykolamov. Takýto zaujímavý spôsob prezentuje stránka **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** - obr. 6. Množstvo učebného materiálu a podnetov pre vyučovanie fonetiky poskytuje aj stránka Martina Schlederera **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.** a **Chyba!**

Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov. – obr. 7, rovnako ako stránka **Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.**, na ktorej sa dá zdokonaľovať jazyková kompetencia na základe prehrávania zvukových nahrávok pomocou programu Windows Media Player s následným opakovaním výslovnosti po predchádzajúcom vypočutí správnej výslovnosti konkrétnych slov. Na obr. 8 je znázornené, akým spôsobom sa dá pracovať s viacerými internetovými stránkami súčasne pomocou ich zmenšeného formátu v jednotlivých oknách. Ak chce učiteľ efektívne využívať médiá počítača a internet vo výučbe cudzieho jazyka, mal by vedieť, ako dosiahne stanovený cieľ hodiny, poznať metódy a využívať IKT aj pre svoju prípravu na vyučovanie. Internet nie je pasívne technologické médium. Prostredníctvom neho vytvorené integrované edukačné prostredie umožňuje interakciu medzi učiteľom a študentom, dáva priestor pre rozmýšľanie, tvorivú a efektívnu prácu a motivuje žiakov na získanie nových vedomostí, pretože nové technológie sú im bližšie aj z bežného života a zaujíma ich to. Ich motivácia preto vedie aj k zvýšeniu efektívnosti výučby (Kučerová A - Pálušová M., 2006).

V dnešnom predimenzovanom svete plnom informatizácie na každej úrovni sa využitie počítača a internetu v školských podmienkach stalo úplnou samozrejmosťou. Pre úspešné vzdelávanie žiakov a zdokonaľovanie ich cudzojazyčnej kompetencie sa vyžaduje preto aj patričná IKT gramotnosť od pedagógov. Kompetencie využívať počítač v edukačnom procese by sa mali rozvíjať v súvislosti so spektrom profesijných kompetencií učiteľa. Každý moderný učiteľ by si mal uvedomiť, aké dôležité je celoživotné vzdelávanie, aj keď používanie nových médií a technológií prinesie pre nich ďalšiu prácu. Uspokojenie sa s tradičnými metódami výučby a s myšlienkou doterajších vedomostí však vytvára predpoklady na stereotypné učenie, ktoré ovplyvní aj celkovú úroveň vedomostí žiakov.



Obr. 1 Prezentácia hlásky [œ]



Obr. 2 Výslovnosť hlások ach-Laut und ich-Laut kontrastívne

Sounds 2: The short German 'ö' vowel	
▶ Hölle (hell)	▶ Stöcke (sticks)
▶ Löffel (spoon)	▶ Öffnung (opening)

Obr. 3 Výslovnosť hlásky [œ]

Sounds 1: The long German 'ö' vowel	
▶ Flöte (flute)	▶ blöd (stupid)
▶ böse (evil)	▶ stöhnen (to groan)
▶ Löhne (wages)	▶ Kröte (turtle)

Obr. 4 Výslovnosť hlásky [ø:]

ö -> Bitte hier zum Anhören und Nachsprechen klicken <-
Lippenstellung: o, Zungenstellung: e, Lippen gerundet und deutlich vorgestülpt, Zungenspitzenkontakt, Gaumensegel gehoben ohne völligen Verschluss herzustellen




ö, lang
Öse, Ödenburg, Öfen, Öde, Röhre, schwört, betört, Chöre, Behörde, Flöße, trösten, Österreich, Böhmen, Söhne, Löhne, lösen, Töne, schön, gewöhnen, töten, Löwe, König

ö, kurz
östlich, Öttingen, öffnen, Öchslein, örtlich, wörtlich, Mörder, Mörser, Gehöft, Zelle, Hölle, Töpel, Töchter, Lächer, völlig, Köln, Ördern, Köcher, wöchentlich,

ö-e
Öse-Esel, Öde-edel, Ehre-Öhre, Äffchen-öffnen, Heere-hören, Söhne-Sehne, Zelle-Zelle, Rede-Röte, böse-Besen, Kerbe-Körbe

Übungssätze
Die östlichen Öfen öffnen sich völlig öde vor dem örtlichen österreichischen Ölgötzen

Obr. 5 Návnik výslovnosti hlásky [ø:]

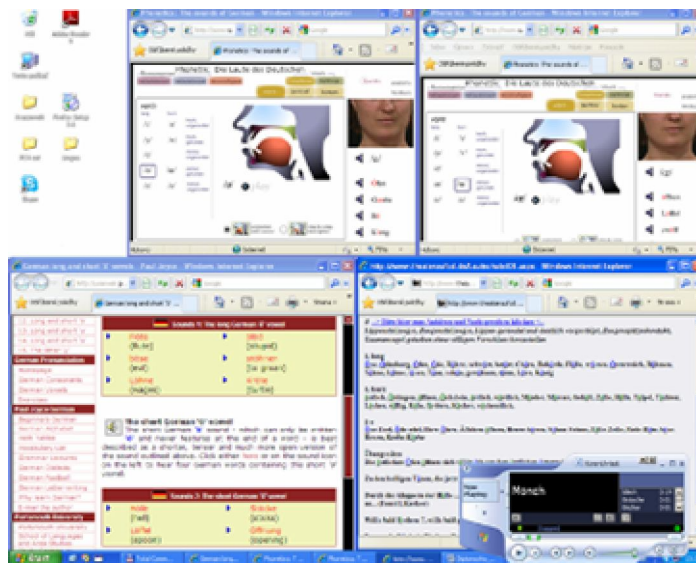
	7. Echte Dichter dichten leichter bei Licht. ("Real poets find it easier to compose in daylight.")
	8. Jedes Jahr im Juli essen Jana und Julia Johannisbeeren. ("Every year in July Jana and Julia eat blackcurrants.")
	9. Schneiders Schere schneidet scharf - scharf schneidet Schneiders Schere. ("Schneider's scissors cut sharply - sharply is how Schneider's scissors cut.")

Obr. 6 Jazykolamy



The screenshot shows a web browser window with the URL //www.theateraufcd.de/Lautschule/Sprechtraini... The page contains a table of audio exercises for German vowels: langes Ö, kurzes Ö, langes U, kurzes U, EI, EU, AU, and M. Each row has a corresponding audio link. Overlaid on the page is a Windows Media Player window playing the track 'Laute' by Martin Schlederer. The player shows the track name, artist, and a progress bar at 0:10. The status is 'Zastavené' (Paused).

Obr. 7 Prehrávanie zvukových nahrávok pomocou programu Windows Media Player



Obr. 8 Práca s oknami

Použitá literatúra

KUČEROVÁ, A. – PÁLUŠOVÁ, M. IKT ako moderný didaktický prostriedok. IN: *Zborník z konferencie Uninfos*. Nitra, 2006, s. 250-254. ISBN 80-8050-976-X
 VÍTKO, P. – HORVÁTHOVÁ, D. *Multimédiá a ich využitie vo vzdelávaní. 1. Auflage*. Banská Bystrica : Akadémia umení, 2008. 111 s. ISBN 978-80-89078-47-9.

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/german/frameset.html>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://userweb.port.ac.uk/~joyce1/abinitio/pronounce/voweloe.html>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://www.theateraufcd.de/Lautschule/OE.aspx>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://www.theateraufcd.de/Lautschule/CH.aspx>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

http://www.german-grammar.de/grammar/chapter_3/3_2_5_ch.htm

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

http://www.german-grammar.de/grammar/chapter_3/3_3_summary_part1.htm

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://userweb.port.ac.uk/~joyce1/abinitio/pronounce/exzungen.html>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://www.theateraufcd.de/Lautschule/OE.aspx>

Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.

<http://www.theateraufcd.de/Lautschule/Sprechtraining.aspx>

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Štefaňáková, PhD.
 Katedra germanistiky
 Fakulta humanitných vied - UMB
 Tajovského 51
 974 04 Banská Bystrica

KONZEKUTÍVNE CVIČENIA (POMÔCKA PRI ZVLÁDNUTÍ CUDZIEHO JAZYKA?)

CONSECUTIVE EXERCISES (CAN THEY HELP THE FOREIGN LANGUAGE USERS?)

Vančo Michal, Cipriánová Elena, Slovensko

Abstrakt

Autori príspevku na základe vlastnej skúsenosti venujú pozornosť pozitívam práce s krátkodobou pamäťou v kontexte všeobecnej výučby cudzieho jazyka na pokročilej úrovni. Opierajú sa pritom o praxou potvrdenú skúsenosť z odbornej prípravy budúcich tlmočníkov.

Abstract

The authors of this article focus on the positive aspects of short-time memory exercises that are normally used within the framework of the preparation of prospective interpreters at university level. They advocate their efficiency also for the process of language learning on an advanced level. The general recommendations are based on their professional experience as readers at university.

