



GR pre vzdelávanie a kultúru
Program celoživotného vzdelávania

EACEA
Education, Audiovisual & Culture
Executive Agency



ROZVÍJANIE CUDZOJAZYČNÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ V ŠKOLSKOM A V RODINNOM PROSTREDÍ

Staňme sa dvojjazyčnou rodinou! Staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!

DEVELOPING CHILDREN'S FOREIGN LANGUAGE SKILLS AT SCHOOL AND IN A FAMILY ENVIRONMENT

Let's become a bilingual family! Let's become a multilingual society!

*Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie
Proceedings of the international conference*

*Bratislava, Slovakia
September 21th -22th 2012*

Zostavovateľky/ Editors:	Mgr. Zlatica Jursová Zacharová Mgr. Lenka Sokolová, Ph.D.
Recenzovali/ Reviewers:	Doc. PhDr. Gabriela Lojová, Ph.D. PhDr. Mária Kostelníková, Ph.D. PhDr. Viera Diešková, CSc. PhDr. Marian Groma, Ph.D. Mgr. Lenka Sokolová, Ph.D.
Organizátori konferencie/ Organizers:	Materské centrum Budatko Katedra anglického jazyka a literatúry, PdF UK Mestská časť Petržalka
Organizačný výbor/ Organising committee:	Mgr. Zlatica Jursová Zacharová PaedDr. Dagmer Blight, Ph.D. Mgr. Lenka Sokolová, Ph.D. Mgr. Petra Hitková Mgr. Kristína Kovárová Bc. Peter Blight ThDr. Silvia Durechová, Ph.D. Bc. Stanislav Jursa Mgr. Katarína Macenková
Odborní garanti/ Scientific committee:	Dr. Sabine Pirchio Prof. Traute Taeschner Prof. MA. FRSA FRSE Antonella Sorace, Ph.D. Doc. PhDr. Gabriela Lojova, Ph.D. Doc. PhDr. Zuzana Straková, Ph.D. PaeDr. Mária Kostelníková, Ph.D. Doc. PhDr. Zuzana Straková, Ph.D. Doc. PaedDr. Dana Hanesová, Ph.D. PaedDr. Dagmar Blight, Ph.D.

Záštitu nad konferenciou prijal Minister školstva, vedy, výskumu a športu SR Dušan Čaplovič.

Konferencia je finančne podporená Európskou Úniou, Programom pre celoživotné vzdelávanie Comenius, ICT and languages, projekt číslo: 511515-LLP-1-2010-1-IT-KA2-KA2MP, pod názvom: [BilFam "Staňme sa dvojjazyčnou rodinou!"](#).



Príspevky z konferencie reprezentujú výlučne názory autorov a Európska Únia nezodpovedá za akékoľvek použitie informácií obsiahnutých v jednotlivých príspevkoch.

Zborník neprešiel jazykovou úpravou.

© Vydala spoločnosť **Havava, s.r.o., 2012/** Published by Havava, s.r.o., 2012

Počet CD kópií: 150ks / Number of CD copies: 150

ISBN: 978-80-971123-0-1

EAN: 9788097112301



Konferencia má za cieľ prepojiť vedecké poznatky z oblasti osvojovania si cudzích jazykov u detí v domácom, ale aj školskom prostredí, systém štúdia a prípravy budúcich učiteľov a výstupy z výskumných projektov realizovaných v praxi.

The aim of the conference is to interconnect scientific knowledge from the field of acquiring foreign languages by children in home as well as school environment, the educational system and teacher training and outputs from research projects realized in practice.

OBSAH/CONTENT

Predhovor	6
Pozvané prednášky/Plenary Lectures	7
PRÍHOVOR STAROSTU MESTSKEJ ČASTI PETRŽALKA Vladimír Bajan	8
THE DEVELOPMENT OF THE BILINGUAL FAMILY PROJECT AND ITS RESULTS IN ITALY Pirchio, S.; Passiatore, Y.; Tomassini, G.; Taeschner, T:	10
Jazykové vzdelávanie v prostredí školy/ Foreign language skills development at school	23
DRAMA IN PRIMARY CLASSROOM – A WAY TO AUTOMATICITY IN LANGUAGE Ivana Cimermanová	24
UČÍME SE S MÁŠOU – DIDAKTICKÁ JAZYKOVÁ HRA VE VÝUCE RUSKÉMU JAZYKU U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ Renée Grenarová	30
HOW CAN WE FOSTER CREATIVITY THROUGH NEW MEDIA? Zuzana Husárová	44
APLIKÁCIA PRÍSTUPU CLIL NA HODINÁCH MATEMATIKY V 4. ROČNÍKU ZŠ Matej Kubeš	49
UČENIE SA CUDZÍCH JAZYKOV V KOMUNITNOM CENTRE KOPČANY Miroslava Lemešová, Jana Almanová	64
INTEGRATING ENGLISH INTO EARLY PRIMARY CONTENT TEACHING – A POLISH PERSPECTIVE Anna Parr-Modrzejewska	71
INCLUSION OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY IN TEFL- DEVELOPING FLEXIBLE LESSON PLANS Mária Schmidtová	80
ARE OUR PRIMARY SCHOOL TEACHERS PREPARED FOR IMPLEMENTING A CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING PROGRAMME ? Michaela Sepešiová	87
EMPATHY AND MAGIC TEACHERS Ekaterina Sofronieva	95
STORIES AND CLIL INTERSECTIONS IN PRIMARY CLASSROOM Zuzana Straková	106
ROZVÍJANIE ZRUČNOSTI HOVORENIA PROSTREDNÍCTVOM OTÁZOK UČITEĽA A UČEBNÝCH ÚLOH Martina Šipošová	111
SHARING READING WITH YOUNG LANGUAGE LEARNERS Nada Vojtková	122

Cudzojazyčná výchova v rodinnom prostredí/ Foreign language skills development in a family environment	127
ŽIVOT, KULTÚRA A RODINA AKO PODNETNÉ ČINITELE PRE ROZVOJ BILINGVIZMU Mária Belešová	128
INTENČNÝ MULTILINGUISMUS V RODINNO M PROSTREDÍ Katarína Hromadová	135
ÚLOHA SÚRODENCOV PRI FORMOVANÍ JAZYKOVÉHO PROSTREDIA V BILINGVÁLNEJ RODINE Anna Hurajová	143
PROJEKT "STAŇME SA DVOJJAZYČNOU RODINOU" V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH Zlatica Jursová Zacharová	149
BILINGUAL PARENTING - THE TRUE STORY OF A MOTHER AND TEACHER Katja Kulhánková	160
JAZYK AKO IDENTITA: SOCIOLINGVISTICKÁ IDENTITA V ŽIVOTNÝCH PRÍBEHOCH SLOVENSKÝCH BILINGVISTOV Lenka Sokolová	167
Abstrakty/Abstracts:	179
STORYBRIDGE CONNECTING SCHOOL AND FAMILY Buchtová, P.; Gaffen, L.; Podroužková, L.; Vojtková, N.	180
INFLUENCE OF FAMILY BACKGROUND ON THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILD Ľudmila Dzajaková	180
EXPERIMENTÁLNA VÝUČBA ANGLICKÉHO JAZYKA V MATERSKEJ ŠKOLE POMOCOU NARATÍVNEHO FORMÁTU HOCUS A LOTUS Zlatica Jursová Zacharová	181
LEARN ENGLISH FAMILY Alena Štefániková	181
VYUŽITIE PREDIKTABILNEJ KNIHY V EDUKÁCII MŠ S BILINGVÁLNYM ZAMERANÍM Miriám Valášková	182

PREDHOVOR

Predkladaný zborník vychádza z prezentovaných prác na medzinárodnej vedeckej konferencii, konanej v Bratislave v dňoch 21.-22. septembra 2012, pri príležitosti ukončenia projektu „Staňme sa dvojjazyčnou rodinou“.

Jednotliví prispievatelia ponúkajú teoretické poznatky moderných humanistických prístupov k vyučovaniu cudzích jazykov detí v mladšom veku, popisujú postupy práce s deťmi, približujú výskumy a metódy pre prirodzené osvojovanie si jazyka v ranom a mladšom školskom veku, „predstavujú aplikáciu teoretických poznatkov v praxi a oboznamujú čitateľov so zaujímavými konkrétnymi postupmi“ (z recenzného posudku Dr. Kostelníkovej).

Samostatná sekcia je venovaná prácam z oblasti bilingvizmu. Vysoko hodnotná je hlavne tá skutočnosť, že mnohé príspevky reflektujú vlastné skúsenosti autorov z bilingvanej výchovy detí.

Prepojenie sveta vedy, školy a rodiny považujeme za pozitívny aspekt našej konferencie, čo vysoko oceňuje aj minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Dušan Čaplovič: „Pre mňa je veľmi cenné, že v rámci konferencie počítate aj s účasťou rodičov, spolupráca s ktorými aj v oblasti cudzojazyčného vzdelávania je nevyhnutná“.

Veríme, že príspevky uverejnené v zborníku budú nie len podnetom k zamysleniu sa a k novým vedecko-výskumným prácam, ale že budú slúžiť učiteľom a rodičom ako praktický návod pre inováciu vyučovania cudzích jazykov v školskom a v rodinnom prostredí.

*V Bratislave
Zlatica Jursová Zacharová, 2012*

Pozvané prednášky/

Plenary Lectures

PRÍHOVOR STAROSTU MESTSKEJ ČASTI PETRŽALKA

Vážené dámy, vážení páni,
milí spoluorganizátori, prednášajúci, hostia,

dovoľte mi, na úvod, privítať vás na pôde Petržalky, najväčšej mestskej časti Bratislavy, ktorá v jednom balíku ponúka rušný život mesta a pokoj prírody. Ako sa môžete sami presvedčiť na vlastné oči, alebo prostredníctvom fotografií, ktoré sa tu premietajú, život na pravom brehu Dunaja už nie je len o panelákoch či cestách, ale aj o prírodných zákutiach, lesných cestičkách a chodníčkoch, o športovaní, koníčkoch a kultúre. Dnes je Petržalka pre mnohých Bratislavčanov domovom na „pravom mieste“.

Od nepamäti je Petržalka spojená s viacerými národmi a jazykmi. Z historického hľadiska môžeme povedať, že z nemeckého Engerau a maďarského Ligetfalu sa stala slovenská Petržalka, na ktorú sme hrdí. Nezabúdame však na dôležitosť cezhraničnej spolupráce a máme na zreteli jej potrebu s čím je spojená nutnosť ovládať cudzie jazyky. Školy u nás v Petržalke podporujú vzdelávanie sa v cudzích jazykoch nielen navyšovaním vyučovacích hodín cudzieho jazyka v rámci voliteľných hodín školského vzdelávacieho programu, ale tiež realizovaním projektov, ktoré podporujú toto vzdelávanie. Nie tak dávno boli naši študenti v Turecku na výmennom pobyte v rámci projektu Medzikultúrna komunikácia, kde sa prostredníctvom spoznávania histórie, inej kultúry, tradície zdokonaľovali v anglickom jazyku. Žiaci petržalských základných škôl chodia aj do Anglicka, kde žijú a bývajú priamo v rodinách.

Preto vítam každý ďalší krok, ktorý pomôže k vzdelávaniu v akejkoľvek oblasti, preto som aj prijal ponuku Materského centra BUDATKO spoluorganizovať túto medzinárodnú vedeckú konferenciu, ktorá je (v úvodzovkách) „len“ miestom, kde sa dozvieme poznatky a výsledky dvojiročného projektu BILFAM – Staňme sa dvojjazyčnou rodinou! To dôležité sa odohrávalo v rodinách, ktoré sa do projektu zapojili. Mnohé boli z Petržalky a nie všetky to zvládli. Tí úspešní - prvé lastovičky - si zaslúžia náš obdiv, za ich odvahu a trpezlivosť, ktorú museli vynaložiť pri vzájomnom učení sa. Všetko sa samozrejme odohrávalo pod odborným dohľadom a s pomocou expertov, a to je to, čo ma na tomto projekte zaujalo. Nadchla ma myšlienka prepojenia troch zdanlivo nespojitelných svetov – svet vedecko-výskumný, svet učiteľov z praxe a svet rodiny. Z tohto spojenia vznikol projekt, ktorý nám dnes dáva odpoveď na otázku – či je vhodné učiť cudzí jazyk deti v predškolskom veku. Navyše ja osobne by som kládol dôraz na to, že naši, resp. vaši najmenší sa učia bez toho, aby si to uvedomovali a predovšetkým v rodinnom prostredí.

Musím tiež vyjadriť uznanie i poďakovanie petržalskému Materskému centru BUDATKO, ktoré je partnerom projektu za slovenskú stranu a robí tak dobré meno nielen sebe, ale aj Petržalke i celému Slovensku. O to viac si treba túto prácu ceniť, pretože na rozdiel od zahraničných partnerov, kde projekt viedli profesionáli z danej oblasti, na Slovensku si celú váhu zodpovednosti zobrala na pleciah mamička na materskej dovolenke (pani Zlatica Jursová Zacharová).

Na záver mi dovoľte ešte raz vás privítať, a popriať vám príjemný deň. Som presvedčený, že bude plný zaujímavých poznatkov a prednášok a že si z Petržalky odnesiete nielen množstvo informácií o skúsenostiach z projektu, ale aj dobrý pocit z užitočne stráveného dňa.

Ing. Vladimír Bajan

PETRŽALKA MAYOR'S SPEECH

Dear ladies and gentlemen,

dear co-organizers, participants and guests

I am glad to welcome you in Petržalka, the biggest district part of Bratislava that offers in one place the busy city life and peace of the nature. As you can see with your own eyes or in the photos being presented, life on the right bank of the Danube is not only about blocks of flats or roads but also about natural world, forest paths and lanes, about sports, hobbies and culture. Today Petržalka is “true home” for many inhabitants of Bratislava.

Within living memory Petržalka has been connected with various nations and languages. From the historical aspect Slovak Petržalka, which we are proud of, can be said to have developed from German Engerau and Hungarian Ligetfalu. However, we do not forget about the importance of crossing boarder cooperation and we are aware of its necessity which is connected with importance of knowing foreign languages. The schools in Petržalka support learning foreign languages not only by increasing the number of lessons within optional lessons of the school educational programme but also by carrying out projects supporting this education. Not so long ago, our pupils were in Turkey on student mobility within the project called Intercultural communication where they were improving their English by learning about history, the other culture and traditions. The pupils of primary schools in Petržalka also go to England where they stay in families.

Therefore I appreciate every other project that will help to improve education in whatever field and therefore I accepted the offer of the Mother and Child centre BUDATKO to co-organize this international research conference that is (in quotes) “only” an occasion where we will gain new knowledge and will be informed about the results of the two-year programme BILFAM – Let’s become a bilingual family! The most important thing happened in the families participating in the project. Many of them were from Petržalka and not all of them were successful. The successful ones – as we say the first swallows – deserve our admiration for their courage and patience they had to have during learning together. Everything was carried out, of course, under the supervision of experts and with their help and this is what fascinated me in this project. I was inspired by this idea of connecting three seemingly incompatible worlds – the scientific world, the world of the teachers and the world of the families. From this connection the project was born and gives us the answer for the question whether it is suitable to teach pre-school children foreign languages. Moreover, I would personally emphasize the fact that our, actually your little ones learn subconsciously and in family environment.

I would like to express my gratitude and appreciation to the Mother and Child centre BUDATKO in Petržalka, which is the Slovak partner of the project and makes a good name not only for itself, but also for Petržalka and whole Slovakia. It is important to appreciate this work all the more because while in the case of other countries involved where the project was carried out by experts from the particular field, in the case of Slovakia the whole responsibility for the project was taken by a mother on maternity leave (Mrs. Zlatica Jursová Zacharová).

In conclusion, I would like to welcome you once more and wish you a very nice day. I am convinced it will be full of interesting information and lectures and you will not only gain a considerable amount of information and experience from the project, but also good feeling from a successfully spent day.

Translation into English Mgr. Kristína Kovárová

THE DEVELOPMENT OF THE BILINGUAL FAMILY PROJECT AND ITS RESULTS IN ITALY

Sabine Pirchio, Ylenia Passiatore, Giorgia Tomassini, Traute Taeschner

Department of Dynamic and Clinical Psychology, Sapienza University

Rome, Italy

sabine.pirchio@uniroma1.it

Abstract

Knowing more than one language is important for the future of citizens in Europe and the world. Early childhood is the best period for becoming bilingual, because the brain is highly flexible and children are very interested in learning language. Children can learn two or more languages if they have enough input and they have enough motivation and enjoyment. Speaking two languages brings several social and cognitive advantages.

When in a family two different languages are spoken or when the family's members speak a different language compared to the language spoken in the rest of the society, the children have the opportunity of growing bilingual, but this requires some effort and systematic strategies by the parents. On the contrary, for most parents the task of raising children in two languages does not come with the provision of a concrete theoretical basis or experimental evidence.

This is precisely the objective of the Bilfam project, to provide the parents with a valid tool, the Narrative Format model (Taeschner, 2005) to bring up their children knowing and practising two languages at home and with friends. Preliminary results suggest that children love Bilfam activities and use foreign language not only during the activities but also in ordinary life contexts. The support provided by the tutor and by the other participants via the website is relevant for the families to go on in the project. Each family found specific strategies to do the activities at home and parents' quality strategies influence second language acquisition.

Key words: foreign language learning, language teaching in the family, educational use of ICT, narrative format.

1. Introduction

One of the main priorities of EU in the field of education is to improve the European citizens' language learning in order to foster inter-country mobility and relationships and to raise intercultural understanding.

Moreover, becoming bilingual brings to several cognitive advantages: better abilities to focus attention, to switch between tasks, and lesser distraction from irrelevant external stimuli [1].

Schools are the place where foreign language teaching and learning is most of the time provided, and currently in Europe students start compulsory learning of a foreign language in primary school, and in some cases in preschool and kindergarten. However, the effectiveness of school foreign language teaching is not always so satisfactory: week time allocated to language classes is too limited and the activities proposed are often not appropriate to allow the student to acquire the language internalizing its structures and rules in order to use them in an automatic way.

To be acquired a language needs to be an important part of persons' life, to be present in their daily life in natural contexts and meaningful situations. This is why the focus for language teaching is shifting from formal teaching situations to informal and non formal learning settings and methodologies should shift from linguistic to psycholinguistic approaches (Taeschner and Pirchio, 2009).

In previous works we demonstrated the effectiveness of a language teaching methodology, the Narrative Format model, for preschool and primary schools children [2][3]. The effectiveness of this methodology is due to the fact that it relies on the language acquisition processes in first language learning, grounding the learning experience on the

creation of a positive relationship between teacher and student, on non-verbal communication strategies and on the creation of a natural setting making easier to the children using only the new language [2].

2. The Narrative Format model for foreign language teaching and learning at school

The Narrative Format (NF) model for teaching a new language, second or foreign language, focus on the learner – child, adolescent or adult - instead on the specific language with its structural and morphological characteristics, as it is usually done in language classes. It focus the attention on the nature of the process of language acquisition as it develops in the particular situation of the school, where usually many pupils interact with only one teacher, in a asymmetrical relationship for age, for the number of children and adults, for status, experience and knowledge. Such an environment does not facilitate the language learning process [3].

We know from developmental psycholinguistics that language learning occurs when two persons interact face to face; on the contrary the setting of a conference or frontal lesson does not permit the conversational turn taking and gaze alternation between the participants, which are behaviours needed for establishing a positive and significant relationship [4][5].

Language learning needs a frequent exposition to and use of the language, while at school the students may hear the teacher speak the foreign language about one hour for three times a week, at maximum. Furthermore, the teacher is usually the only person in the classroom speaking that language, thus the only possible interlocutor for that language: students usually go on speaking their own language for communicating even if the teacher speaks the new language to them.

Play activities and games are usually used to teach a language to young learners; this can of course improve the social climate and the creation of a good relationship, but it is not the play or games in themselves that make the child learning the language. If children do not have the possibility of interact often enough in the new language, if there are not the adequate relational and timing conditions to learn a language, how the children could learn it?

Considering that a language can only be acquired in a dialogic relationship, we analysed the characteristics of human communication and the best relational conditions that allow the language learning process to start; then we found strategies and activities to create that conditions in the school setting. The NF model is a theoretical and a practical language teaching model that includes a series of activities to be implemented in the classroom that respect the features of human natural communication and thus activate the foreign language acquisition.

Four theoretical principles guide the proposal of activities and the interactional strategies that teachers use in the NF model.

The first principle states that teachers must create a significant and positive relationship with their pupils using verbal and non verbal communication strategies, constructing intersubjectivity and allowing turn taking. Many researches show that interpersonal relationships characterized by positive affects and emotions are the best contexts for learning and development [6] and that teacher-student relationship is one of the most important factors of student's social behaviour and academic achievement [7]. In the NF model the relationship is built through the teachers' gaze, gestures, smile, pauses and capacity of adjusting their behaviour to the children. This constructs the primary motivation

to learn the new language: the children want to speak with the teacher they love, doing something they like to do together.

The second principle state that in order for the student to learn to understand the new language, the teacher must speak only that language, and in order for the student to speak the new language, the teacher needs to understand only that language. In this model children and teacher enter a new world where they live the adventures of the two characters Hocus and Lotus who only speaks the new language; in order to facilitate this transition they wear a “magic” t-shirt that means “I cannot speak and understand our usual language anymore”. In this way we create a specific intrinsic motivation to learn the new language: the children want to acquire the language by which they can do something they like with the teacher they love.

The third principle concerns the concept of narrative format: the activities to be proposed for the foreign language learning are activities that children and teachers share as a routine; during these activities the participants express positive emotions and affects and they act the stories of Hocus and Lotus through gestures, actions, facial expressions, sounds and the new language. The same story is repeated many times (about 15 in our studies) since the children have acquired the narrative contents and the linguistic forms to tell them. The role of the adult and of the children changes over these repetitions of the same stories: at the beginning the children look, repeat gestures and actions and maybe some words, but at the end they could act the story by themselves without the teacher’s prompts.

The fourth principle concerns the structure of the language to be acquired. In this model the language is used to live the stories of Hocus and Lotus, therefore the lexicon and the morphosyntax are those required by the narrative content instead of being decided on the basis of semantic categorization or grammatical complexity. In the first story the children learn the nouns for the three animals Hocus meets, not of all the farm or domestic or wild animals; when they encounter the colours for the first time, they learn “yellow” that is the colour of the butterfly Hocus meets, not all the colours of the spectrum. The first person plural of the pronouns are proposed in the second story not because they are too difficult for the first story, but because in the second story Hocus meets a friend – Lotus – and they become “we”. This means that the language progression follow the experiences the children live in the new language, as happens in natural acquisition.

These four principles are translated into practice in a series of activities that allow the child to participate in experiences with other children and an adult sharing positive emotions and using the new language for meaningful purposes in a context where it is clear what language is to be used. The need for repetition is assured by the proposal of “side” activities such as listening to and singing the songs and watching the cartoons that tell again the same stories acted out in the classroom.

Using the NF model children can reach very good results in term of language learning at school [2]. After one year of teaching they are able to tell the stories they learned in that school year, not telling them by heart but using the structures of the language in autonomous and creative way.

3. The Narrative Format model for foreign language teaching and learning at home: the Bilfam project

Schools traditionally are considered the place for learning and teaching. However, as we told in the introduction, foreign language learning is often unsuccessful because of the features of the socio-physical environment of the school. In addition, there is a misunderstanding about the goals of foreign language teaching to young children at school. In

fact, often the foreign language activities proposed in primary schools - implying reflections about the structure of the language and translations or comparison with the children's first language - could be more appropriate for children who already know the language while activities implying using the language in natural interactional contexts, as proposed in the NF model, are needed for children who do not already know the foreign language and need to internalize and automatize its structures and its way of use [3].

The difficulty of proposing an innovation in the language teaching methodologies used at school is due to the more general difficulty of proposing at school something that deviates from the situation of formal teaching.

On the contrary, other educational contexts could be appropriate for proposing the informal learning of a foreign language to young children. Family is one of these contexts and maybe the most appropriate for several reasons: parents and children share a long time together especially for children under the age of three who do not attend a nursery school; they are bonded by a strong affective and long-term relationship and they often are involved in activities implying expression of emotions and playful communication. However, the families have no models, tools and materials to manage the introduction of a new language at home, and even parents who already know very well a "minority" language could experience many and hard difficulties in creating a bilingual educational context for their children.

The project "Let's become a bilingual family!" (Bilfam) has the specific aim of providing the family with training, tools and support to start using a new language.

In addition to the three classical activities of the narrative format proposed also in the school context - the acting out, singing the song and watching the cartoon - we proposed other ten activities that parents can do to create together with their children experiences in the foreign language that will motivate them to acquire it. The 13 activities are: Acting out, Sing along, Cartoon, E-book, Puppets show, Speaking Voki avatar, My dinobook, Bilfam video, the H&L board game, Did you understand?, Real life language, Video-conference, Dino quiz. We advised the parents to find time every day to do at least one of these activities, in order to provide continuity of exposure to the new language. The time required varies and depends on the type of activity: some take only 5 minutes (listening the song or watching the cartoon), but others require more time. It is therefore possible to decide how many and which activities to plan for a specific day and prepare the optimal conditions that facilitate learning the new language. We trained parents to propose the new language activity as a game to do together, not as an obligation or a "language lesson". If the child would feel tired or not in a good mood, the activity could be postponed or less demanding activities could be suggested, even if these have already been done the previous day.

We planned to involve in the project 25 families in 5 European countries (Italy, Spain, United Kingdom, Slovakia and Romania); however, in Italy we received so many applications that we decided to give to non selected families the possibility to be enrolled, buying the already published materials (out of the European budget).

Parents received the already published material of "The Adventures of Hocus and Lotus" to learn how to communicate during the foreign language activities, to act the stories out and to propose and manage the activities to children. This includes: the Magic Teacher Guide (papercopy and dvd training), the Bilfam miniguide, 5 dvd with 6 cartoons each, 5 cd with 6 songs each, Magic t-shirts for parents and children. They also received an exclusive access to the Bilfam website where they find downloadable informative and play materials and they can receive support from the tutor and from the other participant families, through a forum and a blog.

We asked parents to periodically share their experience with the NF model and the new language on the website and to produce videos of their activities. We met all the parents

for the initial training and then we met most of them again after 6 months of activity in order to follow up their experience and give them advises. Some families also participated in playgroups organized with parents and children and in meeting to act out together some stories of Hocus and Lotus with the tutor.

4. Aims and method

In this paper we describe the experience of 31 Italian families participating in the Bilfam project. We will measure their active participation to the project analysing their use of blog and forum to communicate and to interact with the other participant families. Considering the posts uploaded on the website by the families, we will analyse the frequency of uploading and also the posts' content. All the posts uploaded by families were analysed considering the first ten months of families' activity with NF model.

4.1 Measures

The blog and forum analysis is both quantitative and qualitative. The quantitative analysis includes:

- Number of posts: total number of posts uploaded by the families on the website and total number of commented posts.
- Relation between commentators and comments: we measured the users' variability and the number of comments, with 0 meaning the absence of comments, 1 meaning the higher variability of comments and 2 meaning a dialogic communication (ABAB).
- Days needed for the posts to receive an answer: mean of the days from the uploading of the post and the first comment.

Qualitative analysis is on the content of the linguistic clauses that compose the uploaded posts. A linguistic clause is a syntactic unit having a predicate, representing an event or a condition. It can be part of an extended sentence.

Each linguistic clause is analysed with a system of category organized in two different levels constructed for the purposes of this study. In the first level are coded the topics of the linguistic clause and in the second level the type of communication about that topic. The following table 1 show the coding system used for analysing the content of the blogs.

Level 1	Level 2			
A. Principle of good communication	1. Practice	2. Evaluation	3. Alternative Strategies	4. Metacognition
B: Principle of bilingualism				
C. Language learning				
D. Activities				
E. Interaction with other families	1. Request			
	2. Proposal			
	3. Comparison			
	4. Adoption of strategies			
F. Social elements	1. Greetings and introducing			
	2. Extra format life telling			
	3. Encouragement and praises			

Table 1. Coding system of the families' blogs content.

We coded a clause as A (principle of good communication) when the writer makes reference to the creation of a positive relationship with the children with verbal and non verbal communication. For example, a parent referring to the acting out activity done with

the children: “We make them feel that we are present and that in the play there is the space for parents-children interaction”.

The code B (principle of bilingualism) refers to posts where families talk about the magic t-shirt and the use of only the new language during the activities. For example a parent answers to another parent: “that place, as the t-shirt, will sign the passage from an Italian world to an English one”.

With the code C (language learning) we code references to the learning process of the children. For example a parent telling about the activities done with the child: “We reach the prefixed aim, we learned all the first format”.

Category D includes references to all the 13 Bilfam activities and other project’s activities involving the families as meetings, playgroups, etc. For example, a mother telling her experience with activity 1: “Now, in the acting - out, we are introducing real objects”.

The clauses are coded as E when they display interaction with other families’ posts. For example: “I’ll tell to my friend that has the same problem”

The code F (social elements) is used for the clauses displaying a social relationship with the other families’ group. For example: “Hello to everybody, we are the Antologio” or “Good job! Go ahead!”

In the second level of analysis, “Practice” means the activities actuation and the principles of NF model put in action.

“Evaluation” means the reflections, judgements, and opinions on the capacities to suggest activities and on their effectiveness, on the actuation of NF principles and on children’s learning of the second language.

“Alternative strategies” means different activities from those employed in the project proposed to children by participating families.

“Metacognition” means reflections about the way the Narrative Format works and interact with psychological processes of children and adults.

“Requests” means the implicit/explicit practical requests for suggestions, indications about the method, and reassurance on doings.

“Suggestions” means the advices on the method and strategies to be adopted. They can be spontaneous or an answer to a request.

“Comparison” means a connection between the personal experiences with NF model or life events and those of other participating families.

“Strategies adoption” means accepting other families’ suggestions to improve in all the project activities.

“Greetings and presentations” means greetings formulas and family or personal introduction.

“Daily life narrations” means sharing daily life events and experiences of each family not corresponding to project activities or foreign language teaching and learning.

“Encouragements and praises” means formulas of support and words that praise the realized activities, adopted strategies, and obtained results.

5. Results

5.1 Quantitative analysis

In the first ten months of the families’ activity with the new language and the Narrative Format, a total of 239 posts and 309 comments were uploaded on the website.

Families uploaded an average of 7,71 posts and 9,97 comments; however, the standard deviations are very high either for posts and comments meaning that large differences exist

about the families' contribution to the website (table 1).

	Total	Mean (St.Dev.)
Posts	239	7,71 (9,02)
Comments	309	9,97 (15,98)

Table 2: Posts and comments uploaded on the Bilfam website from April 2011 to February 2012

Dividing the distribution of families' interventions (posts and comments) in tertiles the 10 families in the high participation group published 396 contributions (72,3%); 11 families in the medium participation level uploaded 123 posts on their blogs (22,4%) and the 10 families in the low participation group contributed with 29 posts (5,3%) (figure 1).

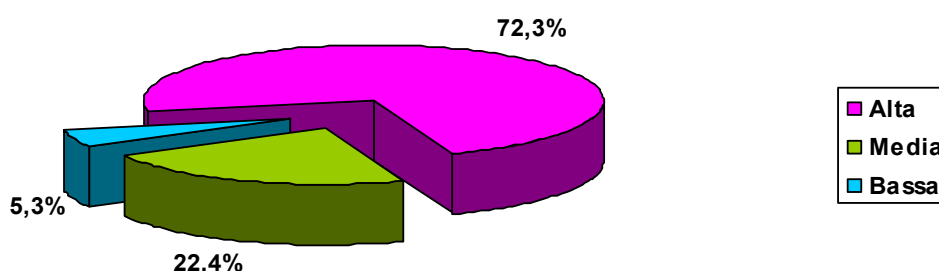


Figure 1. Percentages of the contributions (posts and comments) made by the three participation groups of families

Considering the reactions to the families' interventions, 51 posts (21,3%) did not receive a comment. For 179 posts (74%) the comments / commentators ratio is about 1, meaning the maximum variability in the users replying to the post. Only for 4 posts (1,7%) the ratio is 2, indicating a dialogical exchange between two users (ABAB) while for 7 posts (3%) the ratio was 1,50 meaning a three turns interactional exchange (ABA).

Which is the timing of the replies to a post? 67 posts (35,6% of the posts receiving at least one comment) were commented the same day of their publication; 59 posts (31,4%) after one day, 14 posts (7,4%) after two days, 18 post (9,6%) after 3 days; 4 posts (2,1%) after 4 days; 10 posts (5,3%) after 5 days; for 15 posts (8%) after 6 days. The 92% of the posts received the first comment in 5 days, and in average it took 2,5 days for a post to be commented (figure 2).

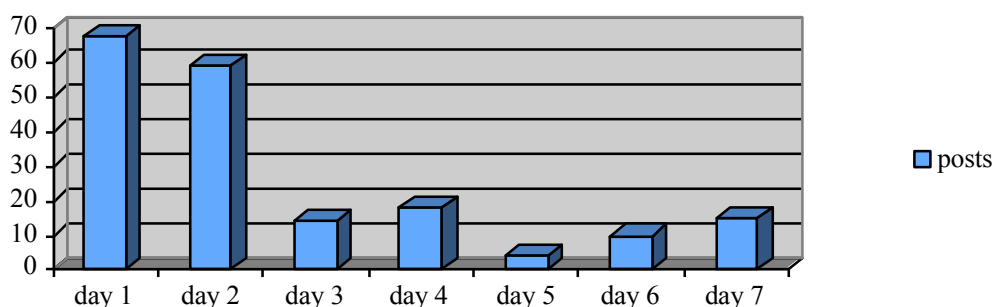


Figure 2: Frequencies of the posts according to the day of the first comment

5.2 Qualitative analysis

The qualitative analysis of the blogs produced in the Bilfam website has been done using the linguistic clause as the unit of analysis. The blogs are composed of 3834 clauses; 98 of them (2,5%) could not be coded in any of the categories of the coding system; 126 clauses (3,4% of the coded clauses) received a double code, therefore the total amount of codes attributed to the clauses are 3862.

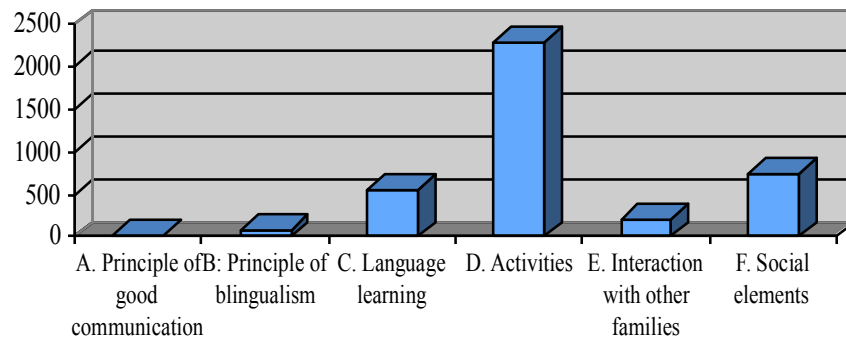


Figure 3. Frequencies of the clauses coded in each content category

As figure 3 shows, only 18 clauses addressed the topic of the theoretical principle of the good communication, and 84 the principle of bilingualism. Language learning was the content of 542 clauses and 2284 clauses have been coded as relative to the Bilfam activities. Furthermore, 196 clauses showed an interactive function and 738 contained social elements.

The activities are the most frequent content present in the families' blogs. In particular, parents used the blog to talk about the acting out (45,6% of the clauses coded as activity), about the foreign language activities generally speaking (26,3%), about watching the Hocus and Lotus cartoons (8,7%), listening and singing the songs (5,2%), making the family's video (4,8%), about the puppet theatre (2,8%), about using the language in everyday situations (2,4%), about face to face meetings with the project's participants (1,7%), about listening and reading the e-books (1,7%) and playing with the Dinobook (0,4%) and with the board game (0,4%). Some activities (e.g. "Quiz", "What did you understand?") were not applicable in the first 10 months of the project; therefore they are not present in the families' blogs.

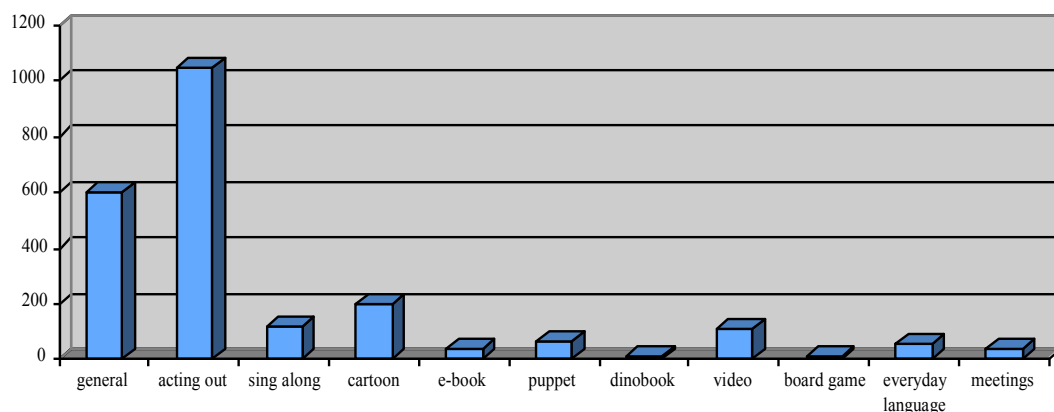


Figure 4. Number of clauses in each activity category coded

The second level of coding helped us to investigate the communicational function of the topic addressed in the clauses.

As figure 5 shows, the families talk about putting in practice of the principle of good communication in 11 clauses, they evaluate the principle in 6 clauses and make metacognitive reflections in 1 clause. They address the principle of bilingualism talking about its practice in 67 clauses and producing some evaluations about it in 17 clauses. When they talk about language learning, they make reference to its practice in 250 clauses, to its evaluation in 263 clauses and to metacognitive aspects in 29 clauses. Finally, the clauses coded as activities address the issues of practice in 1508 cases, of evaluation in 579, alternative strategies in 193 and metacognition in 4 cases.

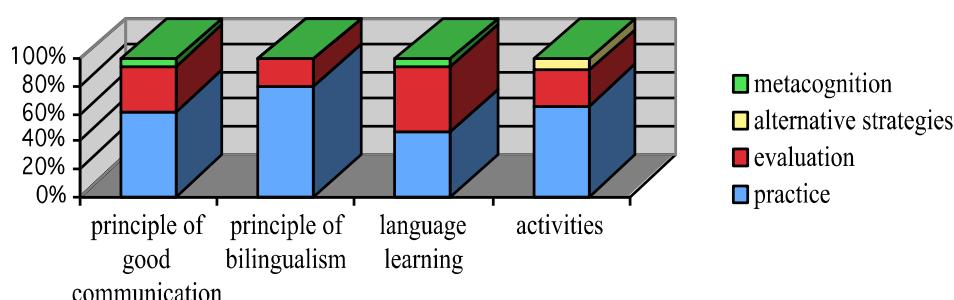


Figure 5. Percentages of the different communicative functions of clauses addressing the principles of good communication and bilingualism, the language learning and the activities

Figure 6 shows that the clauses displaying a clear interactional action of the families' blogs are used in 133 cases to make requests (of information or advice), in 27 cases to make proposals or give advices, to make comparisons with the experiences of other families in 23 cases and in 13 cases to talk about the adoption of other families' strategies.

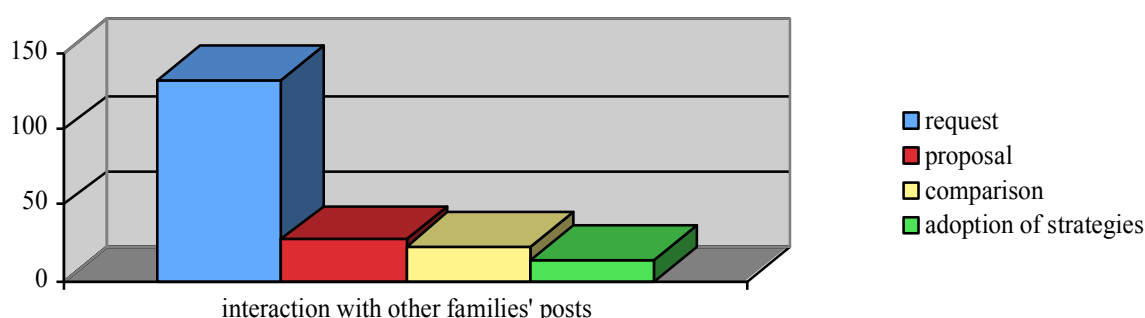


Figure 6. Frequencies of the different communicative functions of the interactive clauses

Of the interactive clauses, 126 (64,3%) received a double code. In particular, of the 133 interactive clauses making a request, 88 (66,2%) received a double code: 68 have also been coded as activities, 19 as language learning and 1 as the principle of bilingualism put in practice (figure 7). In particular, 44 clauses (50% of the clauses with a double code) made a request about the practice of the activity, 14 clauses (16%) made a request about the evaluation of the activity, 7 clauses (8%) made requests about foreign language activities not proposed by the Bilfam project and 3 (3,4%) requested a reflection about the functioning of the activities.

Other 19 clauses received a code in the interactive and in the language learning categories: in particular, 12 clauses (14%) were requests about the evaluation of language learning, 7 clauses (8%) were metacognitive requests about how language learning works in adults and children. One clause (1,1%) was a request about the principle of bilingualism.

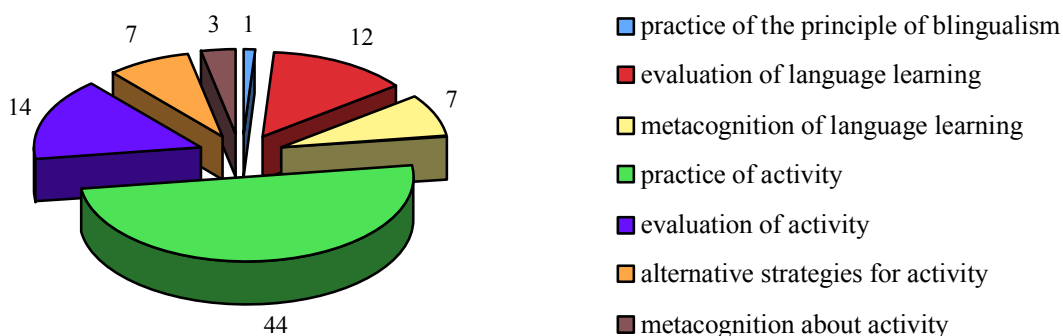


Figure 7. Frequency of the different codes attributed to the request clauses

Of the 27 clauses where the families make a proposal through the blog, 5 received also a code as activity: in particular, 4 clauses were proposals about the practice of the project's activities and one about alternative strategies for language teaching (figure 8)

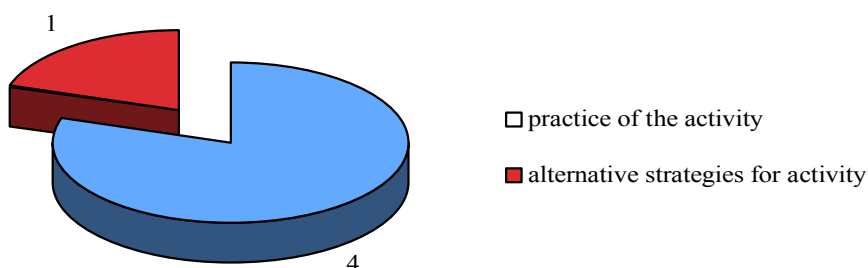


Figure 8. Frequency of the different codes attributed to the proposal clauses

Of the 23 clauses in the category of comparisons with the other families' strategies or practices, 20 (89,9%) have also been coded as activity; in particular, 11 (55%) clauses were comparisons about the practice of the project's activities, 4 (20%) about the evaluation of the activities, other 4 clauses (20%), made comparisons about everyday events and 1 clause (5%) about the practice of the principle of bilingualism (figure 9).