Kľúčové slová

Konzekutívne tlmočenie, cieľový jazyk, kompetencia, krátkodobá pamäť

Key words

Consecutive interpretation, target language, competence, short-time memory

Výučba cudzích jazykov sa na území Slovenskej republiky za ostatných dvadsať rokov, t. j. po páde železnej opony, postupne dostala do „normálnej situácie“. Nazývame tak situáciu, kedy už viac nedochádza k násilnému preferovaniu jedného cudzieho jazyka na úkor ostatných. Žiaci základných škôl, ako aj študenti stredných a vysokých škôl majú v súčasnosti možnosť vybrať si zo širokej palety ponúkaných jazykov. Najčastejšie ide o angličtinu a nemčinu; nemčina však v súčasnosti uvoľňuje miesto španielčine, taliančine či francúzštine, čo možno pokladať za trend, ktorý sa objavuje aj v okolitých štátoch EÚ. Je na mieste spýtať sa práve na takom fóre, akým je táto medzinárodná konferencia, prečo sa na Slovensku nevyučujú poľský, maďarský a ukrajinský jazyk, resp. prečo sa na štátnych vzdelávacích inštitúciách neponúka organizovaná výučba jazykov našich susedov.

Je predsa v našom vlastnom záujme pestovať s okolitými krajinami dobré susedské vzťahy, ktorých kvalitatívna úroveň sa dá prehlbovať iba prostredníctvom vzájomného spoznávania sa cez kultúru, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je aj umenie a jazyk ako taký. Práve ony napomáhajú získavať priamy kontakt s iným národom a na báze určitých vopred získaných informácií o cieľovej kultúre dosahovať uvedený zámer.

Ak sme už v úvode naznačili, že dominantnými sú u nás v súčasnosti angličtina a nemčina, a pokiaľ ide o učebnice, rovnako dobre sú na tom aj ostatné spomenuté jazyky, treba uviesť veci na pravú mieru a poukázať na fakt, že francúzština, taliančina a španielčina vo väčšine slovenských škôl absentujú ako druhý cudzí jazyk a ich výučba prebieha na pôde súkromných jazykových škôl. Dochádza tým k situácii, že sa prostredníctvom osvojovania si cieľového jazyka oboznamujú s osobitosťami cieľovej kultúry iba jednotlivci motivovaní vlastnou snahou o dosiahnutie očakávanej úrovne znalosti toho-ktorého jazyka. Chýba

komplexný a všeobecne akceptovaný konsenzus, ako aj jeho metodologické pretavenie do reality, ba čo viac, chýba všeobecné nastolenie otázky súvisiacej s týmto nedostatkom. V praktickej podobe sa tak do popredia stále viac formálne dostáva angličtina a vo všeobecnosti sa akceptuje jej dominantné postavenie na všetkých troch stupňoch vzdelávania. Nie je snáď potrebné uvádzať, že argumenty v jej prospech vždy skončia pri globalizačných a geopolitických tendenciách celosvetového vývoja. Aj preto sa od konferencií, ako je táto, očakáva, že zúčastnení profesionáli z oblasti výučby cudzích jazykov konečne nastolia otázku potreby parciálnej orientácie organizovaného vzdelávania v cudzích jazykoch smerom ku kultúrnym potrebám toho-ktorého národa a spoločnosti.

Prečo sa vlastne touto otázkou zaoberáme v kontexte príspevku zameranom na konzekutívne cvičenia a ich význam pri osvojovaní si cudzieho jazyka? Je namieste zamyslieť sa nad samou podstatou snahy o rozvoj lingvistických zručností žiakov a študentov. Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti z práce s učebnými materiálmi pri výučbe nemeckého a anglického jazyka, vieme, aké je pre vyučujúceho časovo náročné formou prípravy operatívne reagovať na aktuálne spoločenské dianie relevantnou formou, tzn. tak, aby požadovaný obsah korešpondoval s formálnym zameraním hodiny a celkovým kontextom v zmysle progresu tematických celkov a gramatických javov. V danom prípade sa učiteľom ponúka viacero možností, z ktorých snáď najviac frekventovaná je forma dialógu či rozhovoru na danú tému alebo aktuálne slohové zadania. No i to platí iba v prípade, že si pedagóg okrem všetkých administratívno-pedagogických povinností na prvom a druhom stupni vzdelávania dokáže na úkor vlastného voľného času nájsť adekvátnu formu spätnej väzby (bez nej je totiž táto forma absolútne jalová).²² Existuje však aj možnosť, ktorá sa využíva iba ojedinele, ba skoro vôbec, a ňou je práca s konzekutívnym tlmočením. Tlmočenie a preklad sa v kontexte jazykového vzdelávania a prípravy vo všeobecnosti pokladajú za prežitok alebo za techniku neúmerne prevyšujúcu očakávania a jazykové zručnosti žiakov/študentov. V prípade prekladu je to možno pre jeho osobitosti čiastočne pravda, hoci aj tu treba zohľadniť metodologický postup a vhodnosť zvoleného obsahu a formy. V prípade konzekutívneho tlmočenia však nemožno s vopred zamietavým stanoviskom súhlasiť.

Z čoho vychádzame a prečo myšlienku vhodnosti konzekutívnych cvičení v procese osvojovania si cudzieho jazyka obhajujeme? Vychádzame predovšetkým zo skúsenosti z práce so študentmi vysokej školy na seminároch konzekutívneho tlmočenia. Ide o relatívne homogénnu skupinu s úrovňou B2 európskeho referenčného rámca (- približne), kde sa osvojuje technika tlmočnickeho zápisu pre potreby tzv. dlhej konzekutívy, t. j. tlmočenia prehovoru v časovom rozsahu cca 3 – 5 minút. Tento typ konzekutívneho tlmočenia je jednou zo základných podmienok zvládnutia tzv. akreditačného testu potrebného na prácu pre európske inštitúcie. Na voľnom trhu sa konzekutívne tlmočenie najčastejšie zaobíde bez notácie, očakáva sa však zvládnutie práce s krátkodobou pamäťou. Vo všeobecnosti je možné konzekutívne tlmočenie sumarizovať tromi kľúčovými fázami: 1. porozumenie, 2. analýza, 3. prerozprávanie obsahu v cieľovom jazyku (Jones, 1998, s. 16 – 38). Tieto tri fázy sú rovnako dôležité aj pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Výhodou tlmočenia oproti prekladu na vyučovaní je okamžitá reakcia pedagóga, resp. spolužiakov a nie prílišný dôraz na maximálne zachovanie kvantity obsahu. Nie je totiž žiaduce ani potrebné tzv. doslovné pretlmočenie. Sústreďenie sa na porozumené s cieľom analyzovať hlavné myšlienky a filtrovať „vatové“ či redundantné celky je základným faktorom konzekutívneho tlmočenia. Samo filtrovanie vhodne pripraveného originálu (vždy v závislosti od jazykových zručností žiakov) je zárukou

²² Tu by som rovnako z vlastnej skúsenosti z ročného výmenného pobytu vo Veľkej Británii, kde som pracoval na strednej škole ako učiteľ v rámci projektu HMC, uviedol skúsenosť, že slohové práce a vôbec zošité študentov pedagógovia pravidelne kontrolovali a opravovali v nich chyby. V praxi to znamená, že dvakrát mesačne učiteľ zozbieral zošité v celej triede a cez víkend ich opravil a skontroloval (pozn. M. V.).

plnej pozornosti na rečový komunikačný akt, ktorého efektívnosť sa dá vhodne vygradovať tematickým zameraním prehovoru. Jednou z neoceniteľných výhod takto definovaného prístupu sú takmer neobmedzené možnosti využitia, nasadenia a uplatnenia tejto techniky. Po krátkej inštrukčii, v ktorej vyučujúci študentom vysvetlí pravidlá, čím ich motivuje k prerozprávaniu počutého obsahu v cieľovom jazyku s dôrazom na zachovanie hlavnej myšlienky, sa práca s konzekutívnou technikou môže začať.²³ Oproti rigoróznemu pridržaniu sa systematického progresu učebných materiálov ponúka konzekutívne tlmočenie takmer neobmedzený výber tematických okruhov a istú operatívnu vo vzťahu reflexie celospoločenského diania vo svete. Na hodinách sa tak študenti dostanú k rečovým obsahom z reality podobne ako pri sledovaní televíznych programov či filmov, no recepčná fáza je oveľa náročnejšia a konzekventnejšia.

Neoceniteľnou výhodou pre učiaceho sa je istá predispozícia pamäti uchovať si napriek minimálnemu úsiliu akú-takú spomienku na počutý text, čím prípadné „rozpamätávanie sa“ v konkrétnej situácii sprostredkúva efekt „déja-vu“. Práve tento aspekt konzekutívneho tlmočenia možno využiť v kontexte spomínaných kultúrnych obsahov s cieľom sprostredkovať okrem jazyka aj istú „façon de vivre“ týkajúcu sa cieľovej kultúry. Ak teda študenti venujú na hodine pozornosť napr. téme stravovacích návykov v Nemecku a tento obsah je vhodne zladený s konzekutívnymi cvičeniami dopĺňujúceho charakteru (interview so šéfkuchárom, príhovor v televízii atď.), je viac než pravdepodobné, že si takto osvojené učivo (lexika, syntaktické štruktúry, gramatické javy) lepšie zapamätajú, nakoľko počas konzekutívnych cvičení venujú prehovoru maximálnu pozornosť, hoci s cieľom osvojiť si jeho obsah a následne ho verbalizovať v žiadanom jazykovom systéme. Zo skúsenosti s vysokoškolskými študentmi vieme, že napriek technike zápisu a práce s krátkodobou pamäťou sú aj po dvoch rokoch schopní rozoznať znovu počutý identický text.