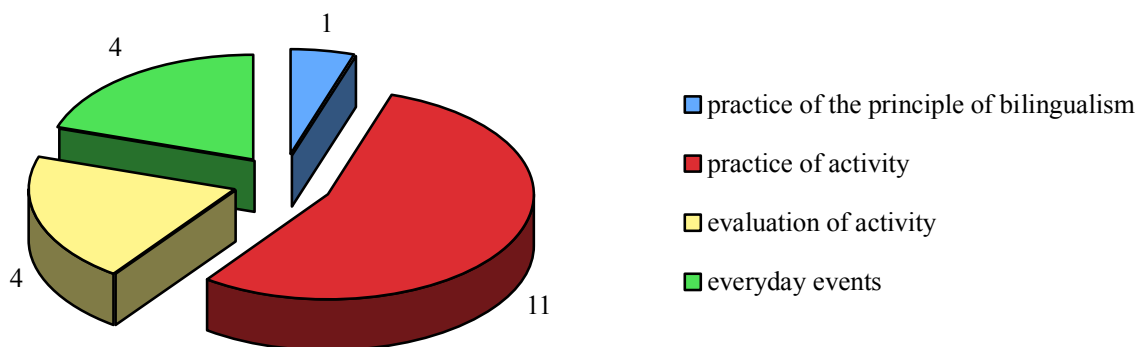


Figure 9. Frequency of the different codes attributed to the comparison clauses

All the 13 interactive clauses that refer to the adoption of strategies proposed by other families received also a code as a clause about the activity; in particular, 6 (46,2%) referred to the adoption of practices about the activities proposed and 7 clauses (53,4%) were about alternative strategies for the project's activities (figure 10).

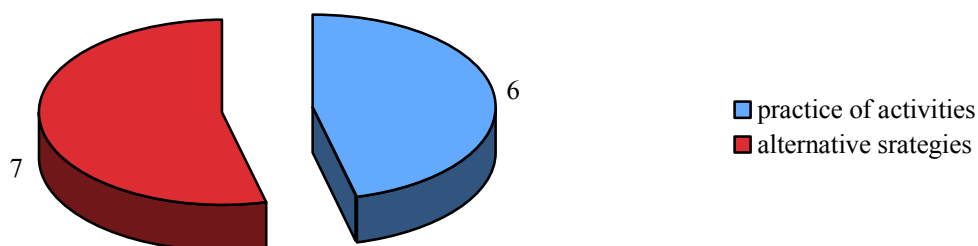


Figure 10. Frequency of the different codes attributed to the comparison clauses

The last category of our coding system included the social aspects of the clauses produced in the families' blogs, that are 738; in particular, 292 clauses (39,6%) are greetings and personal introductions, 411 clauses (55,7%) are life events shared among the families and 35 clauses (4,7%) are encouragements and praises (figure 11).

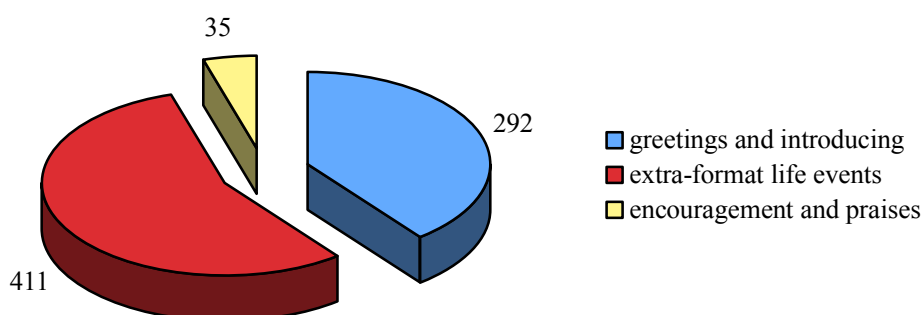


Figure 11. Frequencies of the different functions of clauses with social aspects

6. Discussion

The results here presented, related to the first 10 months of the Bilfam language education programme, show how the Narrative Format model works as a tool of language education in the family context.

The 31 families participating in the Bilfam project appreciated and used the website to share and think about their experience, producing personal posts and interacting with the other families reading their blogs and exchanging comments.

However, different levels of participation to the website activity have been reported. In fact 21 families contributed to the 94% and more of the interactional exchanges, and the other 10 families accounted for the 5% of the activity: these differences could be due to a different general aptitude and familiarity of the families with ICT and in particular with blogs and with their use for learning purposes.

About 80% of the posts received at least a comment, more than 70% of the comments have been published in two days from the uploading of the relative post, and most of these exchanges involved several commentators. This can be due to the format of the medium – the blog – that do not favour the dialogic exchange but the expression of opinion by different interlocutors about the topic of the post.

The most discussed topic reported in the families' blogs is the practical activity in the new language; this is not a surprise since the Bilfam website was created with the purpose of being a resource and tool for language teaching a learning, and therefore the activity of learning together is the core issue of the families' communications, while the theoretical aspects of the Narrative Format seem to be less crucial in this period of the activity.

In particular, it is not surprising that the acting out activity is the most discussed: this is the most important activity to be done with the children for language learning, it is the first to be presented and it is also one of the most engaging and demanding from the parents' point of view. This is the activity where the families can meet the biggest difficulties because of the change it requires in the perspective on language teaching and experiencing and this may be why the families produced many posts about it.

To publish a post in your own blog allow to share with the others the difficulties encountered along the path of learning how to do the acting out, the evaluations about the activity and allow also to describe how the format has been adjusted to the family to make it more enjoyable and fruitful, receiving a feedback and inputs for new reflections and experiences through the comments received.

Another activity that captured the attention and production of the families was the Bilfam Video: recording what is going on in our family during the acting out or other activities, sharing the video with the other families was not a banal task for the participants. Importantly, their production received a detailed comment by the tutor in order to give the families a feedback on how they are developing the activities and to giving suggestions or advises to improve.

In the blogs and comments the families recalled episodes that testify the foreign language learning process put in action in the children and they produced positive evaluations of the learning results in term of the child's language competences; furthermore, this was the occasion for several families to think about the processes of language learning and the best ways to foster them, to reflect about their own and their children's way of learning showing some interests in deepen this theme and asking the tutor advices about books, articles and websites in order to learn more about it.

The use of the Bilfam website to share the learning experience and to exchange opinions and suggestions give the families' blog their quality of interactivity: the interactive clauses are the second most frequent code attributed, after the activity code. Families, most of all, asked for advices about the practice of the Bilfam activities and about how to evaluate the children's learning results. They also gave advises and proposed strategies and activities to other families. This shows how the families built a learning community, where the others are resources and tools to foster motivation, reflection and good educational practices. Several parents experimented new activities they invented to carry out with their children and share them with the other families enlarging the learning opportunities of the project participants and strengthening the families motivation and social support. To this point the presence and work of the tutor is crucial in guiding the families towards teaching and leaning strategies coherent and consistent with the theoretical bases of foreign language learning and that can foster the children's learning without transforming parents in teachers and playing and communicating together in studying. Furthermore, the tutor's intervention was also important to give the parents a feedback about their capacity of doing the narrative format

and, especially, the acting out.

The learning community created by the families and the tutor also became a social community: families shared not only contents and practices related to foreign language learning but also to other family events, practices and experiences. And the families expressed the need to give this virtual community a reality, asking face-to-face meeting among families and the tutor. This need, that was met by the project management organising playgroups for parents and children and training meetings for parents, was explained by the parents with the potential benefit for the children to know that other children are doing the same things and living the same adventures of Hocus and Lotus to support their motivation and sense of belonging to a “bilingual” community.

7. Conclusion

Our results show that it is really important in the family to have good strategies and tools to teach a foreign language to children. Families need support from the other persons that live their same experience or from experts that monitor their daily operate. For families, this support means suggestions or advices on their activities at home. Parents communicated their need to meet one another in order for the children to become aware that they do something that it isn't exclusive for their family but that involves also other children and parents. From a practical point of you, future programs for foreign language teaching at home should include a direct tutoring (not only online one) to better follow the families in the foreign language education. The possibility of identifying and solving with the tutor any difficulties in the foreign language activities could enhance both families' enthusiasm and their active participation and can influence the children learning. Therefore, it could be interesting to investigate if the frequency (number of uploaded posts) of the families' participation to the project and different kind (linguistic clauses' categorization) of uploaded posts on the website influence foreign language acquisition of the children. Surely, the family is a context where it can be possible to learn a new language creating an important continuity with the school educative environment. It is necessary to offer to the families the opportunity to receive practice tools and careful support to provide the context where the foreign language learning can take place. Moreover, it could be interesting to investigate which variables influence the context and, in turn, the second language acquisition by children. We will deepen the role of the parental educative style on children language acquisition, their personality and the children temperament.

Selected bibliography and sources used

1. BIALYSTOK, E.: *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001
2. TAESCHNER T.: *The magic teacher*. London: CILT, 2005
3. TAESCHNER T., PIRCHIO S.: *Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane*, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 1-2, 177-195, 2009
4. BRUNER, J. S.: *Communication to language. A psychological perspective*, Cognition, 3, 255 –287, 1975
5. TREVARTHEN, C.: *The function of emotions in early infant communication and development*. In J. Nedal (Ed.), *New perspectives in early communicative development*, 3, 48-81, 1993
6. Bronfenbrenner, U.: *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, 1979
7. PIANTA, R. C.: *La relazione bambino – insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Raffaello Cortina Editore, 1999

**Jazykové vzdelávanie v prostredí školy/
Foreign language skills development at school**

DRAMA IN PRIMARY CLASSROOM – A WAY TO AUTOMATICITY IN LANGUAGE

Ivana Cimermanová

Institute of British and American Studies, Faculty of Arts, University of Presov

Prešov /Slovakia

ivana.cimermanova@unipo.sk

Abstract

Drama lessons have been introduced to not only British classrooms long time ago and there are also a few schools in Slovakia that offer drama lessons in a form of extracurricular activities whatmore there are also some schools that have introduced drama lessons as a compulsory subject (especially at primary level). More often we can observe especially language teachers (sometimes also e.g. history teachers etc.) who apply drama techniques in their classes. They understand the positive effects and power of those techniques as well as they observe the interest of learners to take part in those activities and to learn more about the subject matter or to perform well. Automaticity and fluency belong to key features of good communication and drama can be one of the ways how to approach it.

Keywords: drama, young learners, situations, learning foreign languages, automaticity, language principles

1. Drama in education

Frequently when we say drama (in educational context) people understand it as a theatrical performance, stage representation, however in language classes we may use different techniques that develop acting abilities and at the same time communication skills. Communication is exchange of information and messages and it is not only about words and phrases but also about movements, facial expressions, ability to express and “read” the ideas that are “between the lines”, that were not said.

Holden [5] defines drama as any activity which asks the participant to portray himself in an imaginary situation; or to portray another person in an imaginary situation. Drama is thus concerned with the world of 'let's pretend'. It provides an opportunity for a person to express himself through verbal expressions and gestures using his imagination and memory.

Drama techniques have been used in various fields of our lives – religious ceremonies, arts, psychotherapy, sociology in confidence-building-courses etc. In all those above mentioned situations the aim was to prepare students for various situations, to give them language and help them to show or hide feelings and at the same time to read them. It is closely connected to the communication. Tarone in Maleki [8] summarizes types of communication strategies under five main categories, along with their subcategories. The list goes as follows:

A. Paraphrase

B. Transfer

C. Appeal for Assistance (This refers to the learner's asking for the correct term or structure (e. g. "What is this?")).

D. Mime

E. Avoidance

Avoidance consists of two subcategories described below.

(a) Topic avoidance: The learner's by passing concepts for which the vocabulary or other meaning structures are not known to them

(b) Message abandonment: The learner's beginning to talk about a concept but being unable to continue due to lack of meaning structure, and stopping in mid-utterance.

In communication we involve also sociolinguistic and psycholinguistic strategies and these can be trained.

Using drama techniques in language lessons students develop acting skills, mainly to

- **portray characters in monologues, improvisations and scripted scenes** – what helps learner in real life situation to read the speaker, the partner
- **express themselves confidently through movement and gesture** – very important for non-verbal communication
- **communicate character through movement and gesture**
- participate in blocking (adding movement) to improvised or scripted scenes
- understand and execute stage movement effectively
- understand and execute stage business effectively
- develop a poised, controlled posture

See more [9].

1.1 Drama in language teaching

Use of drama activities in language classes creates a context for listening and meaningful production. In some cases it can develop reading skills and even writing skills. What is more important application of drama techniques leads towards integration of all language skills and whatmore it involves expression of emotions and feelings. As Vilanova Vila-Abadal states: "We, as teachers, should aim to highlight and enhance interactive skills that will induce a coherent dialogue and understanding, and contribute to the individual's personal growth and their fulfillment as a human being." [14]

Regarding the point that drama has an important impact on language teaching, Goodwin [2] states that „drama is a particularly effective tool for pronunciation teaching because various components of communicative competence (discourse, intonation, pragmatic awareness, non-verbal communication) can be practiced in an integrated way. There are some other elements involved in acquiring oral communication skills: adding efficiency to communication and drama activities facilitates the improvement of these elements.”

Fleming [1] stated that “drama is inevitably learner-centered because it can only operate through active cooperation. It is therefore a social activity and thus embodies much of the theory that has emphasized the social and communal, as opposed to the purely individual, aspects of learning.”

2. Samples of drama activities

Activities that imply drama techniques can be categorized into different categories concerning different factors. We have already mentioned that **mime** is one of the communication strategies, it is a compensation strategy used in conversation and needs no verbal production. Although it seems that it has nothing with foreign language learning (no foreign words are used) the technique is very important to communicate with foreigners and we need to train students to use it.

Sample.

- You are sad. Act it out.
- You are happy. Act it out.
- You are scared. Act it out.
- You are tired. Act it out.

- You are running. Act it out.
- You are dancing. Act it out.

The Slovak game *Remeselníci* is quite favourite and often played game by young learners. Students guess the job (the instruction can be written on a strip of paper or it can be said (whispered) by the teacher or it can be children who can think it up. (Concerning jobs – we can mention also the TV panel game show *What's My Line?* is a panel game show which originally ran in the US from 1950 to 1967. In Slovakia it is known as Inkognito. Four panelists guess the job (usually unusual) by asking the questions. The presentation can be supported by miming the job. (the game can present some features of role play – students imitating celebrities and miming the jobs).

Another favourite game is called **frozen images** / still images / sculptures – e.g *Make a monster* (your monster has three heads, one hand, four legs and is sad).

There are various alternatives, possibilities how to play it. One of the possibilities is to let learners to make a still image. The rest of a group can guess what people in the picture are doing. They can use (and practise) both interrogative or declarative sentences.

(Action) Chants use rhythm and rhyme, their use in the class builds confidence, fluency. Students drill the text, phrases and support it by e.g. movement, what enhances memorisation. Repetition drills provide for focus on accuracy, help memorisation and automatising of language. The learnt chunks and phrases enable later smooth and fluent utterances without hesitating about language and grammar. A rhythm *Good morning good morning good morning to you, good morning good morning, we are glad to see you.* Although drills as such are not very natural they frequently use common language and phrases as *to be glad to see sb.*

Jazz chants are used to practise intonation – stress and intonation of foreign language. Carolyn Graham, a jazz chant writer, wrote several presenting jazz chants. She presents shorts chants, grammar chants, fairy tale jazz chants. Children love them as they may combine words, melody and movements can be added to present the content and rhythm.

e.g.

Trick or treat.
Trick or treat. Trick or treat.
I want something good to eat.
Trick or treat. Trick or treat.
Give me something nice and sweet.
Give me candy and an apple, too.
And I won't play a trick on you!
(Graham, C: Holiday Jazz Chants)

Stop that noise
Sh! Sh! Stop that Noise!
Sh! Sh! Stop that Noise!
Come on boys, tell all the girls
Tell all the girls to stop that noise!
Boys:Sh! Sh! Stop that Noise!
Sh! Sh! Stop that Noise!
Everyone: Come on girls, tell all the boys
Tell all the boys to stop that noise!
Girls:Sh! Sh! Stop that Noise!
Sh! Sh! Stop that Noise!
Everyone: Sh! Sh! Stop that Noise!
(Graham, C: Jazz chants for children)

Drama techniques can be used even with the very young learners in pre-primary education, in kindergardens in various forms – **games**, sketches, performances, role-plays etc.

What's the time, Mr. Wolf? (The Slovak variant - Janko, Janko, koľko hodín?, Vĺčko, vĺčko, koľko hodín) is a game where one child stands in front of the group of players standing in a row. They all face the same side, what means that the wolf (one player standing in front of the others can't see the rest of a group). Kids are asking one after another what's the time and kids counting aloud step forward (can also backward).

If the wolf turns and can see some player to move he/she has to move to the starting position. The winner is the one who reaches the wolf's position first. Repeating the phrase what's the time and counting aloud leads to atomization of the phrase.

More language and higher productivity is expected in role-plays which is another technique where students are placed into particular position. "Generally speaking, role-play involves being an imaginary person usually in a hypothetical situation and sometimes in a real one"[13]. The advantage of **role-plays** is that it involves spontaneous actions and it also develops social skills. It provides a memorable experience and builds confidence. On contrary it might be time consuming and some students might have problem to identify themselves with their roles, those who are less emphatic and not so fluent and creative might have problems to create situations. On other hand, some introvert or shy students are more active compared the typical classroom situations as they identify themselves with the characters being portrayed.

It is a teacher's decision how structured information he/she will provide to students and how much language is included in the task (usually students get more specific information about their role on a role-play cards), it is a teacher who controls and manages the whole activity before the actual activity. In the preparation phase a teacher is in a role of facilitator; he can also become a participant in a role play. During the role play teachers usually observes and it is necessary to evaluate learners after the activity.

Short plays and sketches are in some way easier to be realised compared to role plays. In role plays students are actively in involved in creating the content. Short plays and sketches are based on scenarios, that are ready made and need to be memorised. It usually starts with reading the text aloud to give students confidence that their pronunciation is correct` we work on intonation, stress, pronunciation. In this phase we usually can make slight changes to the original text to tailor it to the students' abilities and to create our image of the play. There is also a space to redivide the text. Usually the teller has the longer utterances that can be divided into smaller bits and this gives us a chance to involve more students and to make the texts shorter and easier to memorise.

The story Very hungry Caterpillar written by Eric Carle is a story of caterpillar that eats every day and is still hungry. The story ends with a picture of beautiful butterfly. In fact it is a children's picture book but it also can be used for drama activities in a classroom. Pupils recycle the food vocabulary as well as names of the days of the week. (Carle got the idea of creating this book from a hole puncher "One day I was punching holes with a hole puncher into a stack of paper, and I thought of a bookworm and so I created a story called "A Week with Willi the Worm". Then my editor suggested a caterpillar instead and I said "Butterfly!" That's how it began," he said. [7])

"In the light of the moon a little egg lay on a leaf. One Sunday morning the warm sun came up and -pop ! -out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar. He started to look for some food! On Monday he ate through one apple. But he was still hungry. ..." The presentation of a story can be supported with the flashcard or real objects.

3. Disadvantages

The article is very optimistic and positive about using drama in language teaching. Still, to be objective the drawbacks and disadvantages should be mentioned as well.

Eigenbauer [in 11] mentions “considerable disadvantage of isolated games and drama activities: They are usually not embedded in wider contexts, they are short “extra activities”, which are easily discarded if there is not sufficient time, and they are usually “closed” and “controlled” language exercises. Sam [12] enumerates 9 disadvantages connected with drama education, namely that activity is artificial, activities are difficult to monitor, causes embarrassment, encourages incorrect forms, has cultural bias, teachers' fear of losing control, spontaneity is lost, timing lessons is difficult, activities may not be suitable for all levels.

The fact is that the advantages outweigh the disadvantages and being aware of them allow teachers to plan and organise activities in a way to minimize their impact.

4. Conclusion

Drama activities are popular among students. They like performances, they usually enjoy preparation phases, they are ready to learn their roles and many times incidentally they learn also the roles of other participants. They are ready to use the language presented and practiced automatically in real life situations and older students can evaluate the benefits of learning roles by heart.

The preparation phase is frequently concurrently supported by the preparation of scene, costumes, scenery, masks where children can present their creativity and it opens the space for integrated language learning. Teacher has possibilities – to use the ready-made materials or to create their own, tailored to the needs e.g. sketches. There are many books published with different drama techniques practise as well as dramas for EFL classes, similarly as they can be found on internet (see e.g. <http://efltheatreclub.co.uk/>).

It is possible to use the games or TV shows as pupils like them and they know the rules and transformed to English variation they can be amusing, funny, educative (as it has been already indicated in the text above). Currently the programme *Partička* has high TV ratings and offers a lot of ideas for role plays (besides other games).

As we have already mentioned drama techniques should be included generally in the school curricula as they develop communication skills, build confidence and develop empathy. What more they develop vocabulary, fluency of use of language structures and accuracy at the same time. It is usually a student-centred activity where all (or most) of students are involved (suitable for all intelligence types of learners). They support habit formation (what audio-lingual method and behaviourist learning theory was grounded in and although later criticised by Chomsky's theory of Transformational-generative Grammar) and we believe that as H.D. Brown claims automaticity is one of the main principles of language learning and leads towards fluency what is one of the basic characteristics of effective communication and drama techniques lead to automaticity in a language what makes our learners to be effective speakers and language users.

Selected bibliography and sources used:

1. FLEMING, M.: *Drama and language teaching: The relevance of Wittgenstein's concept of language games*. In: Humanizing language teaching. Year 8, issue 4, 2006 [online] [cited 2012-06-29] <<http://www.hltmag.co.uk/jul06/mart01.htm>>.
2. GOODWIN, J.: *Teaching Pronunciation*. In Celce-Murcia. Teaching English as a second or foreign language. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001
3. GRAHAM, C.: *Holiday Jazz Chants*. OUP, 1999, ISBN 978-0-19-434927-7
4. GRAHAM, C.: *Jazz chants for children*. OUP, 1979, ISBN 9780195024968
5. HOLDEN, S.: *Drama in Language Teaching*. Harlow: Longman, 1981.
6. HOLDEN, S.: *Role-play and simulation*. Second Selection from *Modern English Teachers*. London: Longman, 1983, pp.89-102.
7. KHAN, U.: *Google celebrates Eric Carle's Very Hungry Caterpillar*, 2009,[online] [cited 2012-06-28] <<http://www.telegraph.co.uk/culture/books/5021384/Google-celebrates-Eric-Carles-Very-Hungry-Caterpillar.html>>
8. MALEKI, A.: *Techniques to Teach Communication Strategies*. In: Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 5, pp. 640-646, September 2010, ISSN 1798-4769
9. PATTISON, S.: [Designing a Character: A Drama Unit for Drama 20](#) . Teaching Materials from the Stewart Resources Centre, 2005
10. PEARCE, G.: *The advantages (benefits) and disadvantages (weaknesses) of educational drama*. In: International Journal of Management Education, 2004, Volume 4, issue 2, pp. 29-45.
11. PROCHÁZKA, A. (ed.): *Drama in Modern Language Teaching*. Pädagogische Hochschule Wien, 2007. [online] [cited 2012-06-29] <http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_1.pdf>
12. SAM, W.S.: *Drama in Teaching English as a Second Language- a Communicative Approach*. In: The English Teacher, vol. 9, July 1990. Malaya` Available online <<http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>>
13. VENUGOPAL, S.: *The use of drama in ELT: A perspective*. In: The English Teacher, Journal 15:1, pp.41-48., 1986
14. VILANOVA VILA-ABADAL, M.: *All the World's A Stage: Foreign Language Teaching through drama*, Centre for South- North Cooperation in Education Research and Practice. 2012, [online] [cited 2012-06-28] <<http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/869/1/All%20the%20Class%20is%20a%20Stage%E2%80%A6%E2%80%9DForeign%20Language%20Teachingthrough%20Drama%20.pdf>>

UČÍME SE S MÁŠOU – DIDAKTICKÁ JAZYKOVÁ HRA VE VÝUCE RUSKÉMU JAZYKU U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Renée Grenarová

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Brno / Česká republika
grenarova@ped.muni.cz

Abstrakt

Učitel hledá nové strategie, způsoby a metody, jak udělat cizojazyčnou výuku více efektivnější. Studie předkládá výsledky výzkumného projektu k otázkám výuky ruštiny jako cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU), jenž byl realizován v rámci výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MSM 0021622443). Je traktována teorie hry, konkrétní příklady didaktických her, charakteristika osob se speciálními vzdělávacími potřebami a specifickými poruchami učení. Hry jsou zaměřeny na procvičování slovní zásoby a využívají pohyb, vizuální pomůcky, autentické předměty, dramatickou výchovu a neverbální komunikaci.

Abstract

Teachers are looking for new strategies and methods to make foreign language teaching more effective. The paper presents the results of a research study focusing on the issues of teaching Russian as a foreign language to learners with specific learning difficulties (SLD). The study was realized within the framework of the research centre Special Needs of Pupils in the Context of Framework Education Programmes (MSM 0021622443). We also discuss the theory of games, specific examples of didactic games and the characteristics of persons with special educational needs and specific learning difficulties. Oriented to the practice of vocabulary, the games use movement, visual elements, drama techniques and non-verbal communication.

Klíčová slova: cizojazyčná výuka, ruský jazyk, didaktická jazyková hra, žák, specifické poruchy
Keywords: foreign language teaching, Russian language, didactic language game, learner, specific learning difficulties

1. Úvod do problematiky, legislativa a kurikulární dokumenty pro uplatnění integrace a inkluze ve vyučování na všech stupních škol

Naše společnost prochází v 21. století ve všech sférách života a činností v důsledku rozvoje vědy, techniky a moderních technologií nejrůznějšími změnami, inovacemi a aktualizacemi. Nejinak tomu je i v oblasti výchovy a vzdělávání. Jedním z hlavních trendů školství v naší současnosti je snaha o plnohodnotné zapojení a celoživotní aktivní přístup každého člověka ke vzdělání obecně, přičemž důraz je kladen na „emancipaci“ lidí s handicapem, na jejich zapojení do hlavního vzdělávacího proudu, tj. do běžných tříd všech stupňů škol. Požadavky moderní doby vedou ve vzdělávací oblasti kromě jiného i k uplatnění integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do učebního procesu v běžné třídě, tj. v přirozeném prostředí tohoto znevýhodněného dítěte a adolescenta.

Integrativní snahy a procesy oproti minulosti kladou současně zvýšené nároky na profesní přípravu budoucích učitelů všech stupňů škol tak, aby učitel v praxi uměl posilovat žákovskou autonomii, osobní odpovědnost a samostatnost, aby dokázal systematicky klást velký důraz na žákovu sebereflexi, sebehodnocení a umění hodnotit obecně. Odborníci doporučují „nastavit mantinely“ ve vztahu „žák – učitel – učivo“ a „žák – učitel/škola – rodiče“ dle konkrétních speciálních nároků a specifických potřeb konkrétního žáka. Logicky je tak nezbytné, aby se dnešní pedagogický pracovník celoživotně vzdělával, cyklicky si doplňoval a rozšiřoval znalosti z oboru, aby se průběžně

seznamoval s nejnovějšími trendy v pedagogice, didaktice a metodice cizojazyčné výuky na příkladu konkrétního vyučovaného cizího jazyka, a tyto klíčové profesní kompetence pak důsledně uplatňoval v každodenní praxi v cizojazyčném vyučování.

Právní stránka péče o děti se specifickými potřebami je ošetřena směrnicí MŠMT k integraci a metodickým pokynem MŠMT ČR. Pro integrované žáky lze vypracovat plán – tzv. Individuální vzdělávací program, jenž představuje určitou „trojdohodu“ mezi učitelem, dítětem a jeho rodiči, tj. mezi jednotlivými aktéry integračního a reedukačního procesu. Samotné právo na rovnocenný přístup ke vzdělání v obecné rovině člověku zaručuje Listina základních lidských práv a svobod, dále Charta dítěte, v českém kontextu pak Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [7], platné vyhlášky a směrnice Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR), tzv. Školní vzdělávací programy (dále ŠVP) aj. V roce 2007 vstoupil v České republice v platnost nový tzv. školský zákon [9], vymezující jako jeden z hlavních cílů zvýšení efektivity vzdělávacího procesu a zpřístupnění vzdělání všem jedincům v rámci realizace reformy vzdělávacího systému – Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Výše jmenované kurikulární dokumenty uvádějí integraci a inkluzivní vzdělávání jako nástroje pro uskutečňování rovnoprávného přístupu každého jedince ke vzdělání. Termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání v mezinárodním měřítku byly poprvé prezentovány v r. 1994 na konferenci mezinárodních organizací o podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Salamance, v České republice se následně tyto termíny v odborné literatuře traktují od druhé poloviny 90. let 20. století. Integrace a inkluze utvářejí dichotomický vztah a navzájem se mohou prolínat. Pod termínem inkluze rozumíme takový přístup k žákovi ve školním zařízení jako vzdělávacím prostoru, kdy je většina znevýhodněných dětí primárně včleněna do běžné školy bez ohledu na typ postižení, přičemž kontextuálně inkluzivní vzdělávání nemůže být chápáno jako výhoda, ale je vnímáno jako automatický nárok a právo každého jedince ve společnosti. Otázce integrace a inkluze se intenzívně ve své výzkumné činnosti věnuje tým pedagogů a odborných pracovníků Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v rámci výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MSM 0021622443).

2. Výuka žáků se specifickými poruchami učení a role didaktické jazykové hry ve výuce ruštině

V dnešním globalizovaném světě je vyvíjen značný tlak na jazykovou vybavenost člověka, tj. na jeho schopnost komunikovat v cizím jazyce. Výuka cizího jazyka patří vedle počítačové gramotnosti k prioritám *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále *RVP pro ZV*). Jako první cizí jazyk je v českých základních školách vyučována angličtina, od 7. třídy je pak dle podmínek a možností konkrétní školy definovaných v *ŠVP* realizována výuka druhého cizího jazyka. Podle dostupných informací zveřejňovaných Českou školní inspekcí a MŠMT ČR si nejčastěji žáci 2. stupně základních škol volí výuku němčiny, za ní následuje ruština a francouzština.

Učitelé cizích jazyků promýšlejí pro výuku dalšího cizího jazyka vhodné metodické postupy, techniky, didaktické hry a cvičení, snaží se v rámci integrace a inkluze diferencovaně přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto bodě lze formulovat celou řadu otázek jako např. zda je v praxi v každodenním vyučování uplatňován učitelem zřetel ke speciálním vzdělávacím potřebám toho konkrétního žáka? Zohledňují-li adekvátně učitelé potřeby žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU)?

Pokud ano, vybírajú učiteľé vhodné postupy a stratégie pro práci s těmito žáky? Podporují jejich autonomii, sebereflexi aktivitu? Motivují je dostatečně k soustavné práci? Dokáží jim umožnit prožití pocitu úspěchu a radosti z pozitivního ocenění svých činností a aktivity od svých spolužáků?

A z jiného úhlu pohledu na tuto problematiku – lze vůbec vyslovit obecně platné zásady pro práci učitele cizího jazyka s handicapovaným dítětem? Vždyť uznávaný psycholog a pedagog Z. Matějček [6] deklaruje, že jedinci s SPU netvoří v žádném případě stejnorodou skupinu a že v podstatě nemáme k dispozici nějaký standardní přístup k jejich vzdělávání. V praxi se totiž setkáváme s žáky, jež jsou zasaženi jednou z dysfunkcí (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie, poruchy chování), nebo u nich dochází ke kombinaci několika dysfunkcí v různé míře, popř. ke kombinaci SPU s dalšími specifickými i nespecifickými poruchami. Jinými slovy – potřeby těchto dětí jsou velmi individuální a různorodé. V rámci stanovení diagnózy a následného sestavení plánu reedukace a dalšího vzdělávání jedince je proto zapotřebí upřesnit i míru ovlivnění těchto sfér. Velkou roli v tomto procesu sehrává i inteligence handicapovaného jedince. Čím je totiž žák inteligentnější, tím víc srovnává své výkony s okolím, uvědomuje si vlastní limity a zároveň i intenzivněji prožívá pocit neúspěchu a zklamání. Snadno se tak dítě může dopracovat k přehnaně negativistickému sebehodnocení, k pohrdání samo sebou, což může v důsledku vést až k narušení jeho osobnosti a k hlubokému citovému strádání a celkové deprivaci. Učitel by měl mít na paměti, že SPU představují ve větší či menší míře handicap celoživotní povahy a že jeho kompenzace je realizována s různými výsledky, tj. s větším či menším úspěchem, poněvadž i dle našich dlouholetých zkušeností [2] jen výjimečně se zdaří při reedukaci vzdělávací obtíže komplexně odstranit či plně kompenzovat. To vše se promítá do sféry sociální i pedagogické.

Pro naše potřeby nyní přistoupíme ve stručnosti k základnímu definování jednotlivých SPU.

Dyslexie – specifická porucha čtení – se projevuje v některých případech již v úplných počátcích čtení, při procesu rozpoznávání a zapamatování si jednotlivých písmen. Jako problematické se může jevit rozlišování tvarově podobných písmen a zvukově podobných hlásek apod. Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a následně při souvislém čtení slov, což má původ pravděpodobně v nedostatečné koordinaci práce mozkových hemisfér, v narušení očních pohybů, prostorové a pravolevé orientaci aj. Takto postižené děti pak mají specifické problémy ve čtení – s rychlostí, správností čtení, s vlastní technikou čtení, s porozuměním čtenému textu atd.

Dysgrafie – specifická porucha psaní – postihuje především schopnost napodobit tvar a řazení písmen. Žák si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo samotné působí neuspořádaně, těžkopádně a neobratně.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu – znemožňuje postiženému správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně jejich délek a měkkosti. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Její obraz se během vývoje dítěte mění.

Dyskalkulie jako specifická porucha matematických schopností postihuje přibližně 1 procento dětí a nebude předmětem naší pozornosti.

Dyspinxie – je typická nízkou úrovní kresby, *dysmúzie* – specifická porucha, jež postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby a *dyspraxie* – je specifická vývojová porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Tyto poruchy mohou částečně ovlivňovat cizojazyčné vyučování.

Cílem jazykového vzdělávání je osvojit si cizí jazyk nejen jako systém, ale také jako prostředek komunikace. Jednu z možností jak posílit motivaci, efektivitu a zájem žáků o konkrétní cizí jazyk představuje jazyková didaktická hra, jež umožňuje nenásilně

dosáhnout automatizace jazykových dovedností žáka i fixaci a upevnění klíčových kompetencí obecně. Jazyková didaktická hra představuje optimální a intenzivní formu práce, napomáhá oddálit únavu a ztrátu pozornosti žáka. Jazykové didaktické hry umožňují vytvořit zdání cizojazyčné atmosféry ve třídě, podporují utváření přátelských vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a pedagogy, podílejí se na pozitivním klimatu ve třídě. Ruská lingvistka a didaktička ruského jazyka jako cizího A. A. Akišina vymezuje tři skupiny jazykových didaktických her [1]:

1. Jazykové hry, jejichž příprava není složitá (např. učitel sestaví k frazeologické jednotce krátký text s otázkami, k obrázku problémovou otázkou zadání úkolu kreativního charakteru jako jsou metody tvůrčího psaní apod.).
2. Jazykové hry, jež předpokládají předchozí přípravu učitele i přípravu pomůcek (např. pro hru ve dvou skupinách žáků potřebujeme dvě mapy, dvě sady obrázků, kartiček, dvě baterie otázek atd., dále např. popis rolí, předměty jako domino, kuličky, korálky, kouzelné kostky aj.).
3. Jazykové hry, kdy jsou učitelem cíleně zvoleny různé přístupy a vhodné strategie, takže žáci si ani neuvědomují, že „se učí“ (např. využití prstových maňásků, loutek, předmětů pro práci ve dvojici či skupině, zapojení motivačních obrázků, rébusů, luštěnek, kvízů, vtipů, krátkých historek, doplňovaček, osmisměrek apod.).

Didaktické jazykové hry slouží k procvičení, upevnění a fixaci (i drilem) gramatiky, slovní zásoby, fonetické stránky cizího jazyka, k automatizaci komunikačních návyků. Jazykové hry samozřejmě nesou i prvek rozptýlení či odpočinku, zvýšení zájmu, motivace, pozitivní změny, popř. napomáhají žákům s relaxací či udržením pozornosti. Při výběru didaktické jazykové hry a také z důvodu odpovídajících účinků a výstupů společné činnosti tak, abychom mohli užití didaktické jazykové hry považovat za úspěšné, zohledňuje učitel v rámci dobré předchozí metodické přípravy hry toto „desatero“ pravidel [3]:

1. Je nezbytné dopředu dobře promyslet, odpovídá-li hra cíli, koresponduje-li s tématem a vyhovuje-li podmínkám ve třídě (věk žáků, dosažená jazyková úroveň, počet žáků ve třídě, velikost a ergonomické uspořádání prostoru atd.).
2. Hra musí sledovat jasně stanovený didaktický cíl – upevnění a fixaci učiva, zopakování probírané látky (jazykové didaktické hry se jen v omezené míře dají využít k výkladu nového učiva, navíc tu vzniká riziko vysoké míry chybovosti, což pak zpětně ovlivňuje plynulost a průběh realizované jazykové didaktické hry a může mít i nežádoucí účinky- např. – fixaci chyb apod.)
3. Hry se žák účastní spontánně a dobrovolně. Žák sám musí mít potřebu „hrát si“.
4. Pravidla hry musí být jasná a stručná.
5. Pro výuku je vhodná ta hra, jíž se aktivně účastní a do činností se zapojí co největší počet žáků.
6. Organizaci hry a kompletní organizační stránku je nutno předem dobře promyslet. Učitel musí důsledně dbát na dodržování pravidel, ale pokud to je možné, do samotné realizace hry se vměšuje co nejméně.
7. Třídu lze v rámci hry jednoduše rozdělit do skupin podle různých klíčů – tj. do heterogenních nebo homogenních skupin, podle vlastní volby žáků, losem či jinak organizovaným náhodným výběrem, dle pohlaví apod., ale vždy si musí být učitel dobře vědom, proč zvolil to které konkrétní uspořádání žáků. Dále je vhodná proporcionalita jednotlivých skupin, tj. aby skupiny měly přibližně stejný počet členů. Také každá skupina by měla mít šanci vyhrát určitou dílčí část hry, poněvadž přirozeně každý jedinec touží zažít úspěch.
8. Výsledky je dobré zaznamenávat průběžně v písemné podobě, tj. aktivita žáků

roste, pokud jsou výsledky jejich úsilí někde dostupné, snadno uveřejněné (žáci posilují schopnost sebereflexe a učí se i objektivnímu hodnocení) – např. na tabuli, nástěnce, interaktivní tabuli, třídním PC aj.

9. Hra posiluje ve třídě tvůrčí atmosféru a radostné klima. Didaktická jazyková hra by měla úměrně k žakovské schopnosti udržet pozornost adekvátně dlouhá a časově náročná, hry je zapotřebí také střídat a obměňovat.
10. V průběhu vyučovací jednotky je nutné dobře promyslet „nasazení“, tj. realizaci vlastní hry, většinou je hra uplatňována s dobrými výsledky uprostřed hodiny či na jejím konci.

Pro kvalitní didaktickou jazykovou hru kromě výše uvedeného „desatera“ platí, že nepotřebuje dlouhou předchozí přípravu na vlastní realizaci – tzv. organizační moment, má intelektuální impulz a aktivizační hodnotu, že nezabere ve vyučovací jednotce neúměrně mnoho času, neoslabuje „disciplínu“ a soustředěnost žáků ve vyučování, že nevyžaduje zvláštní čas pro kontrolu správnosti odpovědí, řešení apod.

3. Konkrétní projevy specifických obtíží při výuce ruského jazykau žáků se specifickými poruchami učení

Při nástinu teoretických východisek a základů vyučování ruskému jazyku na 2. stupni ZŠ vedle role didaktické jazykové hry a problematiky zohlednění žáků s SPU a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. sociálně znevýhodněných žáků, především dětí-cizinců, ale také žáků nadaných a mimořádně pokročilých, je třeba analyzovat i další aspekty, jako představuje:

- ⌚ vztah mateřského a ruského jazyka;
- ⌚ pozitivní transfer, vliv interlingvní a intralingvní interference;
- ⌚ vztah a pořadí zvukové a grafické stránky cizího jazyka;
- ⌚ vhodnost, účel, metodiku a zásady realizace úvodního audio-orálního kurzu ruštiny;
- ⌚ vymezení jazykových kompetencí žáků dané věkové skupiny v přímé návaznosti na *Společný evropský referenční rámeček pro jazyky* [8].

Ke konkrétním projevům specifických obtíží v oblasti nácviku techniky čtení a čtení s porozuměním řadíme:

- ⌚ princip slabičného čtení;
- ⌚ synteticko-analytický charakter nácviku techniky čtení;
- ⌚ kontrola porozumění čtenému – čtení s porozuměním, dítě se soustředí na techniku čtení a přitom mu uniká obsah, domýšlí si slova nebo některá slova přeskakuje (např. slovní druhy jako předložky, spojky či kratší lexikální jednotky);
- ⌚ psaný text, tištěný text (psací a tištěná azbuka – zvládnutí jiné grafické soustavy v porovnání s latinkou);
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení písmene – grafému a výslovnosti fonému „o“, „a“ – tzv. redukce (přízvučná kontra nepřízvučná slabika), např. *молоко, город, погода, карандаш* + vztah grafému a fonému;
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení písmene – grafému a výslovnosti fonému „e“, „ě“, „ь“ (tvrdość x měkkość), např.: *Ева, его, пять, учительница, болеет, у него, подошел*;
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení písmen – grafémů a výslovnosti fonémů „я“, „е“, „ё“, „ю“, „ь“, „ъ“ ve všech polohách (tzv. jotované jako jeden celek),

např.: *моя, тётя, шестью, тетрадь, съестъ*;

- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení a výslovnosti fonémů u spojení typu „дя“, „тю“, „нѐ“ (měkčení), např.: *дядя, тётю, он нѐс*;
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení a výslovnosti u pohyblivého slovního přízvuku, např.: *рука, мука, слеза, замок, слово, огород, умница, ученица*;
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení a výslovnosti předložek a předpon „в“, „с“, „без“ před slovem začínajícím samohláskou, např.: *в ателье, в этом, с автором, без отца*;
- ⌚ osvojení pravidla o zásadách správného čtení a výslovnosti slov *что, здравствуй, пожалуйста, сегодня*.