Potenciál a celkový prínos konzekutívnych cvičení pri osvojovaní si obsahu i formy čoho, teda cieľového jazykového systému, možno okrem prípravy budúcich tlmočníkov využiť i pri zefektívnení jazykovej prípravy pokročilých študentov – na základe zvolenej problematiky možno nacvičovať aktivizáciu pasívnej slovnej zásoby, no rovnako dobre aj pohotovosť v syntaktických štruktúrach. Neodškriepiteľnou výhodou je možnosť dopracovať sa k osobitým témam, a tým aj k špecifickej slovnej zásobe, k akej sa v kontexte „štandardnej“ jazykovej prípravy vyučujúci pri práci v skupine z rôznych dôvodov nedostane. Platí známe pravidlo: Skús, zaži a over si na vlastnej koži.

Konzekutívne tlmočenie možno ďalej využiť pri nácviku tematických okruhov počas prípravy študentov na maturitnú skúšku. Samozrejme, ako sme už uviedli, je bezpodmienečne nevyhnutné materiál (text, nahrávku, video) upraviť tak, aby sa dali želaným spôsobom využiť. Úprava textu spočíva prevažne v jeho tzv. oralizácii (v závislosti od zdrojového materiálu). Znamená to prispôbenie informatívne presýteného obsahu forme zodpovedajúcej kritériám hovorového štýlu. V závislosti od témy a náročnosti jej prezentácie v origináli je vhodné upraviť aj terminologickú bázu, resp. predstaviť kľúčové slová a ich ekvivalenty tak v cieľovom jazyku, ako aj v jazyku originálu. V prípade nahrávky treba túto zvoliť tak, aby korešpondovala cieľom a potrebami zámeru vyučujúceho i zásadám „tlmočiteľnosti“. Musíme si totiž uvedomiť, že nie všetko sa vždy dá pretlmočiť. To platí hlavne v prípade simultánneho tlmočenia, ktoré ako také pre vyučovanie cudzieho jazyka nie je relevantné.

V prílohe k príspevku prezentujeme jedno z cvičení určených pre nácvik tlmočnickej zručnosti. Ide o časť pripravovaného skripta konzekutívnych cvičení so zápisom (skriptum je

²³ Na seminároch tlmočenia, na ktorých je základom práce práve tlmočnická technika, sa v úvode pre lepšie „naštartovanie“ krátkodobej pamäti dokonca „tlmočí“ zo slovenčiny do slovenčiny, resp. z angličtiny do angličtiny.

určené vysokoškolským študentom). V zmysle uľahčenia práce s vopred oralizovaným textom je v úvode cvičenia k dispozícii krátka anotácia a kľúčové slová, v závere zas majú študenti možnosť overiť si slovnú zásobu, ktorú autori uviedli s predpokladom, že by mohla spôsobovať komplikácie. Text je určený na prácu na hodine, ako aj na individuálnu prácu, a to v rámci prípravy na skúšku či štátnice. Tri asterixy označujú mieru náročnosti v zmysle nácviku konzekutívy so zápisom, ktorá je s ohľadom k dĺžke textu nevyhnutná. Je však možné tlmočiť text aj po kratších úsekoch: po jednej, dvoch či troch vetách. V takej forme je vhodný i na nácvik na stredných školách či v jazykových školách.

Príloha

Letecká doprava a životné prostredie ***

Anotácia: Text je venovaný problematike vplyvu lietadiel na životné prostredie. Rozmáhajúci sa cestovný ruch a turizmus negatívne vplyvajú na prostredie, v ktorom žijeme. Ako a prečo je tomu tak, priblíži rečník vo svojom príhovore.

Kľúčové slová: letecká doprava, skleníkové plyny, emisie, skleníkový efekt

Milí priatelia,

už ste sa niekedy pozreli z okna lietadla na obrovskú plochu, ktorá bola takmer 10 kilometrov pod vami? Oceány, moria, lesy, pohoria? Rozmýšľali ste v takejto situácii, ako vlastne my ľudia pôsobíme na našu planétu Zem?

Musím sa priznať, ja som sa nad tým už zamýšľal. V podstate je dnes úplne jasné, že my na Zem pôsobíme tak, že ju skôr poškodzujeme, ako jej pomáhame. A lietadlá, ktoré nás rýchlo a hlavne pohodlne prevážajú z jedného miesta na druhé okolo celej zemegule, zhoršujú jeden z najväčších environmentálnych problémov, ktorému musíme čeliť. Ide o globálne otepľovanie.

Tí z nás, ktorí majú šťastie, dostatok peňazí a voľného času, vedia, že na Zemi je celé množstvo fascinujúcich miest, ktoré sa oplatí navštíviť. Ceny leteniek sa za posledné roky rapídne znížili a veľa ľudí predovšetkým z bohatších krajín si môže dovoliť letieť na druhý koniec sveta iba za niečo viac, než je ich týždenný plat.

Bohužiaľ, práve lietadlá produkujú oveľa viac oxidu uhličitého než ktorýkoľvek iný dopravný prostriedok. Iste viete, že práve CO₂ je jeden z plynov, ktoré poznáme aj pod označením skleníkový plyn, teda ide o plyn, ktorý zachytáva teplo zo slnka a spôsobuje tak zvyšovanie teploty na našej planéte. Vedci predpovedajú, že v dohľadnej dobe sa napr. klíma vo Veľkej Británii bude podobat' tej, ktorú poznáme z oblasti Stredozemského mora, čo je, paradoxne, pomerne obľúbená destinácia dovolenkujúcich Britov. Ak teda globálne otepľovanie bude pokračovať takou rýchlosťou ako dnes, je dosť možné, že turistické oblasti ako **Maldivy** sa kvôli stúpajúcej hladine morí a oceánov ocitnú pod vodou.

Ako to už býva, na problémy spôsobené ľuďmi z vyspelých krajín doplácajú hlavne obyvatelia rozvojových krajín. Podľa slov **hovorkyne Európskej federácie pre dopravu a životné prostredie** je človek, ktorý letí hodinu v lietadle, zodpovedný za rovnaké množstvo emisií CO₂ ako **priemerný obyvateľ** Bangladéša za celý rok. Viete si to

vôbec predstaviť? Každý rok teda **letecká doprava** vyprodukuje zhruba toľko oxidu uhličitého ako celý africký kontinent spolu.

Pri netrpezlivom vyčkávaní na meškajúci let v preplnenej odletovej hale alebo pri hľadaní stratenej batožiny sa vám môžu zdať ceny leteniek nehorázne vysoké. Avšak letenky sú lacnejšie, než by mali byť, t. j. ešte stále neplatíme dost. Ak by sme sa mali držať princípu – kto znečisťuje, nech platí – čiže kto poškodzuje svojou činnosťou životné prostredie, nech zaplatí akési odškodné, zistili by sme, že za škody, ktoré pácha osobná letecká doprava na životnom prostredí, neplatíme v cene letenky nič. Palivo do lietadiel sa na medzinárodných letoch vôbec nezdaňuje a na rozdiel od áut sa emisie CO₂ u lietadiel nekontrolujú. Ani **Kjótsky dohovor** nehovorí o skleníkových plynch z lietadiel, čiže rozhodnúť o tom, kto je zodpovedný, musia jednotlivé vlády.

Čo sa dá teda spraviť s týmto problémom? Nuž, aj napriek snahe výrobcov leteckých motorov vyrábať motory, ktoré by boli k životnému prostrediu šetrnejšie, potrvá asi celé desaťročia, kým budeme môcť povedať, že lietadlá už viac životné prostredie nepoškodujú.

Existuje viacero možností, ako sa dá situácia riešiť už dnes. Ale o tom by som vám niečo povedal až po krátkej prestávke. Vidím totiž, že naši hostia sú po celodennom programe konferencie mierne unavení, čo nakoniec platí aj pre našich tlmočníkov.

Takže, ako som už naznačil, po prestávke pokračujeme.
Ďakujem.