V oblasti psaní dochází k těmto projevům obtíží:

- ⌚ negativní transfer z češtiny do ruštiny, tj. tzv. písmena – grafémy „zrádní přátelé“, přesmykování či vynechávání písmen, slabik nebo celých slov, přepis ruských výrazů latinkou – tzv. transliterace;
- ⌚ psaní malých a velkých písmen azbuky, tvary psacích písmen:
 - a) Б/б, В/в, И/и, У/у, Х/х, Р/р, С/с;
 - b) А, Н, Ш, Ч, Щ, Ы, Е, Ъ;
- ⌚ napojování, tj. spoje písmen, л, м, я, в, např.: *ал, ам, оя, ым, ая, вл, ов*;
- ⌚ záměna písmen и (za ѣ, м, н), ш (za щ), ь (ъ), э (за е), А (za české А), р (za п)
- ⌚ neznalost písmen з, п, р, ч, ь, ъ ю, я.

Jako příklad specifických obtíží v oblasti pravopisu uvádíme:

- ⌚ pravopis slabik „ги“, „ки“, „хи“, např.: *книги, сумки, чехи*;
- ⌚ psaní měkkého znaku „ь“ v infinitivu, např.: *делать, мочь, работать*;
- ⌚ psaní měkkého znaku „ь“ u sloves ve 2. osobě jednotného čísla přítomného času oznamovacího způsobu, např.: *ты читаешь, делаешь, работаешь, можешь*;
- ⌚ pravopis záporové částice „не“ u sloves, např.: *я не знаю, ты не работаешь, они не помогают*;
- ⌚ koncovky sloves v množném čísle minulého času (v RJ x RČ neplatí pravidlo o shodě podmětu s přísudkem), např.: *Мальчики помогли маме. Девочки помогли маме*;
- ⌚ pravopis číslovek 1–40, 40–100 (především psaní měkkého znaku „ь“), např.: *четыре, восемь, десять, одиннадцать, двадцать, сорок, шестьдесят, девяносто*;
- ⌚ pravopis samohlásek po souhláskách „ж“, „ш“, „ч“, „щ“, např.: *жить, широкий, число, щи*;
- ⌚ grafické vyjádření hlásky – fonému „j“, např.: *яблоко, юмор, твою юбку, брейк, мой, твои трамваи*.

V ústním projevu, tj. ve výslovnosti a po zvukové stránce ruského jazyka, jsou zaznamenány tyto nejčastější specifické obtíže:

- ⌚ vliv negativní interference mateřského jazyka, výslovnost víceslabičných slov;
- ⌚ v oblasti segmentálních jevů:
 - α)** výslovnost „Ы“, „Л“, „Л“, „Т“, „Р“, „Б“, „В“, „М“, „П“, např.: *мыло, лук, лист, больница, театр, рюмка, всего, мясо, песня*;
 - β)** výslovnost šepavek („ж“, „ш“, „щ“) + „ц“, např.: *жук, Шура, цирк, читать, ещё*;
 - χ)** redukce samohlásek „о“, „а“ po tvrdých souhláskách párových, nepárových a po měkkých souhláskách v méněslabičných i víceslabičných slovech;
- ⌚ oblast suprasegmentálních jevů:

- a) nácvik rytmických modelů slov, např.: *мама, отец, бабушка, бабушка, сестра*;
- b) pohyblivý slovní přízvuk, v RJ x ČJ jeho intenzita a dynamika přízvuku silnější;
- c) tempo ruské řeči, RJ rychlejší x JČ v poměru 2:1;
- d) intonace věty oznamovací, např.: *У меня двое детей.*;
- e) intonace zjišťovacích otázek, např.: *Куда ты идёшь?*

Specifické obtíže v gramatice způsobuje či bezprostředně ovlivňuje:

- ⌚ negativní interference ČJ;
- ⌚ obtížné vybavování gramatických pravidel, např.:
 - α) 1. a 2. časování sloves v přítomném čase (tvary pro 1. os. jednotného čísla přítomného času oznamovacího způsobu): např. sloveso *рисовать, купить, учить*: chybně *я рисоваю, я купим, я учим* místo *я рисую, куплю, учу*;
 - β) tvoření slovesných tvarů v minulém a budoucím čase oznamovacího způsobu, např.: chybně *я несл, мы ведли* místo *я неёс, мы вели*;
 - χ) časování sloves *хотеть, мочь*;
 - δ) nácvik vykání, např.: chybně *Вера, вы сказала, будьте добра* místo *Вера, вы сказали, будьте добры*;
 - ε) struktura větného typu s významem českého „míti“, např.: chybně *ты маш, мы маме* místo konstrukce *У меня...*
 - φ) komolení struktury větného typu přísudku s nulovou sponou, např.: chybně *Отец ест учитель.* místo *Отец – учитель.*

4. Aktivní učení v ruskojazyčném vyučování

Je přirozené, že každý žák bez ohledu na stupeň školy a typ absolvované výuky touží být ve vzdělávání úspěšným. Jedním z důležitých předpokladů úspěchu výchovně-vzdělávací činnosti je i vhodně zvolená vyučovací metoda, tj. nejvhodnější „cesta“ k nabytí vědomostí, dovedností a k rozvoji schopností žáka. V současné době je tématu klasických, inovačních i alternativních metod, didaktických postupů, stylů učení, přístupů a strategií věnována v pedagogické a psychologické odborné literatuře velká pozornost. Již dávno je překonána idea jednotné školy a jednotného přístupu k žákům, učitel se dnes ve své každodenní praxi setkává s žáky, kteří se potřebují učit „jinak“.

Psycholog G. Keller [5] uvádí, že učební látka může být vnímána různými smyslovými orgány, tj. očima, ušima, čichem, chuťovým smyslem, svaly a kůží. Prostřednictvím smyslů utvářené smyslové vjemy jsou přenášeny do paměti. *Cesta od daného smyslového orgánu k paměti se dle něj nazývá „učební cesta“*. Každý jedinec nejčastěji volí při učení tu učební cestu, pomocí níž si zapamatuje nejvíce. G. Keller rozlišuje tři učební typy – typ sluchový, zrakový a praktický. Zároveň je třeba zdůraznit, že učitelem zvolená metoda se nemusí vždy shodovat s názory, postoji, zvolenými učebními strategiemi, postupy a očekáváními ze strany všech žáků. Učitel musí volbu metody dobře promyslet a rozhodně metody průběžně střídat a využívat celé jejich portfolio.

Metody aktivního učení se jsou založeny na uvědomělém a hlubokém přístupu k učení – učení s osobní angažovaností a nasazením, tj. žák má o učivo zájem a chce jej pochopit a trvale si jej osvojit. V rámci takového přístupu k učení lze rozlišit tyto postupy:

- ⌚ Operační učení – tj. systematické učení „krok za krokem“ s evidentní snahou učivu porozumět, hlavní pozornost žák věnuje osvojování konkrétních faktů.
- ⌚ Globální učení – tj. snaha o pochopení všeobecných principů, o integraci osvojených poznatků a vědomostí.

- ⊕ Pružné učení – tj. žák si nejprve vytvoří osnovu – „kostru“ učiva, pak se učí podrobněji, postupně se věnuje jednotlivostem, zvláštnostem, detailům a výjimkám.

Tento třetí postup vede k hloubkovému a důkladnému osvojení učiva. Žák zachytí všechny souvislosti a vazby, interdisciplinární vztahy, dokáže nabyté poznatky aplikovat, zvládá proces analýzy a syntézy. Získané vědomosti a dovednosti posilují cíleně žákovské kompetence a mají trvalý charakter.

Úspěšnost procesu učení (se) přímo ovlivňují i zvolené autoregulační strategie jako např.: organizování a transformování učiva, vytyčování cílů, plánování, úprava prostředí a prostoru pro učení, metody opakování a fixace učiva, míra sebehodnocení a role autoregulace v procesu učení (se) ze strany žáka.

5. Konkrétní příklady využití inovačních postupů a metod aktivního učení se ve výuce ruskému jazyku u žáků s dyslektickými obtížemi

V této kapitole příspěvku naznačíme některé možnosti řízeného využití metod aktivního učení, což demonstrujeme v konkrétních námětech pro reedukaci dyslexie, konkrétně na vyvozování písmen a spojování písmen do slabik a slabikování. Tím samozřejmě reedukace nekončí, následuje nezbytná reedukační činnost zaměřená na čtení celých slov a vět, a nejvýše pak stojí didaktické jazykové hry podporující čtení s porozuměním. Tyto didaktické hry jsou součástí námi připravovaného cyklu jazykových didaktických her, námětů k činnostem a postupů s názvem *Učíme se s Mášou*. Antroponymum *Máša* – rusky *Mawa* je zkrácený tvar ruského jména *Marie* – v azbuce *Мария* (biblického jména nejasného významu, jemuž se v základní starohebrejské podobě Miriam (hebrejsky Miryám) často přisuzuje egyptský původ (z egyptského – koptského merit amm) a vykládá se jako ‘milovaná bohem’, jindy jako ‘hořká (moře hořkosti)’. Z jeho aramejské podoby Marjam se někdy odvozuje význam ‘paní’ a také ‘kapka moře’. V některých výkladech se objevuje i význam ‘odkazovatelka’, ‘krásná’). V ruštině existuje i hovorový tvar *Марья*, další zkrácené podoby jména jsou: *Маня, Мара, Муся, Маруся, Машка, Мура* [9]. Toto jméno nosí „lidové“ hrdinky v pohádkách, příbězích i dílech ústní lidové slovesnosti. V minulosti i současnosti patří v Rusku k oblíbeným a frekventovaným vlastním ženským jménům (mužskou obdobu tvoří antroponymum *Ivan* aj.). Teta (Máša) je především na venkově kontaktní oslovení neznámé ženy malým dítětem. Jedná se o typickou postavičku tradiční ruské kultury, dřevěná figurka – matrjoška Máša (sada do sebe zapadajících dutých dřevěných soustružených malovaných panenek vejčitého tvaru, jež lze rozložit a jež v sobě skrývají několik dalších čím dál tím menších rozložitelných dřevěných panenek až po poslední nerozložitelnou) je klasickým ruským suvenýrem a symbolickým výrobkem tradičních lidových řemesel, symbolizuje ruskou podstatu, tradici, zemi, barvitost, bodrost jejich obyvatel, lidovou moudrost i potřebnou dávku optimismu. I pro naše žáky je Máša dobrosrdečnou tetou, veselou a spolehlivou průvodkyní, pomocnicí, důvěrníci i rádkyní. Teta Máša s žáky prochází jednotlivé etapy ruskojazyčného vyučování, učitel ji má k dispozici v podobě loutky, mechanického obrázku, trojrozměrného modelu „matrjošky“ – Máši, záleží to pouze na invenci a volbě učitele i žákům, např.: – viz Obr. 5.

Vlastní práce (nejen) s žáky s SPU a speciálními vzdělávacími potřebami začíná motivací, na kterou navazují přípravná cvičení. O důležitosti těchto fází dnes žádný učitel nepochybuje, záleží jen na jeho kreativitě, jaké formy a náměty uplatní (v dostupné

odborné literatúre i na ruskojazyčnom webe je mnoho inspiratívneho materiálu). V praktickej časti nášho textu predstavíme „návodné“ didaktické jazykové hry a činnosti zaměřené na reedukáciu dyslexie a nácvik čtení. V rámci analyticko-syntetické metódy výuky čtení (nejen) u žáků s SPU uplatňujeme etapy a postupy od jednoduššieho ke složitějšiemu, pričom každou etapu členíme do jednotlivých krokov podľa individuálnych potrieb žaka. V praxi samozrejme nelze jednotlivé etapy a postupy takto striktně oddělovat, často se totiž vzájemně prolínají a doplňují, stejně tak i SPU – např. dyslexie je často doprovázena dysgrafií, popř. dysortografií. Uvedeme nyní konkrétní příklady jazykových didaktických her a činností pro reedukace dyslexie.

5.1 Vyvozování písmen

V odborné se doporučuje vyvozovat písmeno ve spojení s říkankou či obrázkem. V ruštině existuje celá řada vhodných dětských říkanek, které můžeme užít ve vyučování. Vyvozovat písmeno můžeme též ve spojení s přírodním zvukem a procesem (např. „c-c-c-c“: syčení hada, páry), je vhodné zapojit při této činnosti všechny smysly, tj. pohybovou aktivitu a gesta, kterými se pokusíme provést charakteristiku hlásky. Multisenzoriální přístup podporuje proces zapamatování.

Říkaneky a názorné pomůcky pro názorné procvičení zrakového rozlišování jednotlivých písmen viz Obr. 1.

Další vhodné postupy pro práci s žákem s dyslektickými obtížemi:

- ⌚ modelování písmen podle předlohy z modelíny;
- ⌚ vysypávání tvarů písmen krupicí, pískem, sypkým kořením;
- ⌚ obtahování tvarů písmen podle šablon;
- ⌚ kontakt s prostorovými modely písmenek, pričemž prostorové modely písmenek si můžeme sami vyrobiť – např. ušít v různých látkových provedeních. Pak písmenka můžeme vnímat i hmatem díky vlastnostem použité tkaniny, povrchové struktury zvoleného materiálu. Můžeme pracovat např. i s kategorií *tvrdost – měkkost*:
 - a) model „ы“ je pevně naplněn – takže je tvrdý na pohmat;
 - b) naopak měkké „и“ je měkoučké jako mech;
 - c) „в“ je heboučké jako samet;
 - d) „ф“ je jemné jako vánek;
 - e) „о“ je běloučké jako obláček;
 - f) „п“ lehoučké jako pírkó;
 - g) „н“ je špičaté jako věž atd.

Je výborné, když modely jednotlivých písmen vycházejí z pocitů a představ dítěte. Jinou možnosť predstavuje barevné rozlíšenie písmenkových textilných polštářků s barevným rozlíšením: měkké souhlásky a samohlásky – růžové a s měkkou náplní, tvrdé souhlásky a samohlásky – modré pevně naplněny, takže jsou na dotek «tvrdé» aj. Pokud budeme uživat barvičky při vyvozování písmen, měli bychom zvolenou barvu pro konkrétní písmeno uvědoměle dodržovat i v jiných činnostech, např. při nácviku sluchového rozlišování tvrdých a měkkých slabik – v tzv. *barevné abecedě* [6].

ВРАЧ	ГРАЧ
МАЙКА	ЧАЙКА
ГОДЫ	ГОРЫ

БАТА	БАЗА
ПАПА	ЛАПА
СОЛЬ	БОЛЬ
ДИНА	ДИМА
ПЕНЬ	ДЕНЬ
САША	ДАША
МАЙ	ЧАЙ

Obr. 1. Označ hlásky/písmena, kterými se slova navzájem liší.

Dále uvádíme příklady říkanky pro vyvozování písmen a zároveň pro postřehování písmene v textu – viz Obr. 2.

5.2 Spojování písmen do slabik a slabikování

Tento proces postihují analyticko-syntetické činnosti. Slabikování je velice důležitou etapou výuky čtení. Je zapotřebí velké trpělivosti, aby došlo k zautomatizování slabikování v cizím jazyce stejně jako v mateřštině, jinak si totiž dítě bude pomáhat tzv. „dvojím čtením“, jež má za následek nepochopení obsahu a sémantiky čteného textu.

- ⌚ Skládanky a tzv. hledanky: Žák má za úkol skládat jednotlivá slova z písmen, jež má k dispozici v připraveném rámečku. O správnosti řešení se může přesvědčit na rubu rámečku, obrázek si může za odměnu vykreslit – viz Obr. 3.
- ⌚ Domino: Využijeme kostky domina běžně dostupné v obchodní síti, přelepíme tečky jednotlivými písmeny. Můžeme si takto připravit sady, které se postupně rozšiřují podle jednotlivých lekcí, tj. přidáváme postupně jednotlivá písmena. Hru můžeme variovat – uveď slovo, které na toto písmeno začíná – končí – které toto písmeno obsahuje.

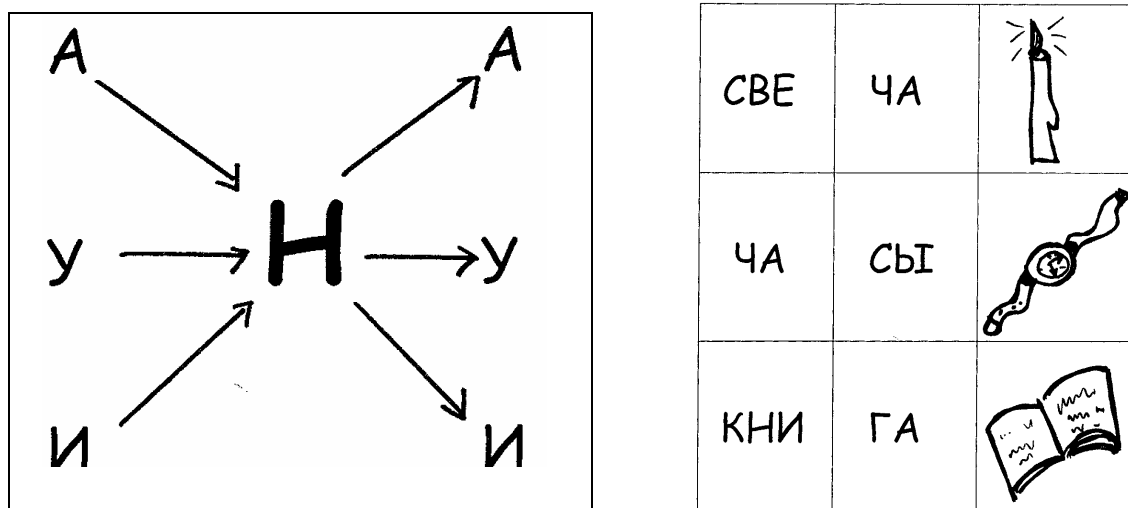
К
Кукушка кукушонку,
купила капюшон.
Влез кукушонок
в капюшон,
как в капюшоне
он смешон!

Л
Лисице курица снится.
Курице снится лисица.
Кому из них
крепче спится?

Са - са - са - есть у девочки коса.
Су - су - су - заплетет она косу,
Се - се - се - бант завяжет на косе,
Сы - сы - сы - нет красивее косы.

Ж
Жу-жу-жу,
букву «ж» твержу!

Obr. 2. Nauč se říkanky pro vyvozování písmen (a zároveň pro postřehování písmene v textu).



Obr. 3. Spojování písmen do slabik a slabikování.

- ⌚ Pexeso s písmeny: Představuje vděčnou možnost, jak procvičovat v přípravné fázi ke čtení rozlišovací schopnost zrkového vnímání (tvarovou diferenciaci) a jak podpořit postřehování písmen. Horní strana nese nápis „azbuka – азбука“, na spodní straně jsou jednotlivá písmena. Mezi stránky je dobré vlepít list tvrdého papíru, a pak teprve pexeso rozstříhat – viz Obr. 4.
- ⌚ Kostky s písmeny: Patří do didaktických her k procvičování znalosti písmen a následně k procvičování slabik a slov. Můžeme použít dřevěné kostky ze sady AMOS (existují ve dvou velikostech), jednotlivé strany přelepíme písmeny ruské azbuky. Příklady činností s kostkami: žák hledá jednotlivá písmena, skládá slabiky, sestavuje slovo podle předlohy – plakátu, žák si vylosuje kartičku z učitelova „kouzelného klobouku“, jejíž text se pokusí poskládat z kostek atd.

rubová strana pexesa

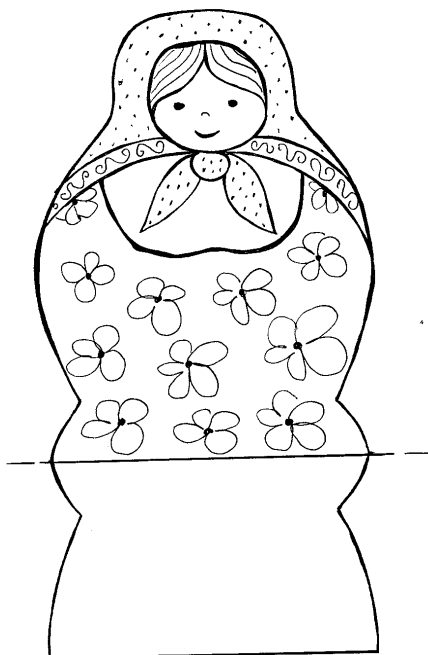
lícová strana pexesa

Aa	Бб	азбука	азбука
Вв	Гг	азбука	азбука

Obr. 4. Ukázka pexesa s písmeny azbuky, uprostřed přehneme a vlepíme list tvrdého papíru.

- ⌚ „Matrjoška teta Máša“: Podporujeme postřehování, tj. oblast zrkového vnímání. Posilujeme schopnost rozlišit jednotlivá písmena, např. ruské м – н, с – ц, р – п, д – б atd. Vystříháme „matrjošku Mášu“, spodní část je dvojitá. Do ní vkládáme kartičky s jednotlivými písmeny, slabikami (v další etapě i slovy). Po chvíli překryjeme spodní částí postavičky – viz Obr. 5.

Маша



Obr. 5. Matrjoška teta Máša

- ⌚ Kdo to ví, doplní: Připravíme rámečky s chybějícími písmeny. Žáci vkládají do prázdných okének kartičky s písmeny, a rozluští tak celé slovo – viz Obr. 6.

карандаш

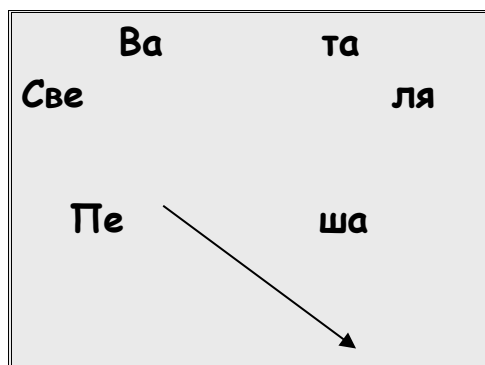
к	а	р	.	н	д	.	ш
---	---	---	---	---	---	---	---

мороженое

м	о	.	.	ж	е	н	о	е
---	---	---	---	---	---	---	---	---

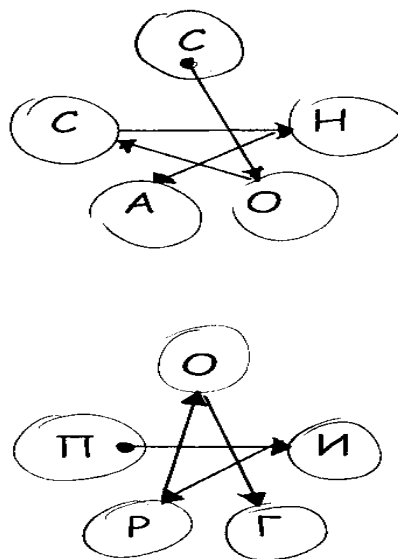
Obr. 6. Kdo to ví, doplní správné písmeno.

- ⌚ Barevné kroužkování: V textu k obrázku kroužkujeme a barevně vykreslíme zadaná písmenka či slabiky, můžeme různě variovat.
- ⌚ Spojovačka: Ze slabik sestav jednotlivá slova, spoj je graficky šipkou – viz Obr. 7.



Obr. 7. Spoj jednotlivé slabiky v celá slova, a nauč se tak ruská jména.

- 🕒 Skládačka: Z jednotlivých písmen sestav celá slova – viz Obr. 8.



Obr. 8. Sestav slova (pokud si nevíš rady, šipky Ti pomohou).

6. Doporučení místo závěru

V naší stati si nenárokujeme kompletní a odborný popis všech oblastí, možností a technik nápravných činností formou jazykových didaktických her u žáků s SPU jako speciálními vzdělávacími potřebami. Pokusili jsme se ve druhé části textu pouze uvést možné cesty reedukace SPU s využitím didaktických jazykových her na příkladu dyslexie, konkrétně pro etapu vyvozování písmen a etapu spojování písmen do slabik a slabikování. Na příkladu ruštiny jsme nastínili některé zásady, jež je třeba respektovat, pro adekvátní využití didaktických jazykových her v cizojazyčném vyučování a zároveň jsme naznačili námi praxí osvědčené metodické postupy a pracovní techniky, příklady konkrétních cvičení, činností a her. Jsme si vědomi, že mnohé záleží i na kreativnosti a zodpovědném přístupu učitelů a rodičů, na ochotě spolupracovat a vynaložené energii samotného žáka, taktéž na celkové atmosféře a klimatu při společném úsilí o dosažení nápravy SPU.

Úspěšnost reedukace SPU při respektování obecných zásad reedukace ve výuce ruštině je přímo závislá na důsledném a metodicky správném provádění jednotlivých cvičení a jazykových didaktických her.

Připomínáme, že podstatné je, zda žák s SPU má vytvořeny kompenzační strategie, zvládá-li čtení s porozuměním, zda přečte svůj záznam a ne fakt, jaká je formální stránka jeho projevu. Na hodinách ruštiny nešetříme pedagogickým optimismem, žáky neustále povzbuzujeme v jejich činnosti: vždyť i žák s SPU si může najít v počáteční či v pokročilejších etapách výuky na základě úspěšné reedukace SPU svoji vlastní cestu k cizím jazykům a k cizojazyčné komunikaci.

Vybraná bibliografie a použité zdroje

1. AKIŠINA, A.A.: *Igrovyje materialy k praktičeskomu kursu po razvitiju reči*. Moskva: Institut ruskogo jazyka imeni A.S. Puškina, 1986
2. GREVAROVÁ, R.: *Problematika výuky ruštiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele*. In *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007
3. GREVAROVÁ, R.: *Primenenije igr na urokach ruskogo jazyka*. In KRJUČKOVA, L.S.: *Praktičeskaja metodika obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu: učebnoje posobije*. Moskva: Flinta, Nauka, 2009
4. GREVAROVÁ, R.: *Jednoduché ustálené komparace s antroponymy a spojkou jako–kak v češtině a ruštině*. Brno: Masarykova univerzita, 2011
5. KELLER, G.: *Mami, tati, jak se mám učit?* Praha: Nový život, 1993
6. MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995
7. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] 2007. Dostupné na internetu: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, citované: 21. 6. 2012
8. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak hodnotíme*. Council of Europe. Olomouc: Univerzita Palackého. 2002
9. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online] 2007. Dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, citované: 18. 6. 2012

HOW CAN WE FOSTER CREATIVITY THROUGH NEW MEDIA?

Zuzana Husárová

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava/Slovakia
husarova@fedu.uniba.sk

Abstract

The talk presents a method whereby students' creativity in the field of new media could be very effectively used in the educational environment. Through the implementation of a proactive approach (exploiting students' skills with blogs, social networks and Internet applications) as well as an orientation towards gaining new information and learning new skills (when working on intermedial projects, working with sound, video, hypertextual literature), students can feel that the school environment is connected with their real life and with their interests. By taking a course, they can get a practical grasp of things/media. The use of blogs seems, for its multimedia milieu, like a suitable platform for the process of teaching new media literature.

Keywords: new media literature, creativity, digital, multimedia, intermedia

1. Introduction

The multimodality of digital art works challenges writers, users, and critics to bring together diverse expertise and interpretive traditions so that the aesthetic strategies and possibilities of electronic literature may be fully understood... As such works make vividly clear, the computational media intrinsic to electronic textuality have necessitated new kinds of critical practice, a shift from literacy to what Gregory L. Ulmer calls "electracy"... For readers who do not themselves program in computational media, the temptation of reading the screen as a page is especially seductive. (3, pp. 22-24)

While trying to teach students of the class Literature of the 20th Century at the Department of the English Language and Literature, Faculty of Education, Comenius University (during our last lesson) about the experimental/new media literature and the possibilities that it offers both for the reading experience and the teaching, I realized that students in our geographical area do not have much experience with such a type of literature. I found it quite difficult to (only theoretically) explain to them the basic strategies about the use of media and new media in the literary practice, since this type of literature is not usually covered by the literary classes. Media literature does not belong among very extended literary practice in the Slovak literary and artistic community, therefore the students have not had much chance to read this kind of literary expression in their everyday lives. Despite the fact that new media literature does not have a stable place nor a strong reputation in the Slovak literary community, the situation in the Anglophone community is little different. During my class, we covered the main authors of the American literature whose works connect the text with media in a very experimental way. We briefly discussed visual poetry, audio poetry, kinetic poetry, video poetry, electronic literature, remix poetry, 3D poetry, Augmented reality poetry and Virtual reality poetry. When regarding the options how to introduce this topic that is usually quite hard for students to grasp (especially during a single class), I decided to propose a course where I would teach new media literature. The proposal was accepted and during the summer semester of 2011/2012, I opened a MA class called Electronic literature. This class is structured as a creative writing

class where the students create texts with the combinations of other media in an online environment. Important questions that I had to ask in the initial process, were:

4. Why is it important to teach new media literature?
5. What should be a method of teaching new media literature in a creative way?
6. What should be the goals of teaching new media literature creatively?

2. Why is it important to teach new media literature?

The combination of new media and literature is nothing especially new, but still its pedagogical use in the Slovak environment almost does not exist (except for some solitary initiatives). Literature is no longer bound to a print page, its possibilities extend the options of a book and the traditional, print-based publishing industry. Literature exists besides the print format also in the urban space where it can be “touched and felt,” as well as in the media formats like audio and video files. People can play computer games with poetic words, literature can move and can be interactive. Literature that is scanned from the print page can be in the digital environment read in the format of e-books from the screens of computers, laptops, readers, smartphones. Literature that is “digital born,” a first-generation digital object created on a computer and (usually) meant to be read on a computer” (3, p. 3) – is perceived as electronic literature or digital literature. These extended possibilities of literature not only allow more people to express themselves on the Internet (on various websites and literary servers aimed at poetic and narrative forms), but also provide a much broader range of teaching possibilities. When teaching creative writing, we do not have to teach only the textual aspect, we can also consider the intermedial and multimedial aspects – in the case of new media literature. Thanks to the ever-growing user-friendliness of the media tools, most of the students are either familiar with, or can easily learn to work with the very basic tools for editing and manipulating various media elements. ICT is nowadays quite a well-incorporated class into the curriculum, so students should know the basic technological possibilities about how to use new media for the creative tasks. I consider it important to teach new media literature, because, in the first place, teaching such a class helps to get students motivated. Students spend a huge amount of their time browsing the Internet for information, doing the research as well as enhancing and strengthening their social status by chatting on social networks and following the contemporary trends. By providing them with the options to spend their time in the digital environment creatively, they will learn not only how to make some multimedial works, but will also understand the relationships between media, the specific positions of each semantic unit (text, audio, visuals, video). Christopher Walsh writes in his paper *Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers* that young people possess “unappreciated repertoires of practice” (5, p. 79) that they learn outside the school environment and by which they are able to use their imagination and creativity to work with combinations of different media for a number of purposes. Walsh (5, p. 84) postulates the need of change of teaching methods:

“Educators who want to foster creativity may want to rethink the taken-for-granted ways in which they develop assignments and position students. Students are acquiring different digital literacy practices outside school that teachers may feel uncomfortable letting them access in school. Yet the fact remains, youth may be able to present what they know about school subjects – drawing on multiple semiotic modes – better through design than they

could in words alone.“

From a macro-structural point of view, the process of teaching new media literature through creative writing stresses a necessity to include creativity, students' expressiveness, multisensory stimulation and the interconnection of knowledge and skills into the educational process. It wants to bring to the students more attractive educational methods that would encourage them towards a greater and more effective participation on the class, as well as on the society. It draws from the digital, multimedial world of the learners and strives to make from them creative participants in it. It is now obvious that it is important to teach new media literature not just for the sake of teaching the understanding of the type of literature that is difficult to grasp, but it should be necessary to teach this type of literature also because it could be an attractive field for students that touches on the contemporary aesthetics and artistic practice as well as on the innovative teaching methods that support student-centred learning, procedural learning and learning for a concrete purpose.

3. A method of teaching new media literature in a creative way

When considering the options for methods, I decided to use a method called “practice-led research”. This method is based on the interconnections between artistic practice and research. Its proponents claim that the process as well as results of artistic work can lead to important research insights. Its reversed idea, the “research-led practice” states that research can lead to creative practice. Hazel Smith and Roger Dean consider in their influential edition these two approaches not as standing in the opposite directions but rather as “interwoven in an iterative cyclic web” (4, p. 2). The other researchers-practitioners dealing with this topic are J. Webb, S. Biggs, L. Green, M. Mencia, E. Barrett, J. Mottram, B. Bolt, R. Stewart, G. Perry, B. Brown, P. Gough, J. Roddis and others.

It is obvious that university students are not researchers per se, but even though they do not have this status, they still undertake research. So I decided to let them use this method instead of a traditional model of acquiring knowledge by studying the concepts. My idea of using “practice-led research” led to the structuring of the course as a creative writing course where the students create their text with the use of new media. For the purpose of this class I created a blog called Novomediálna literatúra (New Media Literature) at the blog server tumblr with the web address <http://nmlit.tumblr.com/>. This website, serving as an online teaching environment, is with open access.

During the course, students created works based on these techniques:

- a fridge poem
- a poem on an everyday object
- a short narrative with a direct quotation from other cultural work of any kind
- a remix of a colleague's short narrative from the previous class – the narrative should be written in a surrealist mode and with a change of narrator/focalizer/metafiction
- a visual poem or a collage
- an anagram/lipogram/generative poem (Oulipian tradition)
- a sound poem/audio poem
- a found text/ a text in a nonliterary way - graph, scheme, instruction manual (Fluxus tradition)
- a poem/narrative based on social media/a tweet poem/ a “reverse thinking” poem
- hypertext/fragmented text
- a video poem/narrative – collaboration of 2 students

- a project on teaching English through any experimental technique

The activity on the blog followed these stages:

- My weekly *introductory blogs* - where I very briefly introduced specific techniques of particular experimental literary practice and posted/linked the literary works that used this approach.
- I set up weekly *blog entries for students' works* – students published their works on their own websites and inserted a corresponding link into this entry.
- I set up weekly *blog pages for characterizations and reflections* of what they learned – For each class I assigned a set of questions that students were supposed to answer after they had read the introductory blogs and had created their pieces. Students wrote here their comments on what they had gained by creating with this technique, what ideas the practice had brought into their minds, what they had understood or grasped in the creative process. They mentioned their inspirations from the introductory blogs or their own research and wrote here also about what they enjoyed, what were their troubles.

4. What should be the goals of teaching new media literature in a creative way?

We have to ask, what should students learn, understand, grasp by attending a course that connects the practical skills with the knowledge processes. The orientation of the course should teach students how to think about new media literature (with what concepts, terms, discourses), what are the important aspects that they should inquire when analyzing new media writing, where they can find the sources. Due to its stress on practical skills, the course should also rely on the potential of creative writing. According to Viera Eliašová (2), creative writing is a very effective way how to teach both language skills and literature: “Creative writing techniques serve to reinforce desirable goals in both spheres, i.e. verbal and written language expression, skills in decoding oral and written language, basic comprehension, analytical abilities, literary interpretation.” (2001, p. 477) Creative writing with the use of new media could even enhance the effectiveness of creative writing. Besides drawing on the inclusion of different modalities, and thus providing multisensory experience for the learners, it also teaches them how to be “in” in the current social trends. Using the text in the multimedia realm could be attractive also for those students who do not feel particularly inclined towards a textual expression and prefer other modalities – like visuals or sound. For those students, a creative combination of different media might be a wondrous way of a playful self-expression through multimedial/intermedial semantics. The current pedagogical trends call for new educational methods that would motivate students and inspire them. We should really concentrate on the needs of students in the contemporary era and should create such educational conditions, from which the students could prosper. And we should be interested in making the classroom environment a place for discussions, exchange of creative ideas, mutual progress, a place whose energy would inspire students and that would be a room of fun or a “playground of creativity”.

5. Conclusion

The contemporary American poet John Ashbery (1) poetically addressed the ontology of poetry in 1974, when his students asked him this essential question (that creates a title): *What Is Poetry*.

*The medieval town, with frieze
Of boy scouts from Nagoya? The snow
That came when we wanted it to snow?
Beautiful images? Trying to avoid
Ideas, as in this poem? But we
Go back to them as to a wife, leaving
The mistress we desire? Now they
Will have to believe it
As we believed it. In school
All the thought got combed out:
What was left was like a field.
Shut your eyes, and you can feel it for miles around.
Now open them on a thin vertical path.
It might give us--what?--some flowers soon?*

The lines stating *In school/All the thought got combed out:/ What was left was like a field.* could be interpreted as a reflection on the perception of poetry in the university environment. After having combed out all the thoughts, a place like a field remained. You can feel that place, a field without flowers, a field whose flowers you might get, soon, but not yet. The past tense might refer to the time when the lyrical subject was at school – at a university that did not provide him with flowers. But now, when feeling the field, the same place might offer them the flowers.

The discussions on poetry should not “comb out” the students’ thoughts, they should spark them. Teachers should try to inspire students’ further inclination towards the subject. We, as teachers, should try to “shut our students’ eyes”, so that they “can hear, smell, taste and touch the flowers for miles around”. Teaching of creative writing by the use of new media could be one of the ways how to foster creativity in students, how to make them sense and feel (also through the use of other media than just text) and how to support their creative thinking, imagination and knowledge processes.

ACKNOWLEDGEMENTS

The paper was written within the Grant of Comenius University No. UK/408/2012: “Novomediálna literatúra ako smerovanie rozvoja kreativity.”

The paper was sent to the Conference „Humanistic foreign language teaching and learning I.: Innovative methods and approaches” organized by Constantine The Philosopher University in Nitra. It was presented at this conference on 14th September 2012.

Selected bibliography and sources used::

1. Ashbery, J. 1998. *Selected Poems*. Manchester: Carcanet Press.
2. Eliašová, V. 2001. “Literature and Creative Writing Projects.” In *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, no. 24, pp. Eliašová473-480.
3. Hayles, N. K. 2008. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press.
4. Smith, H. and Dean, R. T., 2009. *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
5. Walsh, Ch. 2007. “Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers.” In *Literacy*, July, vol. 41, no. 2, pp. 79-85.

APLIKÁCIA PRÍSTUPU CLIL NA HODINÁCH MATEMATIKY V 4. ROČNÍKU ZŠ

Matej Kubeš

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav filologických a lingvodidaktických štúdií,
Katedra anglického jazyka a literatúry
Bratislava, Slovensko
kubes@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Príspevok sumarizuje ciele, priebeh a výsledky nášho empirického výskumu realizovaného v šk. roku 2011/2012. Cieľom výskumu bolo overiť didaktickú efektívnosť aplikácie prístupu CLIL vo vyučovaní matematiky v 4. ročníku primárneho vzdelávania na Slovensku na hodinách matematiky pomocou kváziexperimentu. Sledovali sme vplyv aplikácie nami vytvoreného modelu CLIL-u na jazykové zručnosti žiakov ako aj na vedomosti aj zručnosti žiakov v matematike.

Hypotéza o štatisticky významne lepších jazykových zručnostiach v triede kde bol aplikovaný náš model prístupu CLIL sa nepotvrdila, práve naopak, došlo k zhoršeniu jazykových zručností experimentálnej skupiny oproti kontrolným skupinám. Potvrdila sa však hypotéza, o tom že v triede, kde bol aplikovaný náš model prístupu CLIL sa nezhoršia výsledky z matematiky oproti kontrolným skupinám. Interpretovali sme výsledky výskumu a poukázali sme na možné, vo výskume nesledované faktory spôsobujúce prekvapivé výsledky hypotézy o zlepšení jazykových zručností.

Abstract

The goal of the empirical research was to verify the efficacy of the application of CLIL in the teaching of primary school grade 4 mathematics in Slovakia. For this a quasi-experiment was utilized. The influence of the application of the author's own model of CLIL on the language skills as well as on the mathematical skills of the students was monitored.

The hypothesis about statistically significantly better language skills of the experimental group as opposed to the control groups was not verified; just the opposite – the language skills in the experimental group were significantly lower than in the control groups. The hypothesis about no significant decrease in the students' level of mathematical skills in the experimental group as opposed to the control groups was verified.

The author interpreted the research results and pointed out some factors that could have possibly caused the surprising results of testing the hypothesis regarding the increase of language skills.

Kľúčové slová: jazykovo a obsahovo integrované učenie, CLIL, jazyková podpora, CLIL na Slovensku, CLIL materiály, CLIL v matematike, Konštrukt spoločnej východzej spôsobilosti.

Key words: Content and Language Integrated Learning, CLIL, scaffolding, CLIL in Slovakia, CLIL materials, CLIL in mathematics, Construct of Common Underlying Proficiency

Úvod

V príspevku predstavujeme nami realizovaný empirický výskum v 4. ročníku štátnej základnej školy v Bratislave v priebehu šk. roku 2011/2012, ktorého cieľom bolo overiť didaktickú efektívnosť autorom vytvoreného modelu aplikácie prístupu CLIL na hodinách matematiky. S takýmto modelom aplikácie CLIL-u, ktorý pracovne nazývame „opakovanie“, sme sa zatiaľ v literatúre ani praxi zatiaľ nestretli.

V prvej časti príspevku predstavíme nami vytvorený model aplikácie CLIL-u určený pre slovenský vzdelávací kontext, v ďalších častiach priblížime parametre samotného empirického výskumu, jeho výsledky, ako aj ich interpretáciu a v záverečnej časti ponúkneme odporúčania pre pedagogickú a vedeckú prax. Z priestorového hľadiska sa v našom príspevku nezaobráme definíciou prístupu CLIL ani jeho základnými princípmi, nakoľko tieto sú už dobre zdokumentované v dostupnej literatúre (napr. [10],[11],[17]).

1. Autorov model aplikácie CLIL-u vo vyučovaní matematiky v 4. ročníku ZŠ

Vo štvrtom ročníku základnej školy si na hodinách matematiky žiaci prehlbujú a automatizujú základné aritmetické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie) s vyššími číslami ako v predošlých ročníkoch. Taktiež sa učia porovnávať čísla, premieňať jednotky ako aj základy geometrie. V tomto vývinovom období u niektorých žiakov už dochádza k rozvíjaniu abstraktného myslenia, väčšinou sú však žiaci stále závislí na vysoko kontextualizovanom, konkrétnom učení.

Prítomnosť jazyka matematiky sa môže pri aplikácii CLIL-u v tomto predmete vnímať ako výhoda ale aj ako nevýhoda. Na jednej strane žiaci môžu profitovať z už naučených vedomostí a zručností, ktoré sa naučili v materinskom jazyku (viď. Cumminsov konštrukt spoločnej východzej spôsobilosti, [11]), vzhľadom na to, že nezávisiac od jazyka v ktorom sa matematika vyučuje, kognitívne procesy s ňou spojené sú vždy viac-menej rovnaké.

Na druhej strane, ako problém sa môže javiť prítomnosť vysoko abstraktných pojmov ako aj jazykovo náročných, často dekontextualizovaných slovných úloh, ktoré môže byť problém pochopiť na jazykovej úrovni, pokiaľ žiak nedosiahol tzv. „minimálny prah“ jazykových zručností v cieľovom jazyku [8]. Problémom môžu byť aj úlohy závislé na konkrétnom kultúrnom kontexte.

Prístup CLIL funguje na princípe kontinua [17] – t.j. každá škola si môže prispôbiť proporciu hodín vyučovaných v materinskom jazyku a cieľovom jazyku podľa svojich možností a potrieb. Na Slovensku pretrváva nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov a to hlavne v primárnom vzdelávaní; študijný odbor primárna edukácia so zameraním na CLIL sa na Slovensku v súčasnosti ešte neponúka. Aj tieto dôvody nás viedli k aplikovať minimálne množstvo hodín výučby obsahového predmetu v cudzom jazyku – t.j. jednu hodinu zo štyroch týždenne, čo je určite realistickejšie ako východiskový bod aplikácie CLIL-u pre väčšinu základných škôl na Slovensku. Bolo pre nás zaujímavé zistiť, resp. potvrdiť pedagogickú efektívnosť vyučovania prístupom CLIL i pri tak malom rozsahu hodín vyučovaných prostredníctvom cudzieho jazyka.