Slovná zásoba

AJ: jet aircraft, greenhouse gases, emissions, greenhouse effect, engine, The Maldives, holidaymaker, Kyoto agreement, The Mediterranean, European Federation for Transport and Environment, fuel

NJ: s Düsenflugzeug, Treibgase, Emissionen, s Treibhauseffekt, r Motor, Malediven (auf den M.), Ferienmacher, s Kyoto-Abkommen, r Europäische Verband für Verkehr und Umwelt (T&E), Treibstoff,

RJ: реактивный самолёт; парниковые газы; выбросы; парниковый эффект; двигатель; Мальдивы (на Мальдивах); отдыхающий; Киотский протокол; Европейская федерация транспорта и окружающей среды; топливо

Použitá literatúra

Jones, R.: Conference Interpreting Explained. Manchester : St. Jerome Publishing, 1998, 152 s. ISBN 1-900650-09-05

Kontaktná adresa

PhDr. Michal Vančo, PhD.
Oddelenie translitológie
FF UKF v Nitre

Mrg. Elena Cipriánová, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
FF UKF v Nitre
Štefánikova 67
949 01 Nitra

**PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI
ZÁKLADNEJ ŠKOLY**
**PROJECT TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE AT THE 1ST TO
4TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL**

Vránová Marta, Slovensko

Abstrakt

Cieľom príspevku je naznačiť možnosti projektového tematického vyučovania anglického jazyka u žiakov 3.ročníka základnej školy, ako inovatívneho spôsobu edukácie a prezentovať ukážku tematického projektu, ktorého účinnosť sme overovali v skupine 15 žiakov. Zistili sme výrazné zvýšenie slovnnej zásoby i zlepšenie motivácie učenia sa cudzieho jazyka oproti skupine, kde sa vyučovalo tradične.

Abstract

The aim of our paper is to present some possibilities of using project thematic method in teaching English for 3rd grade pupils of elementary school. It is considered to be innovative educational method and we present the thematic project, which effectiveness we verified while teaching the group of 15 pupils. We have achieved considerable growth of vocabulary and increase of motivation in learning a foreign language in comparison with the group which was taught by the traditional methods.

Kľúčové slová

Cudzí jazyk, tematické projekty, projektové vyučovanie, žiaci mladšieho školského veku

Key words

Foreign language, thematic projects, project teaching, 6 to 10 year old pupils

Úvod

Mladší školský vek predstavuje významné obdobie intenzívneho rozvoja dieťaťa po stránke fyzickej, psychickej a nesporne aj intelektovej. Edukácia detí v škole aj v oblasti získavania jazykových kompetencií v tomto období predstavuje významnú súčasť formovania celej osobnosti žiaka.

Rozvoju jazykových kompetencií sa venuje i Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách, ktorá bola prijatá v roku 2007. V nadväznosti na túto koncepciu bol schválený Zákon č.245 z roku 2008, v ktorom sa cudzí jazyk povinne má vyučovať od 3. ročníka základnej školy.

V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike bol vypracovaný 30. 6. 2008 a platný od 1. 9. 2008 ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. V tomto dokumente je osobitná pozornosť venovaná práve jazyku a komunikácii, pričom sa zdôrazňuje chápanie jazyka ako nástroj myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. To by sa malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikačných kompetencií (ŠVP 2008, s. 11). Cudzí jazyky, ako sa uvádza v dokumente, „prispievajú k pochopeniu a objavovaniu tých skutočností, ktoré presahujú oblasť skúseností sprostredkovaných štátnym jazykom. Poskytujú živý jazykový základ a predpoklady pre

komunikáciu žiakov v rámci Európskej únie. Cudzie jazyky umožňujú poznávať odlišnosti v spôsobe života ľudí iných krajín a ich odlišné kultúrne tradície. Taktiež poskytujú prehĺbenie vedomostí a vzájomného medzinárodného porozumenia a tolerancie a vytvárajú podmienky pre spoluprácu škôl na medzinárodných projektoch.“ (ŠVP, ISCED 1, 2008, s. 12).

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky

V našom príspevku sme vychádzali z Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách i z celkového Európskeho kontextu, resp. z dokumentu Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Cambridge, 2001). Tento dokument bol vytvorený na pôde Rady Európy a definuje jednotlivé kompetencie, ktoré sú tiež zadefinované v SERR ako „súhrn vedomostí, zručností a vlastností, ktoré umožňujú osobe konať“, pričom:

Všeobecné kompetencie sú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane jazykových činností.

Komunikačné jazykové kompetencie sú tie, ktoré umožňujú osobe konať použitím konkrétnych jazykových prostriedkov.

Kontext označuje konfiguráciu udalostí a situačných faktorov (fyzických aj iných), do ktorých sú situované komunikačné akty.

Jazykové činnosti predstavujú uplatňovanie vlastnej komunikačnej jazykovej kompetencie pri plnení úlohy v konkrétnej oblasti spracovania.

Stratégia je organizovaný, zámerný a riadený postup úkonov, ktorý si jednotlivec vyberie na splnenie ním zvolenej úlohy alebo úlohy, ktorú má nariadenú.

Úloha je definovaná ako také zámerné konanie, ktoré jednotlivec pokladá za potrebné na dosiahnutie daného výsledku v kontexte riešeného problému. (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Preklad PhDr. Š. Franko, PhD., ŠPÚ, 2006, str. 12, 13).

Pre rozvoj všetkých kompetencií a splnenie všetkých dôležitých kritérií pre kvalitné vyučovanie cudzích jazykov považujeme projektovú výučbu za jednu z najvhodnejších spôsobov výučby, ktorá je orientovaná na žiaka, jeho činnosti, objavovanie a poznávanie kultúry jazyka. Pri vyučovaní cudzieho jazyka na 1. stupni považujeme teda tento prístup za významný a pre prácu učiteľa síce vhodný, ale zároveň náročný. Taktiež prax naznačuje, že žiaci pracujú na projektoch radi, najradšej v skupinkách, kde sa rozvíjajú okrem kognitívnych aj afektívne aj sociálne zručnosti, zároveň učiteľ môže integrovať ciele iných vyučovacích predmetov práve do vyučovania cudzieho jazyka.

Projektovanie výučby

Projektová činnosť vychádza z obsahu pedagogických dokumentov - cieľový program školy, učebné osnovy, časovo-tematické plány, a zo špecifik výučby príslušného učebného predmetu, teda anglického jazyka. Učiteľ má pedagogické pôsobenie plánovať vo vzťahu k predpokladaným pedagogickým situáciám a so zreteľom na individuálne osobitosti žiakov. Ak učiteľ modeluje svoj časovo-tematický plán ako sadu tematických projektov využíva a realizuje tematické projektovanie (Doušková, Luptáková, 2008, str. 110). Tematický celok sa rozpracúva na témy a podtémy na dlhšie obdobie, resp. na viac vyučovacích hodín. Tento projekt má učiteľ chápať ako plán pedagogickej práce s deťmi a plán činnosti detí na určité obdobie. Pri projektovaní učiteľ cieľavedome pracuje s obsahom jednotlivých edukačných oblastí a vytvára priestor pre autonómne učenie sa žiakov. Zároveň projektuje očakávané

zmeny, ktoré sa týkajú učenia sa žiaka a jeho rozvoja prostredníctvom vhodne zvolenej témy. Pri tom sa zameriava najmä na:

1. Prácu s edukačnými cieľmi – tu ide o činnosti učiteľa v procese premeny základov kľúčových kompetencií žiakov v mladšom školskom veku na čiastkové ciele a učebné požiadavky ako kritériá plnenia špecifických cieľov.
2. Didaktické spracovanie učiva - tak, aby umožňovalo aktívne učenie sa žiakov. To predpokladá prípravu učebných materiálov na skúmanie, prípravu detských činností na skúmanie všetkými zmyslami, navodzovanie priamych skúseností, príprava rôznych spôsobov práce so skúmaným materiálom tak, aby bol možný jeho voľný výber, príprava diskusných činností na výmenu a podporu výmeny informácií.
3. Diagnostika a hodnotenie zvládnutia učebných špecifických cieľov a učebných požiadaviek prostredníctvom učebných činností ako východisko pre hodnotenie a nové projektovanie. Pre hodnotenie projektu je dôležité:

- pozorovanie žiakov a ich prejavov (či ich to baví, ako reagujú),
- neustále sebareflektovať a vyhodnocovať prácu (čo sa darí, nedarí, či boli splnené ciele, čo žiaci získali),
- po ukončení projektu zhodnotiť celý projekt, jeho stavbu a prínos.

Doušková (2008, str. 112) pri tvorbe tematického projektu odporúča:

1. Projektovanie učiteľovho učenia, pri ktorom učiteľ rozhoduje o edukačnej stratégii, ktorá vychádza z poznania záujmov a potrieb žiakov, vymedzenia oblastí rozvoja žiaka, výberu obsahu edukácie, konkretizovania učebnej témy, integrácia na základe ideí, vymedzenia konkrétneho učiva a výchovno-vzdelávacích cieľov.
2. Projektovanie učenia sa detí – v tejto fáze sa učiteľ sústreďuje na konkrétne činnosti žiakov, a preto realizuje didaktickú analýzu učiva. Koncipuje edukačné aktivity a učebné situácie v nich, zaoberá sa organizáciou učenia sa pri jednotlivých učebných úlohách pri konkrétnych učebných činnostiach žiakov, aranžuje edukačné prostredie, didaktický materiál, čas a učebný priestor.

Tematický projekt

Didaktické projekty sme spracovali v zmysle Konceptie vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách a nových kurikulárnych dokumentov pre 1.stupeň základnej školy ISCED 1.

Tematické projekty rešpektujú štandardy kompetencií detí na leveli A1 a jednotlivé vzdelávacie oblasti (Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Príroda a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb), pričom témy sú prierezového charakteru a nadväzujú na uvedené kurikulárne oblasti. Súčasťou obsahu vzdelávania sú prierezové tematiky, ktoré sa spravidla prelínajú cez všetky vzdelávacie oblasti. Na úrovni primárneho vzdelávania Štátny vzdelávací program zavádza tieto prierezové témy: Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, Osobnostný a sociálny rozvoj, Enviromentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Ochrana života a zdravia, Tvorba projektu a prezentačné zručnosti.

Z citovanej koncepcie vyberáme pre ilustráciu tieto základné témy:

Rodina a spoločnosť (Osobné údaje, Rodina - vzťahy v rodine, Národnosť/štatná príslušnosť, Tlačivá/dokumenty, Vzťahy medzi ľuďmi, Náboženstvo)

Domov a bývanie (Môj dom/byt, Zariadenie bytu, Domov a jeho okolie, Bývanie v meste a na dedine, Spoločnosť a životné prostredie, Spoločnosť a jej životný štýl).
(Konceptia, 2007, s. 35 - 36)

Podľa nich sme vytvorili deväť tematických projektov, ktoré sme overovali počas jedného školského roka v skupine (A) 15 žiakov 3.ročníka. Anglický jazyk sme v tejto skupine osobne vyučovali, pričom sme uplatňovali nami vytvorené tematické projekty:

I. Rodina a škola, II. Domov a bývanie, III. Ľudské telo a starostlivosť o zdravie, IV. Doprava a cestovanie, V. Vzdelávanie, zamestnanie a práca, VI. Človek a príroda, VII. Stravovanie, VIII. Obliekanie a móda, IX. Šport, voľný čas a záľuby.

V druhej skupine (B) taktiež u 15-ich žiakov sa realizovalo vyučovanie anglického jazyka tradične. V oboch skupinách sme na začiatku školského roka zisťovali jednak úroveň slovnej zásoby, ako aj vzťah k anglickému jazyku a motiváciu jeho učenia sa. Na konci školského roka, po aplikácii tematických projektov v skupine A sme opätovne zisťovali úroveň slovnej zásoby a vzťah k anglickému jazyku v oboch skupinách. V skupine A sme zistili výrazné zvýšenie slovnej zásoby oproti skupine B, a tiež zlepšenie vzťahu k cudziemu jazyku. Naše tematické projekty sa ukázali ako vysoko účinné najmä preto, že sme využívali rôzne metódy zážitkového učenia, aktivizujúce metódy a názorné pomôcky, ktoré zvyšovali motiváciu a záujem o vyučovanie. V skupine B bolo zvýšenie slovnej zásoby podstatne menšie a nezmenila sa ani motivácia učenia sa ani záujem o cudzí jazyk.

Pre ilustráciu uvádzame ukážku jedného Tematického projektu, konkrétne II. Domov a bývanie:

Tematický projekt: DOMOV A BÝVANIE

Pri príprave tematického projektu sme zohľadňovali najmä požiadavku vytvorenia pozitívneho vzťahu žiakov k vlastnému domovu, bydlisku. Cieľom tohto projektu tiež bolo rozvíjať kultúru bývania, estetické cítenie a umelecké vyjadrenie žiakov. K tomu boli zamerané aj aktivity, ktoré sme v priebehu jednotlivých vyučovacích hodín realizovali.

Edukačné ciele celého projektu: naučiť sa básne o mačkách, naučiť sa písať, čítať a osvojiť si slovnú zásobu označujúcu nábytok.

Časové obdobie realizácie projektu: 3 vyučovacie hodiny.

1. vyučovacia hodina

Cieľ: Uvedenie do situácie: 'Mačky spia kdekoľvek' - zdôvodni prečo.

S deťmi vedíme rozhovor o mačkách. Povzbudzujeme ich, aby porozprávali svoje zážitky s mačkami a našli k mačke čo najviac prívlastkov. Návnik správnej výslovnosti názvov nábytku.

Organizačná forma vyučovania: Frontálna.

Metódy: Dialogická, naratívna, hra, vizualizácia.

Učebná situácia: Rozprávanie o mačke a jej charakteristickom správaní, o jej živote. Návnik správnej výslovnosti názvov nábytku v triede pomocou hry.

Príprava: Anglické názvy predmetov nachádzajúcich sa v triede rozmiestni a prilepí učiteľ v triede ešte na začiatku školského roka. Žiaci zrakom tak celý rok vnímajú grafickú podobu slov, a zároveň ju spájajú s významom, reálnym predmetom.

Učebná úloha:

1. Zatvor si oči a predstav si mačku. Hladkáš ju, ona sa k tebe túli. Zaspí ti v lone.
2. Otvor oči. Aká je mačka? Povedz k nej čo najviac prívlastkov.
3. Ako žije, čo rada robí? Kde najčastejšie mačku vidíme?
4. Kde všade u nás v triede by si mačka ľahla? Zavrite oči a predstavte si, kde všade by si mačka ľahla, kde by jej bolo dobre. Skúste si premyslieť názov nábytku, miesta u nás v triede.

5. Spoločne pomenujme nábytok u nás v triede. Pozri sa, počúvaj a opakuj.
6. Zahráme si hru *Simon says*, pričom budem hovoriť dotkni sa nejakého nábytku. Napr. *Touch the door*.
7. Vy sa musíte dotknúť toho nábytku, ktorý poviem.
8. Teraz môže skúsiť hovoriť, čo povie Simon aj niekto z vás.

Pomôcky: Názvy predmetov a nábytku v triede upevnené na konkrétnych predmetoch.

Predpokladané činnosti žiakov: Žiaci si so zatvorenými očami predstavujú, kde všade by si mačka ľahla v ich triede. Spoločne si precvičia výslovnosť slov označujúcich predmety a nábytok v triede. Učiteľ so žiakmi hrá hru *Simon says* s tým, že žiaci sa musia dotknúť predmetu, ktorý pomenuje.

2. vyučovacia hodina

Cieľ: Zopakovať si názvy častí nábytku, rozlišovať počuté slová, ich porozumenie, ich priradovanie ku konkrétnemu predmetu, čítanie slov s porozumením. Rozvoj estetického čítania žiakov výrobou vlastných domčekov.

Organizačná forma vyučovania: Frontálna, práca vo dvojiciach.

Metódy: Naratívna, hra s legom alebo stavba kartónových domov.

Učebná situácia: Učiteľ prečíta anglické slovo na lístočku, na ktorom je napísaný konkrétny nábytok a žiak ho priradí k nábytku v triede. Žiaci vyrábajú z lega alebo z papierových krabičiek domčeky s tým, že ich nakoniec popíšu.

Príprava: Žiaci majú za úlohu priniesť krabičky rôznych veľkostí z rôznych materiálov. Učiteľ pripraví väčšie krabice na výrobu domov, lepidlá a nožnice, stavebnicu Lego.

Učebná úloha:

1. Prečítam ti slovo, ktoré máš na papieriku. Ty ho zopakuj po mne.
2. Skús ho odčarovať a zistiť, čo znamená. Ukáž konkrétne miesto v triede, ktoré je napísané na lístku.
3. Prečítam vám slová a vy ich po mne zopakujete. Zahráme si ozvenu.
4. Teraz budete pracovať v 3 - 4 členných skupinách. Z krabičiek, ktoré ste priniesli, si môžete postaviť domčeky s nábytkom. Vašou úlohou bude však pri používaní lepidla, nožníc, krabičiek či papiera použiť frázy: *Can I have? Here you are. Thank you.*
5. Keď budete mať domčeky postavené, predstavíte nám ich a opíšete, čo ste vybudovali.
6. Domčeky vytvorené deťmi dáme na výstavu v triede.

Pomôcky: Lístky s názvami nábytku: *table, chair, piano, window ledge, drawer, cupboard, sofa, carpet, floor, sofa, armchair*. Lego a kartónové krabice rôznej veľkosti a tvaru.

Predpokladané činnosti žiakov: Žiaci za pomoci učiteľa prečítajú názov nábytku a ukážu na nábytok alebo predmet v ich triede. Stavajú domy z lega alebo z kartónových škatuliek rôznych veľkostí, pričom musia spolupracovať v skupinách a pri práci používať anglické frázy.

3. vyučovacia hodina

Cieľ: Rozvoj umeleckého prejavu, rozvoj spolupráce vo dvojiciach a v malých skupinkách. Prostredníctvom kreslenia nábytku, vyskytujúcich sa v básni, si žiaci osvoja text básne, nácvik písania nových slov označujúcich nábytok.

Organizačná forma vyučovania: Frontálna, práca vo dvojiciach, skupinkách.

Metódy: Naratívna.

Príprava: Žiaci si pripravlia farby na maľovanie, pastelky na kreslenie, výkresy.

Učebná situácia: Kreslenie jednotlivých častí nábytku vo dvojici. Napísanie slova na druhú stranu výkresu.