Vzhľadom na hore uvedené ako aj nízku vstupnú úroveň jazykových zručností žiakov predmetnej základnej školy sme sa rozhodli v cieľovom jazyku vyučovať len jednu hodinu matematiky zo štyroch za týždeň. Táto hodina bola zameraná na opakovanie a prehlbovanie učiva, ktoré žiaci preberali na hodinách vyučovaných po slovensky.

Takouto organizáciou experimentu sme chceli okrem iného získať možnosť overiť si Cumminsov teoretický konštrukt spoločnej východzej spôsobilosti v praxi. Podľa Cumminsovho konštrukt aplikovaného do kontextu výučby matematiky by žiaci nemali mať problém úspešne počítat' slovné úlohy v cudzom jazyku, pokiaľ už majú prostredníctvom materinského jazyka zvládnuté kognitívne procesy potrebné pre ich vypočítanie (do týchto kognitívnych procesov zahrňame aj schopnosť „prekladu“ z materinského jazyka do jazyka matematiky a naopak) a majú zabezpečenú adekvátnu jazykovú podporu.

V literatúre sme sa zatiaľ nestretli s takýmto modelom aplikácie CLIL-u. Náš model nemožno považovať za CLIL Modul, vzhľadom na to, že cez anglický jazyk sú vyučované všetky témy v danom časovom úseku (polroku), čo v prípade CLIL modulov neplatí. Nemožno ho ani zaradiť do kategórie „jeden alebo viac predmetov“, keďže v takom type CLIL-u je cez cieľový jazyk vyučovaný celý predmet, nielen jedna hodina do týždňa. Taktiež ho nemožno zaradiť do kategórie „jazykových spích“, keďže tie majú dĺžku trvania zväčša len 5 minút na konci vyučovacej hodiny vedenej v materinskom jazyku. Preto navrhujeme

takúto aplikáciu CLILu – t.j. využívanie cieľového jazyka na opakovanie a upevňovanie vedomostí a zručností v cieľovom jazyku na celej vyučovacej hodine s pravidelnou periodicitou (napr. raz do týždňa) nazývať „Opakovanie“ (Review).

Považujeme za dôležité poznamenať, že v nami vytvorenom modeli aplikácie CLIL-u nedochádza k obsahovej duplicitě (t.j. učeníu sa obsahu najprv. v materinskom a potom znovu v cieľovom jazyku). Opakovanie a prehľbovanie vedomostí a zručností je integrálnou súčasťou kurikula každého školského predmetu - my len využívame túto fázu edukačného procesu na aplikáciu cieľového jazyka. Obsahová duplicita by bola v rozpore so základnými princípmi CLIL-u.

2. Ciele výskumu

Základným cieľom empirickej časti našej práce bolo zistiť pedagogickú efektívnosť aplikácie prístupu CLIL pri vyučovaní matematiky v 4. ročníku ZŠ na Slovensku.

2.1 Výskumné problémy, otázky a hypotézy

Náš prvý výskumný problém bol nasledovný:

Aký je vplyv obsahovo a jazykovo integrovaného učenia (CLIL) na jazykovú kompetenciu žiakov 4. ročníka ZŠ?

hypotéza:

„Vyučovanie 1 hodiny matematiky v anglickom jazyku štatisticky významne posilní jazykovú kompetenciu žiakov oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“

subhypotézy:

- ⊕ „Jazyková subkompetencia „hovorenie“ bude na štatisticky význame vyššej úrovni u študentov ktorí absolvujú vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“
- ⊕ „Jazyková subkompetencia „počúvanie s porozumením“ bude na štatisticky významne vyššej úrovni u študentov ktorí absolvujú vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“
- ⊕ „Jazykové subkompetencie „čítanie s porozumením“ a „písanie“ budú na štatisticky významne vyššej úrovni u študentov ktorí absolvujú vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“

Zamerali sme sa na zmeny v jazykovej kompetencii vnímanej ako subkompetencia komunikatívnej kompetencie [25]. Zaujímali nás zmeny nielen v jazykovej kompetencii ako celku ale aj v jej jednotlivých komponentoch (hovorenie, počúvanie, písanie, čítanie). Preto prvú hypotézu členíme na subhypotézy, kde sa venujeme jednotlivým komponentom jazykovej kompetencie a ich predpokladanej zmene po ukončení experimentu.

Hodiny matematiky boli 1 krát týždenne vedené výlučne v anglickom jazyku, v duchu princípu „jeden učiteľ – jeden jazyk“ (vychádzajúc z Grammontovho princípu bilingválnej výchovy detí: „jedna osoba – jeden jazyk [32]) a študenti museli viac-menej komunikovať s učiteľom v angličtine a v tomto jazyku boli aj vyučovacie materiály. Preto u žiakov sme očakávali hlavne rozvoj rozprávania, čítania a počúvania s porozumením.

Vzhľadom na východiskovú jazykovú úroveň žiakov a úroveň použitého jazykového testu (pod úrovňou A1 Spoločného európskeho referenčného rámca), testované zručnosti v doméne písania sú len rudimentárne (jednoslovné odpovede), a sú testované integrovane

zároveň s čítaním s porozumením spolu v jednom teste. Ak by bola východisková jazyková úroveň žiakov vyššia, bolo by možné administrovať jazykový test vyššej úrovne, kde by bolo možné testovať subhypotézy čítanie a písanie samostatne.

Náš prvý výskumný problém bol nasledovný:

Má vyučovanie matematiky pomocou cudzieho jazyka negatívny vplyv na vedomosti a zručnosti žiakov z matematiky?

hypotéza:

„Čiastočné vyučovanie matematiky v anglickom jazyku (t.j. v pomere 1:3 k hodinám vedeným v slovenčine) nemá za následok štatisticky významné zhoršenie matematických vedomostí a zručností žiakov oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“

Častým argumentom proti zavádzaniu prístupu CLIL do škôl je tvrdenie, že vyučovaním pomocou cudzieho jazyka klesá úroveň vedomostí a zručností študentov, nakoľko sú nútení spracovávať dve veci naraz: komunikáciu v cudzom jazyku a osvojovanie si nových vedomostí a zručností v obsahovom predmete. Naším výskumom sme sa pokúsili tieto tvrdenia vyvrátiť a chceli sme dokázať že úroveň vedomostí a zručností ako i tempo učenia sa dá, pri správnom výbere predmetu, úrovni jazyka, počtu hodín a typoch aktivít v cieľovom jazyku, držať v porovnaní s bežnými triedami na takej iste resp. takmer takej istej úrovni. Istotne, očakávali sme aj v našom experimente počiatkový „šok“ a tým aj spomalenie vyučovacieho procesu; tento jav však býva prechodný a deti sa v priebehu niekoľkých týždňov až mesiacov rýchlo adaptujú na novú situáciu.

Ideálne by bolo následne vyskúšať experiment na viacerých triedach s rôznym počtom hodín (0, 1, 2, 3, 4) matematiky v angličtine v jednotlivých skupinách a skúmať vplyv rôzneho počtu hodín v angličtine na jazykové zručnosti ako aj na vedomosti a zručnosti z matematiky; toto nám však dané podmienky organizácie ZŠ ani časový rámec nášho výskumu žiaľ neumožňovali.

2.2 Výskumná vzorka

Nakoľko výskum bol zameraný na elementárne vzdelávanie, zvolili sme výskumnú vzorku všetkých žiakov 4. ročníka ZŠ Pavla Marceľho, Drieňová ul. v Bratislave. Jedná sa o mestskú štátnu ZŠ, nachádzajúcu sa na staršom bratislavskom sídlisku. Anglický jazyk je povinný predmet pre všetkých žiakov od prvého ročníka s nasledovnými časovými dotáciami špecifikovanými v Školskom vzdelávacom programe ZŠ Pavla Marceľho:

Do experimentu boli zapojené všetky triedy štvrtého ročníka - jedná sa o tri triedy s približne rovnakým počtom žiakov (15, 17, 17). Jedna trieda slúžila ako experimentálna, ďalšie dve ako kontrolné skupiny. Vzhľadom na charakter výskumu a pevné zadelenie žiakov do tried, nebolo možné urobiť náhodný výber žiakov do experimentálnej a kontrolných skupín. Jedná sa teda o kváziexperiment [12].

Získanie súhlasu rodičov so zapojením ich dieťaťa do experimentu bolo realizované na rodičovskom združení pred začatím samotného experimentu.

3. Výskumné metódy a nástroje

3.1 Experimentálny plán

Hlavnou výskumnou metódou bol pedagogický experiment. Ten spočíval v tom, že experimentálna skupina mala jednu zo štyroch hodín matematiky týždenne vedenú v anglickom jazyku, kontrolné skupiny mali všetky hodiny matematiky vyučované

v slovenčine. Hodiny anglického jazyka v žiadnej skupine neboli našim experimentom nijakým spôsobom zasiahnuté.

V prvej kontrolnej skupine boli všetky hodiny matematiky vyučované triednou učiteľkou. V druhej kontrolnej skupine sme vyučovali jednu hodinu matematiky za týždeň, ktorá bola, takisto ako v experimentálnej skupine, zameraná na opakovanie vedomostí a zručností. V druhej kontrolnej skupine sme pôsobili z dôvodu eliminácie vplyvu učiteľa-výskumníka. Všetky hodiny vedené v slovenskom jazyku (okrem jednej v 2. kontrolnej skupine) boli vyučované triednymi učiteľkami príslušných tried.

Nezávislou premennou bol počet hodín matematiky vyučovaných cez anglický jazyk, závislými premennými boli úroveň vedomostí a zručností z matematiky a anglického jazyka. Nasledujúca tabuľka prehľadne uvádza parametre nášho experimentu:

TABUĽKA Č. 1: PARAMETRE EXPERIMENTU						
		Experimentálna skupina	1. kontrolná skupina	2. kontrolná skupina		
Počet hodín vyučovaných v SJ	matematiky	3	4	4*		
Počet hodín vyučovaných v AJ	matematiky	1	0	0		
Celková časová dotácia pre predmet matematika (v súlade so ŠkVP)		4	4	4		

*(z toho 1 hodina vyučovaná učiteľom-výskumníkom)

Experiment mal trvanie jedného polroku t.j. 1. polroku školského roku 2011/2012. Jedná sa teda o strednodobý experiment.

3.2 Pretest a posttest jazykových zručností

Pred zahájením experimentu bol u všetkých skupín administrovaný pretest jazykových zručností z anglického jazyka. Použili sme existujúci nástroj - štandardizovaný didaktický test Cambridge Young Learners English (YLE) Tests – úroveň Starters vhodný pre deti od 7 rokov. Verzie testov, ktoré sme použili pre pretest a posttest boli publikované v Cambridge University Press [4].

3.3 Pretest a posttest matematických vedomostí a zručností

Ako pretest sme použili riaditeľskú previerku vedomostí z matematiky, ktorú sme administrovali pred zahájením experimentu začiatkom októbra 2011. Obsah tejto previerky koreluje s učivom, ktoré bolo preberané na hodinách matematiky v treťom ročníku vo všetkých troch triedach.

Ako posttest sme administrovali nami vytvorený didaktický test vedomostí a zručností, ktorý po obsahovej stránke zahŕňal učivo preberané na hodinách matematiky vo všetkých troch triedach počas trvania experimentu. Z hľadiska počtu položiek, typov úloh, spôsobu administrácie a vyhodnocovania ako aj po vizuálnej stránke bol posttest identický s pretestom. Posttest bol administrovaný po ukončení experimentu – t.j. v apríli 2012.

3.4 Pilotný výskum

V úvodnej etape pilotného výskumu v priebehu januára 2011 sme vykonali pilotný

prieskum – sondáž na ZŠ Drieňová za účelom oboznámenia sa s prostredím školy, študentmi, učiteľmi, spôsobom a organizáciou vyučovania anglického jazyka a matematiky ako aj s jazykovou úrovňou študentov.

Ďalším cieľom pilotného experimentu, prebiehajúceho v priebehu prvého polroka šk. roku 2009/2010, bolo v teréne overiť realizovateľnosť nami navrhovaného modelu CLIL vyučovania pred samotným spustením experimentu ako aj vhodnosť didaktického testu YLE Starters pre testovanie nami postulovaných hypotéz na danej populácii. Koncom januára 2011 sme administrovali YLE test ako pretest jazykových zručností u experimentálnej ako aj kontrolných skupín (20, 24, 23). Od začiatku februára až do konca školského roka sme v experimentálnej skupine vždy jednu hodinu matematiky do týždňa vyučovali v anglickom jazyku.

Na nami po anglicky vyučovaných hodinách matematiky (1 z 5 hod. týždenne) sme sa zameriavali hlavne na opakovanie a prehľbovanie učiva, ktoré žiaci preberali na hodinách vyučovaných po slovensky. Toto vyžadovalo úzku spoluprácu a koordináciu s učiteľkou matematiky (t.j. triednou učiteľkou) experimentálnej skupiny.

Po ukončení pilotného experimentu sme administrovali posttest jazykových zručností (ekvivalentnú formu testu YLE Starters) u všetkých troch skupín, za účelom pilotného skúmania prvého výskumného problému a s ním asociovej hypotézy a subhypotéz.

Výsledky pilotného výskumu nepreukázali štatisticky významné rozdiely v jazykovej kompetencii (a jej subkompetenciách čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie) medzi experimentálnou a kontrolnými skupinami.

4. Priebeh experimentu

4.1 Úvodná sondáž

V septembri 2011 sme vykonali opätovnú sondáž na ZŠ Drieňová za účelom zorientovania sa v aktuálnom edukačnom prostredí tejto školy. Od času skončenia pilotnému výskumu sa na škole udiali viaceré organizačné zmeny – poklesol počet žiakov v jednotlivých triedach (z 20, 24, a 23 na 15, 17, a 17), zmenili sa učelia anglického jazyka, ako aj triedni učelia v 4. ročníku. Dôležitá bola aj zmena v učebných osnovách matematiky, spôsobená prebiehajúcou reformou vzdelávacieho systému. Vzhľadom na uvedené, mnoho učebných materiálov, ktoré sme vytvorili počas pilotného experimentu sme nemohli opätovne použiť v samotnom experimente, nakoľko veľké penzum učiva matematiky bolo v dôsledku reformy presunuté zo 4. do 5 ročníka ZŠ. Zmenili sa aj používané učebnice na hodinách matematiky. Miesto dovtedy používaných učebníc ([1],[2],[3]) sa začali používať nové učebnice ([6],[7]).

4.2 Organizácia vyučovania v experimentálnej skupine

Ako sme už uviedli vyššie, v experimentálnej skupine sme vyučovali matematiku 1 krát do týždňa v anglickom jazyku, ďalšie tri hodiny mali žiaci s triednou učiteľkou v slovenskom jazyku.

Na nami po anglicky vyučovaných hodinách matematiky (1 z 4 hod. týždenne, celkovo 16 vyučovacích hodín za školský polrok) sme sa zameriavali hlavne na opakovanie a prehľbovanie učiva, ktoré žiaci preberali na hodinách vyučovaných po slovensky. Toto vyžadovalo úzku spoluprácu a koordináciu s učiteľkou matematiky (t.j. triednou učiteľkou) experimentálnej skupiny.

Na hodinách matematiky sme prehlbovali tak matematické ako aj jazykové zručnosti. Medzi jazykovými zručnosťami prehlbovanými na našich hodinách bol tak „classroom language“ - čiže jazyk potrebný na všeobecnú komunikáciu v triede („Otvorte si učebnice na strane 10; Sadni si; Kto dnes chýba?“ atď.) ako aj špecifická slovná zásoba týkajúca sa matematiky (odčítanie, sčítanie, „Vynásob!“, Vydel!“, „Aký je výsledok príkladu číslo 5?“, atď.)

Zo začiatku sme zamerali na porozumenie jednoduchých povelov učiteľa ako aj rozvoj základnej slovnej zásoby v matematike (včítane schopnosti prečítať základné aritmetické úlohy v anglickom jazyku). Tomu napomáhali vizuálne pomôcky – dvojazyčné plagáty, ktoré si žiaci vytvorili s triednou učiteľkou na hodine výtvarnej výchovy ako aj plagáty vytvorené na hodinách informatiky žiakmi 6. ročníka Galileo School pre žiakov experimentálnej skupiny. Tieto plagáty boli počas doby trvania experimentu vystavené na stenách experimentálnej triedy.

Zo začiatku sme sa zameriavali na rozvoj základnej slovnej zásoby z oblasti matematiky -číslvky, aritmetické operácie, vedieť prečítať matematický zápis po anglicky – napr „ $2 \cdot 6 = 12$ “ sa číta ako „Two times six equals twelve.“ Zároveň sme sa snažili rozvíjať porozumenie základných pokynov učiteľa, ktoré sme dávali v anglickom jazyku (viď. „classroom language“ vyššie). Tomu sme prispôbili aj obsah pracovných listov, ktoré sme si na každú hodinu pripravovali. V niektorých pracovných listoch sme zaradili na úvod cvičenia na precvičenie základných fráz „classroom language“ ako aj slovnej zásoby potrebnej na riešenie nasledujúcich slovných úloh.

V ďalšom štádiu experimentu sme začali riešiť aj slovné úlohy, ktoré mali žiaci pripravené na pracovných listoch, čím sme zabezpečili jazykovú primeranosť úloh pre daných žiakov. Ako zdroj úloh boli využívané slovenské, britské a americké učebnice matematiky (Bero, Berová, 2008, 2009, Černek, 2011, Total Math Grade 4, Macmillan Mathematics Pupil's Book 4A 4B, Harcourt Math, Grade 4) ako aj vlastná tvorivosť autora. Všetky úlohy boli jazykovo adaptované pre potreby experimentálnej triedy a obsahovali anglicko-slovenský slovníček kľúčových slov potrebných na vypočítanie úlohy. Kde bolo možné, pridali sme vizuálne pomôcky, aby sa tým znížila dekontextualizácia úloh ale aj nutnosť poskytovať slovenské ekvivalenty kľúčových slov.

Všeobecnú slovnú zásobu, ktorú slovné úlohy obsahovali sme sa snažili čo najviac vyberať z už preberaných kapitol učebnice anglického jazyka Chit Chat 2, ktorá sa v danej škole používa na výučbu angličtiny. Tým sme sa snažili zminimalizovať potrebu vysvetľovať všeobecnú slovnú zásobu na hodinách matematiky ako aj dať žiakom možnosť recyklácie už naučenej slovnej zásoby na hodinách angličtiny v zmysluplnom kontexte.

Organizačné formy vyučovania zahŕňali individuálnu prácu, prácu vo dvojiciach a v malých skupinkách. Učiteľ - výskumník na hodinách matematiky pôsobil v roli facilitátora a organizátora učenia. Súčasťou vyučovania boli aj didaktické hry, ktorých cieľom bolo hravou a súťaživou formou zopakovať a prehĺbiť učivo.

PROBLEM SOLVING (+; -; X; ÷)

how many = koľko

① Solve:

In April, 12 students were sick. In May, 4.B. In May, 24 more students were sick. How many students were sick in May?

In April 12 students sick
In May 24 more
X = 24

In May 24 students sick ✓

② Richard forgot to do his homework 5 times. Sabina forgot her homework 2 more times than Richard. How many times did Sabina forget her homework?

Richard forgot 5 times Hw
Sabina 2 times more
X = 2.5
X = 10

③ Ema forgot her homework two times less than Ema. How many times did Ema forget her homework?

Ema forgot 2 times less
Zuzana forgot 3 times Hw
X = 0.2
X = 3

LESSONARY:
more = viac
times = krát
less than = menej ako
more than = viac ako

JEDNÝM Z NAŠICH CIELOV BOLO AJ PRAKTICKY SI OVERIŤ CUMMINSOV KONŠTRUKT SPOLOČNEJ VÝCHODZEJ SPÔSOBILOSTI VO VYUČOVANÍ MATEMATIKY. NAPRIEK TOMU, ŽE ÚROVEŇ JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV V EXPERIMENTÁLNEJ SKUPINE BOLA VEĽMI NÍZKA, DOKÁZALI SA ADEKVÁTNOU JAZYKOVOU PODPOROU, AKO AJ VHODNOU ORGANIZÁCIOU VYUČOVANIA (PRÁCA VO DVOJICIACH, PRÁCA V MALÝCH SKUPINÁCH) SLOVNÉ ÚLOHY V ANGLICKOM JAZYKU ÚSPEŠNE VYPOČÍTAŤ. TÁTO PROBLEMATIKA BY SI ZASLÚŽILA HLBŠIE PRESKÚMANIE NA TEORETICKEJ I PRAKTICKEJ ROVINE.

Po obsahovej stránke hodín matematiky sme sa držali školského vzdelávacieho programu pre 4. ročník ZŠ pre predmet matematika.

4.3 Organizácia vyučovania v 1. kontrolnej skupine

V prvej kontrolnej skupine sme pôsobili na hodine matematiky raz do týždňa, všetky ostatné hodiny boli vyučované triednou učiteľkou. Obsah nami vyučovaných hodín bol tak ako aj v experimentálnej skupine zameraný na opakovanie a prehĺbovanie vedomostí a zručností. Hodiny však boli vedené v slovenskom jazyku. Používané boli učebnice matematiky (Bero, Berová, 2008, 2009, Černek, 2011a, 2011b). Na hodinách bola využívaná samostatná práca, práca vo dvojiciach, ako aj didaktické hry. Naše pôsobenie v prvej kontrolnej skupine malo za cieľ eliminovať vplyv učiteľa – výskumníka.

4.4 Organizácia vyučovania v 2. kontrolnej skupine

Druhá kontrolná skupina nebola našim experimentom nijako zasiahnutá, všetky hodiny matematiky boli odučené triednou učiteľkou.