Učebná úloha:

1. Ja mám takéto mačičky, ktoré rady spia kdekoľvek.
2. Vašou úlohou bude vo dvojici nakresliť ten predmet, ktorý vám dám napísaný na lístku. Je to nábytok, ktorý sa môže nachádzať aj v našej triede.
3. Kým budete kresliť váš obrázok, ja vám prečítam časť básne o mačkách, vy ju zopakujete a postupne sa ju naučíte.
4. Keď nakreslíte svoj obrázok, na druhú stranu napíšete názov časti nábytku.
5. Potom sa naučíme básničku všetci spolu.
6. Sadneme si do kruhu s vašimi obrázkami a vy ich otočíte smerom k ostatným spolužiakom.
7. Budem vám recitovať celú báseň a vy ukazujte ten konkrétny obrázok, ktorý znázorňuje čítanú časť básne. Maketu mačiek priložte na svoj obrázok.
8. Druhýkrát vám prečítam báseň a teraz vy ústne dopĺňajte slová, ktoré ste napísali na druhú stranu výkresu.

Pomôcky: Kartičky s predmetmi a názvami nábytku z básne: *table, chair, piano, window ledge, drawer, shoe, cardboard box, cupboard with your socks*, nakreslené a vystrihnuté 2 - 3 makety mačiek. Farby na maľovanie, ceruzky, výkresy.

Predpokladané činnosti žiakov: Žiaci vo dvojiciach alebo trojiciach kreslia na výkres obrázok nábytku, ktorý sa vyskytuje v básni. Zároveň sa učia slová, ktoré im učiteľ povie a tiež ho kreslia.

Záver

Projektové vyučovanie prostredníctvom tematických projektov, ktoré sme vytvorili v intenciách požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu a overovali ho v praxi možno považovať za veľmi efektívne a účinné. Naš akčný výskum (aplikovanie tematických projektov a overovanie ich účinnosti) trval 10 mesiacov a len v jednej skupine, konštatujeme, že sa podstatne zvýšila slovná zásoba žiakov i motivácia učenia sa cudzieho jazyka oproti skupine, kde sa uplatňoval tradičný spôsob vyučovania. Naše skúsenosti z aktivizujúceho spôsobu vyučovania i empirické výskumné zistenia naznačujú, že tematické projekty a netradičné metódy (naratívna metóda, role play, dramatizácia, TPR a pod), zážitkové učenie, spojené s integrovaním predmetov, obsahov a tém, sú jedným z možností zlepšovania vyučovania cudzieho jazyka. Pripomíname, že projektové tematické vyučovanie rešpektovalo vekové osobitosti detí mladšieho školského veku. Naše zistenia nie je možné zovšeobecniť, sú len ilustratívne.

Použitá literatúra

- BUTAŠOVÁ, A. a kol., 2007. *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. SPN, Bratislava ISBN 978-80-89225-31-6.
- BUTAŠOVÁ, A. a kol., 2006. *Jazyková politika v Slovenskej republike 2004*. Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-89225-04-7.
- DOUŠKOVÁ, A., LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K., 2008. *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. ISBN 978-80-8083-666-5
- DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š., 2004. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. ISBN 80-8055-899-X
- DOUŠKOVÁ, A., 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. ISBN 80-8083-269-2
- GADUŠOVÁ, Z., HARTĀNSKÁ, J., 2002. *Vzdelávanie - vyučovanie - jazyk*. Nitra, ISBN80-8050-519-5.

- GADUŠOVÁ, Z., 2004. *Teória na prax osovjoiaia cudzích jazykov. Prijemca: Dieťa*. UKF FF Nitra, ISBN 80-8050-736-8.
- HANESOVÁ, D., 2002. Možnosti zvyšovania efektívnosti cudzojazyčnej výučby. In *Vyučovanie cudzích jazykov na základných školách*. Trnava : PF TU, 2002, s. 80-90. ISBN 80-89074-52-9
- HANESOVÁ, D., 1999. Špecifiká cudzojazyčnej prípravy učiteľov. In *Príprava učiteľov pre 21. storočie: Zborník z 2. slovensko - česko - poľského sympózia v Ľubietovej*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 265-270. ISBN 80-8055-318-1.
- Štátny vzdelávací program, ISCED 1. ŠPÚ 2008.

Kontaktná adresa

PaedDr. Marta Vránová, PhD.
KOJK EF UMB
Tajovského 10
Banská Bystrica
974 01
marta.vranova@umb.sk

COMPUTER GAMES IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

POČÍTAČOVÉ HRY NA VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Závodyová Viera, Slovakia

Abstract

This contribution deals with the usage of computer games in language education. Its aim is to describe and analyze game materials accessible through technology, to enhance teaching English to young learners. The role of the game in the life of a young learner is discussed and it is followed by the collection of online and downloadable games accessible via the internet and web pages with examples of materials that they provide. The introduced web pages represent a suitable tool for teachers, who teach this group of learners.

Key words

young learner, teacher, English language, teaching, computer, internet.

Abstrakt

Príspevok spracováva problematiku využitia počítačových hier na cudzojazyčnom vyučovaní detí mladšieho školského veku. Jeho cieľom je popísať a analyzovať hry dostupné prostredníctvom internetu, ktoré pomáhajú v osvojovaní a rozvoji cudzojazyčných vedomostí žiakov. V úvode sa diskutuje význam hry v živote dieťaťa v nadväznosti na súbor internetových hier a webových stránok s príkladmi rôznych materiálov, ktoré poskytujú. Uvedené internetové zdroje predstavujú vhodnú pomôcku najmä pre učiteľov tejto vekovej kategórie.

Kľúčové slová

žiak mladšieho školského veku, učiteľ, anglický jazyk, vyučovanie, počítač, internet.

Role of the game

Learning, from the point of view of learners, is usually perceived as something negative, something that they are forced to do and something that consumes their free time. Just the fact that they have to attend school and they must wake up in the morning makes this process negative for them. This is especially the point of view of young learners or the pupils of an early age. Taken globally, they are still children and they do not like to be forced to do something. It is in nature of children to take negatively everything what they are said to do. Even though they usually do it, they do it without enthusiasm and dedication, just because they ought to. This could be seen mainly in the classroom. This negative attitude is because of the static and very strict way of learning. They have to sit quietly and listen to the teacher. Sometimes teachers somehow forget who they are teaching. Who is the learner and what his needs are. It is the fact that the brain of young learner has the greatest potential for learning new things, but this potential is evoked only when the learner wants to, when he is interested in the activity. According to Vágnerová (2000) young learners take the school just as the form of a game. It is because of the fact that before entering school, game used to be a major form

of spending their free time. They are still accustomed to entertain themselves in various ways. They do not understand the necessity of learning and that is why they are bored and do not pay attention. So why do not use a game as a form of teaching in order to acquire their attention and excite their learning potential through the way they are accustomed to- through the game. Roth also perceives a game as an ideal way for teaching children. She states several reasons for it: language and activity is an authentic combination for these learners – like this, they also learn their mother tongue; there is a real purpose for using the language; as children will happily play games again and again, they are ideal for practicing new vocabulary and structures and for varying with different language; children tend to forget they are learning (1998, s. 26).

Nowadays children are accustomed to the use of computers and computer games are one of the major forms of spending their free time. They like to play these games and are interested in them. Using them for teaching can shift the process of learning from the boring and ineffective one into the funny and functional. This can turn the school into the place where children's waking up in the morning will not be because they ought to, but because they want to.

Concerning play in other countries

In many countries in Europe, play is acknowledged as a significant aspect of young children's learning. In England the official Government document, published in 1996, 'for people who work with children of precompulsory school age', omitted any mention of play (SCAA 1996). *The Early Learning Goals* has replaced the former document and it includes 180 words on 'play'. There is now an acknowledgement that children can 'practise and build up ideas, concepts and skills' through play. (Hayes, 2006. p.34)

There used to be a common perception that all learning should be serious and that if one is having fun and there is entertainment and laughter, then it is not really learning. This is a misconception. It is possible to learn a language as well as enjoy oneself at the same time. The significance of games is still rising and many teachers consider them as a perfect tool of language acquisition. As it was mentioned, nowadays, the great importance carry the computer games. Many of them can be used at language lessons. They are invaluable as they give learners a break and at the same time allow them to practise language skills. In the following pages we are introducing several online and downloadable games accessible through the internet relevant for young learners and different web pages and examples of materials (like game manuals, printable game materials) that they provide. These mentioned materials are especially helpful for teachers teaching the young learners.

Games available on the Internet

Interactive games

Present tense and modal verbs learning

An example:



Picture N° 1: Street Cats Game

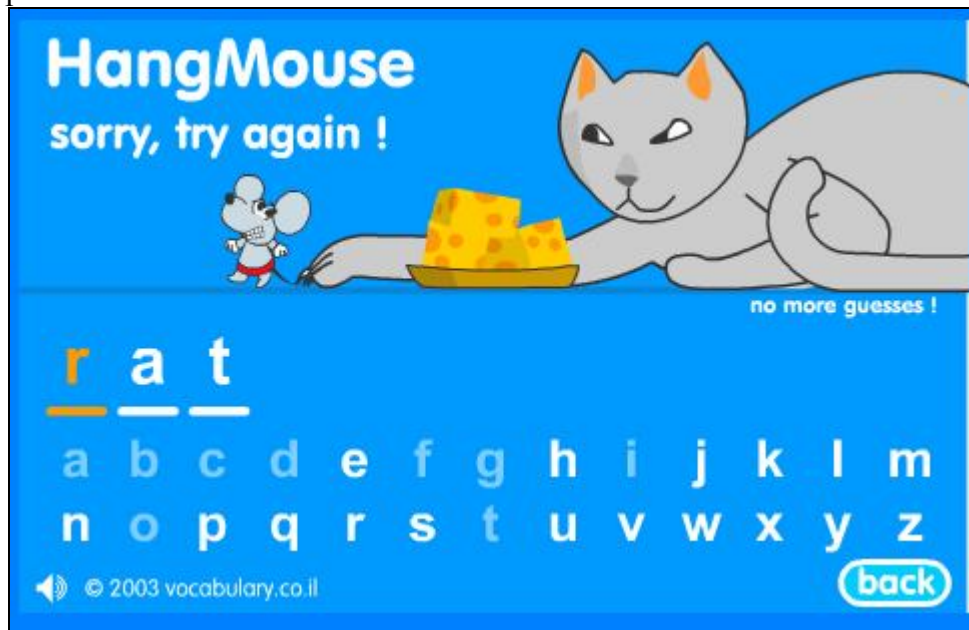
Source: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59821&docid=154664> [B1]

Description: A learner (cat) has to choose an appropriate word in order to create a sentence. In the left bottom corner is the beginning of the sentence that is being created (word What). Learner then chooses the next word that is the best to follow the structure in the bottom left corner. Then new words appear and the process repeats till the whole sentence is created.

This game is good also for competition among learners, because there is a score displayed in the left top corner. Score rise according to the number of correct words given into the sentence. And it is not boring, because they have to avoid some obstacles when trying to reach the correct word. Demo can be downloaded for free.

Vocabulary learning

An example:



Picture N° 2: Hang Mouse

Source: <http://www.vocabulary.co.il/games2/hangman/hman.php> [B2]

Description: An interactive game for guessing the vocabulary. A learner can choose from a large amount of topics. It is a classic hang-man game designed in more interesting way.

These are just few interactive computer games chosen for illustration. There are also others suitable for teaching young children.

A webpage:



Picture N° 3: Web page with language games

Source: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/language-games> [B3]

Description: On this website, majority of materials are available for free. Great advantage of this site is that there is no need to download these games into a computer, but they could be played directly via the Internet. These games are very good for vocabulary learning. There are matching activities, guessing activities, word painting, pairs finding and other games that are designed for learning new words interactively and interestingly. However, there is a need for the Internet connection when a teacher needs to access these materials. It is an advantage when there is a computer room available. Pupils do not need to download or install anything, so there is no need for any other knowledge to access these materials and it also saves time necessary for these operations. Learners also do not fill the storage of pc with data and they cannot damage the computer with an inappropriate use. However, when the Internet connection is not available, these materials cannot be used.

There are also sites that offer materials for download:


Starter/beginner, elementary

A selection of interactive games and activities at starter/beginner and elementary levels.

In this subsection

Games and activities: At the shops
Complete the fruit and veg crossword using the pictures to help you.

Games and activities: Countries and nationalities quiz
Type the answers to the countries and nationalities quiz.

Games and activities: On the dinner table
 Students drag the food items into the picture to practise prepositions of place and food vocabulary.

Games and activities: Sing-along zoo song
Sing along to the song about animals in the zoo.

Games and activities: What's the time?
Drag the clocks to the correct time.

Games and activities: Around the town
Read the sentences and click on the map to find the missing buildings.

Picture N° 4: webpage that contains games for download.

Source: <http://www.onestopenglish.com> [B1]

Description: This is an example of page with free downloadable materials. These materials can be used in schools, where pupils have an access to a computer room, but there is no connection to the Internet. A teacher can bring these materials on CD-ROM or other transferable device and copy them into computers. It is, however, time consuming and it takes a while to supplement all computers with a chosen game. When pupils have an access to the same computer room, games can be archived on computers in order to be played at next lesson, or by another group of learners. There is also another advantage and disadvantage together – a teacher should lend pupils a CD-ROM to copy these games into their personal computers, so they could play them at home, even though they do not have the Internet connection. This should motivate them to learn English in an interesting way but, on the other hand, they might become overfilled with such materials and might not enjoy the lessons with them anymore. They could stop to pay attention at lessons. A teacher must bear in mind this thing when deciding whether to give them these materials for home use or not.

These games are suited for young learners so they are not difficult to play, so children do not need a teacher to teach them how to play. However, necessary instructions in the game are written in English language and learners may need a sufficient help to understand them.

Game manuals online

This section deals with materials that are available online, but are not interactive, are not able to be played on the computer. They consist of online instructions about how to prepare and play the game in the classroom. They should serve as ideas for entertaining and teaching learners without a use of a computer. Thanks to these materials, teachers should teach English more creatively and make the lessons more interesting. Lessons that are supplemented with various materials are for children more attractive and they look forward to them. These Internet sources create a perfect store of this stuff and can help teacher in lesson planning. They do not need to spend a time with creating their own games in order to be original, they just search the internet and choose the material that suits them for a particular lesson the best.

Game Descriptions

This sections deals with online descriptions of various types of games that can be used during the lesson. It contains a description of rules of a game, necessary materials such as flashcards needed for this activity, skills what this game is designed to practice, an age of learner, for whom the game is suitable and also the necessary level of proficiency needed to understand this activity.

An example of such an activity:

Against the Clock

Skills: verbal description; vocabulary review

Group Size: 2-20

Time: 5-15 minutes

Materials Needed: Vocabulary word or picture cards

Interest Level: 5-young adult

Ability Level: upper beginning to advanced

”Keep a box of vocabulary cards in the classroom. (I usually write out each week's vocabulary words on index cards at the beginning of a week, and then add these to the box as I teach them.) As an end of the week review or filler for those last five minutes of class, I select a student, hand him or her the box and set a time limit of thirty to sixty seconds. This student draws a card from the box, then proceeds to describe the object, action, emotion, etc. written there to the class. As soon as the class guesses the word, the student proceeds to the next card, and so forth. One point is given for each word guessed by the class. If a student does not know the meaning of a vocabulary word he or she draws, he or she may skip it; however, one point is deducted for each skipped card. This activity works well as either a team or an individual exercise. For added practice, you may randomly ask students to use reviewed words correctly in sentences at the end of each timed turn. “

(<http://www.esl4kids.net/games/clock.html> [B10])

A webpage:

Games Ideas for Young Learners

Games and childhood are natural allies. What child doesn't like to have fun? And what adult doesn't look back in fond remembrance on t games are easily adapted for use in the ESL or EFL setting. Listed below are some of my favorites. Look them over...See any you like?

Fun English Games
Make Your Job Easy and Fun Teaching ESL Games to Children Ages 4 to 12
www.TeachingEnglishGames.com

English Courses - Toronto
Enjoy studying languages at Canada's leading language school
www.nansacanada.com

Math games for 1st grade
Addition, shapes, patterns, coins — Practice 140 first-grade skills!
www.bk.com/math

ESL Lesson Plans
PDF lesson plans for ESL teachers. High quality for better teaching.
esl-lounge.com

- Against the Clock
- Alpha Toss
- Blind Man's Treasure Hunt
- Blind Postman
- Close Your Eyes!
- Disaster!
- I'm Going to the Supermarket...
- I Spy
- In the City
- In the Dark
- The Letter Hunt
- Occupation, Please!
- Photographic Memory
- Police Artist
- Question Toss
- Red Light! Yellow Light! Green Light!
- Ring, Ring, Who Has My Ring?
- See, Hear, Taste, and Smell
- Sentence Scramble
- Silly Sentences
- Sorry!
- Swat It!
- Taste Test
- Thwibbledy-Thwop
- Who Am I?
- Yes, No, Maybe So

Picture N° 5: Game ideas for young learners

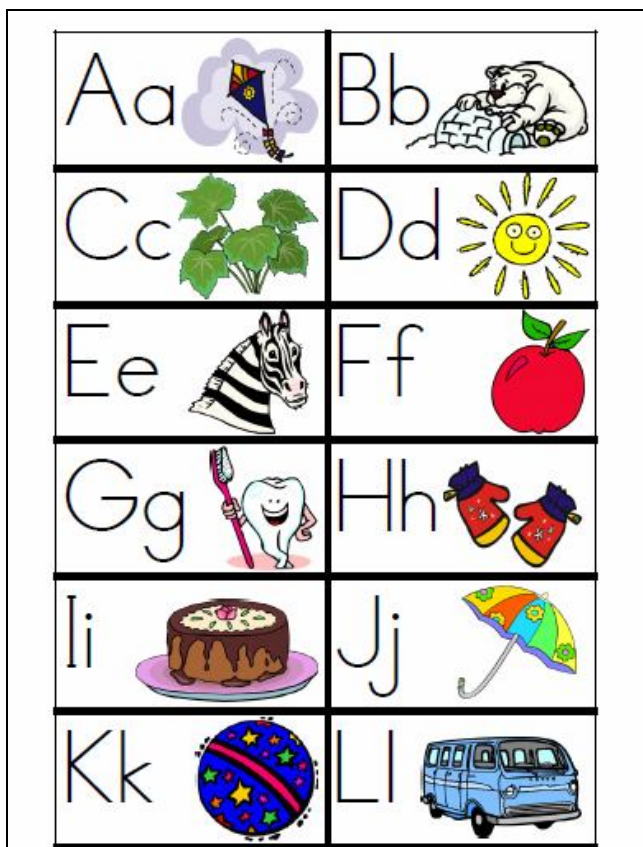
Source: <http://www.esl4kids.net/games.html> [B4]

Description This page contains a list of games suitable for young learners. Each of these games can be clicked on and a webpage with detail description is displayed. Above is a description of the game “Against the Clock” as an example.

Printable game materials

This subsection deals with game materials that can be printed directly from the web or downloaded and printed in school or somewhere else. They contain pictures, charts and other stuff ready to use. These materials are mainly visual and support visual style of learning. Flashcards are the basic type of this material. Game based on flashcards suitable for learning vocabulary from various areas is, for example, *Domino*.

An example:



Picture N° 6: A letter-initial sound matching game; played like Double Six Dominoes.
Source: http://www.esl4kids.net/printable/Alphabet_Dominoes.pdf [B4]

Description: This picture contains just the first group of flashcards needed for domino. All of them are available for free at the given website. A child has to connect letter on the left with an initial sound of the picture displayed.

The website that provides printable materials:

Printable Games

- **Alphabet Dominoes**
A letter-initial sound matching game; played like Double Six Dominoes.
- **Animal Alphabet**
A letter-initial sound matching game; may be played like Memory.
- **Around the House Bingo**
A vocabulary game; reviews rooms in a house and basic home furnishings; coordinates with Let's Go 2.
- **CVC Match-up**
A beginning reading game; reviews the concept of rhyming words and drills the consonant-vowel-consonant (CVC) word pattern.
- **One or More? Bingo**
A beginning grammar game; encourages players to differentiate between singular and plural nouns; may also be used to build auditory discrimination skills.
- **Rhyming Word Dominoes**
A beginning reading game; players match rhyming short vowel words.
- **Subject-Verb Gramminoes**
An elementary grammar game; students follow basic dominoes rules of play to match sentence halves and create grammatically-correct sentences.
- **Telling Time Bingo**
A beginning listening game; students must recognize times to the hour and the half hour.
- **Weather Dominoes**
A beginning vocabulary game; played like Double Six Dominoes.

Printable Worksheets

- All About Me
- Fact Family House
- Favorite School Activities (Draw-and-write)
- A Guide to Forming Plurals Correctly
- Behavior Chart (Space Theme)

Printable Puzzles

- Colors of Our World Crossword Puzzle

Picture N° 7: Printable games

Source: <http://www.esl4kids.net/printable.html> [B4]

Description: This webpage is designed for a teacher to select the material that suits him/her the best. This website contains printable versions of games, so there is no need for additional effort from a teacher.

Language learning is a hard task, which can sometimes be frustrating. There must be a constant effort to understand, produce and manipulate the foreign language. Well-chosen games give students a break and allow them to practice language skills at the same time. We have introduced some appropriate computer games and game materials that can be used to practice different language items. With their help, teachers can add variation to the lesson, increase motivation, help children to see the beauty in a foreign language and not just problems that at times seem overwhelming. Connecting the learning and playing is a crucial way of teaching young learners, because with the help of a game, the process of learning becomes as natural as it is possible.

Bibliography

A

- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie (dětství, dospělost, stáří)*. Praha: Portál, s.r.o. 522 p. ISBN 80-7178-308-0
- HAYES, M. – Whitebread, D. 2006. *ICT in the Early Years*. Berkshire: Open University Press. 190 p. ISBN 0-335-20808-8
- ROTH, G. 1998. *Teaching Very Young Children: Preschool and Early Primary*. London: Richmond Publishing. 93 p. ISBN 84-294-5446-2

B

- [1] <http://www.onestopenglish.com/>
- [2] <http://www.vocabulary.co.il/>
- [3] <http://learnenglishkids.britishcouncil.org>
- [4] <http://www.esl4kids.net/>

Kontakt:

Mgr. Viera Závodyová,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita,
Priemyselná 4, 918 43
Trnava
e-mail: zavodyova@gmail.com

RECENZIA

A New Monograph on Diplomatic Discourse “Analysing Genre: The Colony Text of UNESCO Resolutions” by Olga Dontcheva-Navratilova

Brno: MUNI Press, 2009, pp.164. ISBN 978-80-210-5104-1

Since its publication in 2009, the monograph by Olga Dontcheva-Navratilova, one of the recognized authors of Brno school on discourse studies, and an experienced university teacher (Masaryk University in Brno, CZ), has rightfully caught attention of both scholars and researchers as well as the teachers of (English) linguistics. It focuses on the study of diplomatic interaction which remains a relatively neglected field in research of communication and discourse studies. The topic of the book, its clear logical structure and thoughtful understandable manner of formulating complex linguistic ideas, make the monograph an invaluable contribution to linguistic studies. It is also an interesting resource book for scholars and university students whose professional interests develop within the scope of stylistics (rhetoric and register studies), (critical) discourse analysis, pragmatics, sociolinguistics and related fields.

The monograph is most impressive in its broad variety of approaches to the study of diplomatic discourse with specific focus on the colony texts. The aims of research, its focus and particular stages of the author’s long-term involvement in research in colony texts are presented in the first part of the book *Introduction*. In the second chapter, entitled *Preliminaries: Key terms and methodological issues*, the concepts of discourse, text and context are clarified, the author further defines the genre of text colonies and introduces the analytical framework of her study. More details on UNESCO Resolutions are presented in chapters three *Introducing UNESCO resolutions* and four *Analysis of the genre of resolutions*, where the analysis develops from the genre set of the UNESCO discourse community towards the analysis of the genre by the volumes from the period between 1947 – 1999. Specific details of the analysis of generic structure of resolutions, characteristic style markers (including syntactic patterning and information processing, cohesion, coherence) are presented here.

The fifth chapter *Conclusions* summarizes main findings and explains their relevance to specific ways discourse is constructed and interpreted in the context of intergovernmental institutional interaction provided by the UNESCO discourse community to achieve its specific communicative goals. The main objective of the presented research was to consider the impact of situational context and discourse processing conventions on generic structure and genre-specific linguistic selections. Thus the author relied on the genre analysis framework for describing and explaining rhetorical, formal and functional choices in the material under investigation. It is important to stress that both diachronic and synchronic aspects have been considered in the process of the undertaken practical analysis. The results have shown that within the one-sentence text of a resolution the sequence of structural components which reflect contextual parameters is predetermined by the requirements of the colony text and the grammatical rules governing the word order of an English sentence. Specific details on the cognitive structuring of resolutions, assumptions on linguistic choices, recurrent syntactic patterns and the interpretative perception of the semantic unity have been achieved and presented. All in all the findings demonstrate that resolutions are a very restricted genre enforcing a very limited range of structural and lexicogrammatical choices and allowing for minimal variation in interpretation. This reflects the highly structured and codified character of intergovernmental institutional communication within the UNESCO discourse community in which shared cultural knowledge, knowledge of institutional norms

of interaction and experience in discourse processing are vital for guaranteeing an adequate interpretation of the communicative intentions of the speaker. The author also outlines possible directions for further research; she sees genre analysis as a powerful tool in accounting for the contextual, rhetorical and stylistic aspects of language use. For diplomatic communication, which still remains a relatively neglected field of research in discourse studies, it offers challenging opportunities for the exploration of different aspects of intercultural communication.

The monograph is completed by the *Glossary of terms* where the author explains all basic concepts and provides definitions of many key terms; the list of *References* which includes more than 200 relevant works from the field and thus provides possibilities for the readers to obtain further details and guidance in their study. The *Index* serves for a better and efficient orientation within the text of the book.

A New Monograph on Diplomatic Discourse “Analysing Genre: The Colony Text of UNESCO Resolutions” by Olga Dontcheva-Navratilova represents an interesting contribution to the study of diplomatic discourse by its well-structured detailed and thoughtful presentation of the analysis of the colony texts of UNESCO Resolutions. It can be recommended for graduate and postgraduate students as well as for the professionals in the field, teachers, scholars and researchers. It is an interesting and successful book which is an asset to research into diplomatic discourse. Because it provides a clear and accessible introduction to the topic, it is also recommended for those readers who wish to gain an overview of the type of research done into diplomatic discourse so far and some possible approaches to this special type of discourse.

Gabriela Miššíková

(CPU in Nitra, Slovakia/TBU in Zlin, the Czech Republic)