5. Výsledky výskumu

Okrem štandardných deskriptívnych nástrojov (priemery, rozptyl, štandardná odchýlka) sme použili aj nástroje štatistickej inferencie – testovali sme údaje z výskumu (rozdiely priemerov skóre pretestov a posttestov) voči náhode.

Prvá hypotéza sa teda v prípade vzťahu experimentálnej skupiny k 1. kontrolnej skupine nepotvrdila – jazykové zručnosti neboli na štatisticky významne lepšej úrovni u študentov ktorí absolvovali vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa učili matematiku len v slovenčine.

Prvá hypotéza sa teda v prípade vzťahu experimentálnej skupiny k 2. kontrolnej skupine nepotvrdila – práve naopak - jazykové zručnosti boli na štatisticky významne horšej úrovni u študentov ktorí absolvovali vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa učili matematiku len v slovenčine.

Prvá subhypotéza sa teda nepotvrdila - jazyková subkompetencia rozprávanie nebola

na štatisticky významne lepšej úrovni u študentov ktorí absolvovali vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa učili matematiku len v slovenčine.“

Druhá subhypotéza sa teda nepotvrdila - jazyková subkompetencia počúvanie s porozumením nebola na štatisticky významne lepšej úrovni u študentov ktorí absolvovali vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa učili matematiku len v slovenčine.“

Tretia subhypotéza sa teda nepotvrdila – práve naopak - jazykové subkompetencie čítanie s porozumením a písanie boli na štatisticky významne horšej úrovni u študentov ktorí absolvovali vyučovanie 1 hodiny matematiky do týždňa v anglickom jazyku oproti žiakom, ktorí sa učili matematiku len v slovenčine.“

Naša hypotéza sa teda potvrdila: čiastočné vyučovanie matematiky v anglickom jazyku (t.j. v pomere 1:3 k hodinám vedeným v slovenčine) nemá za následok štatisticky významné zhoršenie matematických vedomostí a zručností žiakov oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.

6. Interpretácia výsledkov

6.1 Prvý výskumný problém

V rámci prvého výskumného problému sme testovali nasledovnú hypotézu a jej subhypotézy:

„Vyučovanie 1 hodiny matematiky v anglickom jazyku štatisticky významne posilní jazykovú kompetenciu žiakov oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine.“

Prvá hypotéza

Na rozdiel od očakávania, experimentálna skupina nedosiahla štatisticky významne lepšie výsledky v testoch jazykových zručností. Dokonca v prvej kontrolnej skupine došlo k opačnému javu – žiaci tejto skupiny mali oproti experimentálnej skupine štatisticky významne lepšie výsledky.

Ponúkame viacero činiteľov, ktoré mohli spôsobiť tieto na prvý pohľad neočakávané výsledky. Tieto výsledky sme konzultovali aj s učiteľkou anglického jazyka, ktorá učí všetky tri skupiny už druhý školský rok, a preto má možnosť porovnávať skupiny jednotlivito longitudinálne a skupiny medzi sebou.

Skúmané skupiny majú malú početnosť, preto nástroje inferenčnej štatistiky nemusia mať vysokú výpovednú hodnotu. Pre budúcnosť odporúčame zväčšiť veľkosť vzorky. Vzhľadom na dané zadelenie žiakov do tried a ročníkov ako i klesajúce počty žiakov v triedach, odporúčame zapojiť do výskumu viacero škôl súčasne.

Vzhľadom na vek detí zapojených do experimentu, čas trvania experimentu bol príliš krátky na to aby sa prejavili zmeny v skúmaných premenných. Pre budúcnosť odporúčame predĺžiť čas trvania experimentu na minimálne jeden školský rok, ideálne by bolo skúmať vývoj matematických a jazykových zručností longitudinálne (napr. od prvého po štvrtý ročník ZŠ).

Iné činitele vplývajúce na rozvoj jazykových zručností žiakov, ktoré neboli skúmané v našom výskume. V ďalšom texte uvedieme niektoré z nich:

Vzťah žiakov k predmetu anglický jazyk ako aj vzťah k učiteľke vyučujúcej angličtinu ktorý je, podľa slov samotnej učiteľky angličtiny, diametrálne rôzny medzi skupinami. Kým prvá kontrolná skupina pracuje konzistentne (tak ako aj minulý školský rok), druhá skupina sa oproti minulému školskému roku výrazne zlepšila. Naopak experimentálna skupina sa

v postoji k predmetu i učiteľke angličtiny výrazne zhoršila. Do budúcnosti by sme odporúčali zamerať sa aj na zisťovanie postojov žiakov k predmetu respektíve k učiteľovi vyučujúcemu daný predmet formou dotazníka administrovaného pred a po experimente.

Vplyv postojov žiakov k neznámkovaným testom. Vzhľadom na to, že nami administrované testy boli neznámkované, motivácia niektorých žiakov úspešne vypracovať tieto testy mohla byť týmto faktorom ovplyvnená. V primárnom vzdelávaní sú žiaci veľmi silno orientovaní na dosahovanie dobrých študijných výsledkov, preto pre nich známky pôsobia ako silný motivačný faktor. Podľa vyjadrenia učiteľky anglického jazyka, tento faktor – neznámkovanie testu, mohol mať vplyv na slabšie výsledky testu jazykových zručností v experimentálnej skupine. Podľa učiteľky angličtiny je prvá kontrolná skupina všeobecne vysoko motivovaná dosahovať dobré výsledky, a preto u nich nemusel faktor neznámkovania hrať až takú vysokú rolu. To mohlo mať vplyv aj na štatistickú signifikanciu rozdielu priemerov medzi touto skupinou a experimentálnou skupinou.

Prvá subhypotéza

Kým nástroje štatistickej inferencie nepotvrdili štatistickú významnosť rozdielov priemerov v jazykovej subkompetencii rozprávanie, deskriptívne štatistiky naznačujú, že najväčší progres v hovorení zaznamenala experimentálna skupina. V tejto skupine bola zaznamenaná aj najvyššia pozitívna diferenciacia. Domnievame sa, že toto sa udialo vplyvom nášho experimentálneho pôsobenia.

Druhá subhypotéza

„Jazyková subkompetencia „počúvanie s porozumením“ napriek očakávaniu nebola štatisticky významne vyššia ako u kontrolných skupín. Tento záver je o to prekvapujúcejší, že žiaci v experimentálnej skupine museli neustále počúvať inštrukcie v anglickom jazyku. Možné interpretácie tohto výsledku ponúkame rovnaké ako pri prvej hypotéze.

Tretia subhypotéza

Najprekvapujúcejší výsledok nášho výskumu je zhoršenie čítania s porozumením a písania v experimentálnej skupine v priemere o 21% oproti pretestu. Kým zhoršenie sme zaznamenali vo všetkých skupinách, v experimentálnej skupine bolo najmarkantnejšie. Výsledky v experimentálnej skupine teda vyšli štatisticky horšie ako v oboch kontrolných skupinách. Pre tento veľmi prekvapujúci výsledok (čakali sme naopak štatisticky významne vyššie zlepšenie v experimentálnej skupine oproti skupinám kontrolným, vzhľadom na to, že pri počítaní slovných úloh v anglickom jazyku museli žiaci zapájať subzručnosti čítanie s porozumením a písanie) ponúkame nasledovné zdôvodnenia:

- ⌚ Domnievame sa, že dôvody ponúknuté pre test ako celok platia v plnej miere aj pre testovanie subzručností čítanie s porozumením a písanie.
- ⌚ Test čítanie s porozumením a písanie bol zaradený na koniec testovania v rámci 45-minútovej vyučovacej hodiny. Toto mohlo mať negatívny vplyv na výkon a koncentráciu žiakov pri vypracovávaní tejto časti testu, hlavne v experimentálnej skupine, kde pravdepodobne najviac pôsobil faktor neznámkovania testu. Do budúcnosti odporúčame administrovať jednotlivé časti testu YLE na samostatných vyučovacích hodinách, aby sme tým predišli faktoru únavy, či nezájmu spôsobeného dĺžkou testovania

6.2 Druhý výskumný problém

Náš druhý výskumný problém bol nasledovný:

Má vyučovanie matematiky pomocou cudzieho jazyka negatívny vplyv na vedomosti a zručnosti žiakov z matematiky?

Hypotéza o tom, že vyučovanie matematiky cez anglický jazyk v pomere 1: 3

k hodinám vedeným v slovenčine nemá za následok štatisticky významne zhoršenie matematických vedomostí a zručností žiakov oproti žiakom, ktorí sa budú učiť matematiku len v slovenčine sa potvrdila. Neodvážime sa však tento záver zovšeobecniť na celú populáciu žiakov štvrtého ročníka ZŠ na Slovensku vzhľadom na malú testovaciu vzorku, ako aj na relatívne nižšiu reliabilitu pretestu matematických zručností (Cronbach alpha = 0,588). Do budúcnosti by sme odporúčali vytvorenie matematických testov vhodných pre 4. ročník ZŠ vykazujúcich vyššiu mieru reliability. Ako veľká nevýhoda slovenského edukačného prostredia sa nám javí absencia batérie štandardizovaných testov z matematiky pre každý ročník primárneho a sekundárneho vzdelávania (okrem testov KOMPARO administrovaných v 5. a 9. ročníku ZŠ), tak ako je to bežné napríklad vo Veľkej Británii a Spojených štátoch amerických.

6.3 Náš experiment v kontexte iných výskumov

Náš výskum je relatívne obtiažne postaviť do kontextu podobných výskumov, vzhľadom na fakt, že oblasť aplikácie CLIL-u je relatívne veľmi málo empiricky preskúmaná, obzvlášť v oblasti primárneho vzdelávania (napr. [24], [34]). Väčšina výskumov v oblasti CLIL-u sa zameriava na nižšie alebo vyššie sekundárne vzdelávanie (napr. [15], [35], [36]).

Väčšina existujúcich empirických výskumov poukazuje na pozitívny vplyv CLIL-u na jazykové zručnosti a neexistenciu negatívneho vplyvu na vedomosti a zručnosti v obsahovom predmete. Pri interpretácii týchto výsledkov však treba brať do úvahy aj socio-kultúrne, lingvistické a edukačné prostredie krajiny, v ktorej daný výskum prebiehal, ako aj model CLIL-u, ktorý bol výskumne skúmaný.

V literatúre sme sa zatiaľ s našmu modelu podobnou aplikáciou prístupu CLIL vo vyučovaní matematiky v primárnom vzdelávaní nestretli. Švajčiarsky výskum potvrdzujúci pozitívny vplyv na jazykové zručnosti ako aj absenciu negatívneho vplyvu na matematické zručnosti [27] bol longitudinálny, preto jeho výsledky sa ťažko porovnávajú s výsledkami nášho strednodobého výskumu s malou vzorkou. Taktiež model CLIL-u skúmaný v predmetnom výskume sa nezhodoval s našim modelom a lingvistické prostredie je diametrálne odlišné. Skúmanie vplyvu CLIL-u na výsledky v matematike a fyzike u maltských stredoškôľakov [37] je tiež obtiažne porovnávať s výsledkami nášho výskumu, vzhľadom na rozdielny kultúrno-sociálny, lingvistický a edukačný kontext ako aj stupeň vzdelávacieho systému, v ktorom bol výskum realizovaný. Zaujímavý krátkodobý experiment v trvaní jednej vyučovacej hodiny [21] bol realizovaný v troch krajinách – medzi inými aj v Českej republike – krajine nám socio-kultúrne, lingvisticky blízkej s podobným edukačným kontextom. Tento výskum bol realizovaný vo vekovo podobnej skupine žiakov, ale jeho dĺžka je s našim výskumom ako i spôsobom aplikácie CLIL-u ťažko porovnateľná. V čom sa však výsledky nášho výskumu zhodujú s maltským, švajčiarskym, aj českým výskumom je absencia negatívneho vplyvu na matematické zručnosti pri aplikácii prístupu CLIL v matematike.

Nami skúmaná oblasť si zaslúži hlbšie skúmanie, tak prierezové, ako aj longitudinálne. V blízkej budúcnosti (v priebehu roku 2013) očakávame zverejnenie výsledkov extenzívneho longitudinálneho výskumu overovania didaktickej efektívnosti prístupu CLIL v primárnom vzdelávaní na Slovensku v gescii Štátneho pedagogického ústavu [23]. Zaujímavé bude porovnať tento výskum s už spomínaným švajčiarskym výskumom.

Vidíme priestor na spracovanie danej problematiky i kvalitatívnou metodológiou, napríklad pozorovaním triedy, či neštruktúrovaným interview. S kvalitatívnymi výskumami aplikácie prístupu CLIL v primárnom vzdelávaní sme sa v literatúre zatiaľ nestretli.

7. Odporúčania pre pedagogickú prax

Na základe našich skúseností nadobudnutých počas trvania experimentu si dovoľujeme ponúknuť nasledovné odporúčania pre aplikáciu prístupu CLIL v predmete matematika v 4. ročníku primárneho vzdelávania.

- ⌚ Dôležitá je spolupráca s učiteľom cudzieho jazyka. Učiteľ matematiky potrebuje vedieť akú slovnú zásobu a gramatické javy môže zahrnúť do slovných úloh, tak aby neboli extrémne náročné pre žiakov. Učiteľ matematiky môže tiež požiadať učiteľa cudzích jazykov konzistentne používať anglický jazyk na povely a pokyny žiakom (tzv. classroom language), aby si tieto frázy a pokyny v cudzom jazyku žiaci zautomatizovali. Vhodné je s učiteľom cudzieho jazyka zdieľať spoločný zoznam fráz, ktoré budú so žiakmi používať.
- ⌚ Zo začiatku bude potrebné skonsolidovať základnú slovnú zásobu žiakov z domény matematiky ale aj „classroom language“. Pokiaľ toto na začiatku žiaci zvládnu, budú môcť oveľa aktívnejšie používať na hodinách anglický jazyk na komunikáciu.
- ⌚ Učiteľ by sa mal snažiť čo najviac používať cieľový jazyk. Keď žiaci nerozumejú, je možné využiť aj vizuálne pomôcky respektíve daný koncept vysvetliť názorne pomocou reálií. Osvedčilo sa nám používanie dvojjazyčných plagátov so základnými frázami a matematickou slovnou zásobou. Taktiež sa nám osvedčilo praktické znázornenia slovnej úlohy s použitím reálií. Výklad v slovenskom jazyku sa nám javí ako posledná možnosť aj vzhľadom na to, že v našom modeli sú v anglickom jazyku vedené len hodiny zamerané na opakovanie vedomostí a zručností.
- ⌚ Vzhľadom na nízku úroveň jazykových zručností štvrtákov na slovenských základných školách, neodporúčame priamu aplikáciu autentických učebných materiálov určených pre rodených hovoriacich cieľového jazyka. Osvedčila sa nám tvorba vlastných slovných úloh a pracovných listov s úrovňou jazyka adaptovaného pre konkrétne potreby našej triedy. Inšpiráciu pre slovné úlohy sme nachádzali v slovenských ako aj cudzojazyčných učebniciach matematiky.
- ⌚ Nemožno očakávať, že žiaci budú hneď od začiatku s učiteľom schopní a ochotní komunikovať v anglickom jazyku. Ich jazyková úroveň im zväčša ešte nedovoľuje zmysluplne komunikovať s učiteľom. Preto zo začiatku by mal učiteľ síce povzbudzovať žiakov používať čo najviac angličtinu, ale zároveň by nemal ignorovať otázky žiakov v slovenskom jazyku, hlavne pokiaľ vie, že žiak sa danú otázku ešte nedokáže opýtať v angličtine. Sám učiteľ by však mal byť konzistentný v používaní cieľového jazyka a mal by využívať stratégie prekladu alebo parafrázovania žiakovej výpovede (recasting, rephrasing. Naše skúsenosti ukazujú, že postupne žiaci viac a viac komunikujú v cieľovom jazyku. V prípade nášho experimentu žiaci začali s učiteľom komunikovať v angličtine až po niekoľkých mesiacoch.
- ⌚ Učiteľ by nemal podľahnúť neprestajným žiadostiam žiakov, aby s nimi komunikoval v slovenskom jazyku. Z našej vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že žiaci si postupne zvyknú na učiteľovo výlučné používanie angličtiny a svoju energiu presunú na snahu porozumieť mu miesto presvedčiť ho aby s nimi rozprával po slovensky. Pokiaľ deti naozaj nerozumejú a neverbálny jazyk či znázornenie nepomáha, je vhodné mať poruke šikovného žiaka – tlmočníka, ktorý v takýchto prípadoch dokáže pretlmočiť učiteľovu komunikáciu pre ostatných žiakov. Dodržiavanie princípu jeden učiteľ – jeden jazyk v dlhodobej perspektíve motivuje žiakov používať cudzí jazyk a poskytuje im autentické príležitosti na jeho aplikáciu. To všetko prispieva k rozvíjaniu si cudzojazyčných zručností.

- ⌚ Vyučovať matematiku v 4. ročníku cez cudzí jazyk by mohol byť jazykovo dostatočne vybavený triedny učiteľ (tu však dochádza k porušeniu pravidla jeden učiteľ – jeden jazyk, čo môže viesť k problémom s konzistenciou používania cieľového jazyka) alebo učiteľ cudzieho jazyka. V oboch prípadoch je však kooperácia oboch učiteľov nutným predpokladom k úspešnej aplikácii prístupu CLIL.
- ⌚ Vhodne zvolené organizačné formy vyučovania môžu pomôcť prekonávať jazykové bariéry. Pri práci na slovných úlohách sa nám osvedčila práca vo dvojiciach resp. malých skupinách, kde je však dôležité spárovať jazykovo menej zdatných žiakov s jazykovo zdatnými žiakmi a ideálne aj žiakov matematicky zdatných, so žiakmi matematicky menej zdatnými. Takto si žiaci dokážu vzájomne pomáhať – či už s problémami jazykového alebo matematického rázu. Stretli sme sa však aj so žiakmi, ktorým práca vo dvojiciach, resp. skupine nevyhovuje a preferujú samostatnú prácu.
- ⌚ Na konci hodiny odporúčame zaradiť didaktickú hru vedenú v anglickom jazyku, žiaci si tak hravou formou dokážu precvičiť napríklad násobilku a zároveň aj číslovky v anglickom jazyku.
- ⌚ Ideálne je na hodinách používať čo najviac reálií. Ak slovná úloha hovorí o tabuľkách čokolády, ideálne by bolo do triedy priniesť príslušný počet tabuliek čokolády a slovnú úlohu prakticky predviesť.

8. Záver

Cieľom nášho výskumu bolo empiricky overiť didaktickú efektívnosť nami vytvoreného modelu aplikácie CLIL-u v experimentálnej rovine. Realizovali sme strednodobý kváziexperiment s jednou experimentálnou a dvomi kontrolnými skupinami. Hypotéza o štatisticky významne lepších jazykových zručnostiach v triede kde bol aplikovaný náš model prístupu CLIL sa nepotvrdila, práve naopak, došlo k zhoršeniu jazykových zručností experimentálnej skupiny oproti kontrolným skupinám. Potvrdila sa však hypotéza, o tom že v triede, kde bol aplikovaný náš model prístupu CLIL sa nezhoršia výsledky z matematiky oproti kontrolným skupinám. Interpretovali sme výsledky výskumu a poukázali sme na možné, vo výskume nesledované faktory spôsobujúce prekvapivé výsledky hypotézy o zlepšení jazykových zručností. Na základe skúseností z priebehu experimentu ako aj jeho výsledkov sme ponúkli odporúčania pre budúce výskumy skúmajúce predmetné výskumné problémy.

Dané výskumné problémy by bolo vhodné ďalej skúmať longitudinálne ako aj prierezovo, aby tak mohli byť vyvodené validné závery vzťahujúce sa na celú populáciu. Na základe skúseností získaných počas priebehu experimentu boli vypracované odporúčania pre pedagogickú prax, týkajúce sa praktickej implementácie nami navrhnutého modelu CLIL-u.

Veríme, že náš výskum prispeje k vedeckému bádaniu prístupu CLIL a jeho úspešnej aplikácii v slovenskom edukačnom kontexte.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2006. *Matematika pre tretí ročník základných škôl*: učebnica. Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 2006. ISBN 80-7158-619-6.
2. BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2008. *Matematika pre štvrtý ročník základných škôl*: učebnica. Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 2008. ISBN 978-80-7158-682-1.
3. BERO, P. – BEROVÁ, Z. 2009. *Matematika pre štvrtý ročník základných škôl*: Pracovný zošit Druhá časť. Bratislava: OrbisPictusIstropolitana, 2009. ISBN 978-80-7158-955-6.
4. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 2007. *Cambridge Starters 4: Examination papers from University of*

- Cambridge ESOL Examinations: English for Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 57 s. ISBN 978-0-521-69397-4.
5. CUMMINS, J. *BICS and CALP*. [online]. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2003 [cit. 22.2.2012]. Dostupné na: <http://www.iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html>
 6. ČERNEK, P. 2011a. *Matematika pre 4. ročník základnej školy*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011. ISBN 978-80-10-02104-8.
 7. ČERNEK, P. 2011b. *Matematika pre 4. ročník základnej školy: pracovný zošit, 1. časť*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2011. ISBN 978-80-10-02103-1
 8. DALE, T.H. - CUEVAS, G.J. 1987. *Integrated Language and Mathematics Learning*. In CRANDAL, J. et al.: *ESL Through Content-area Instruction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc., 1987. ISBN 0-13-284373-0
 9. DORNYEI, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442258-1
 10. DOYLE, C. - HOOD, P. - MARSH, D. 2010. *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN: 978-0-521-13021-9
 11. GARCIA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-1-4051-1994-8.
 12. GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. ISBN: 978-80-223-2391-8.
 13. HALAMA, P. 2011. *Princípy psychologickéj diagnostiky. 2 doplnené vydanie*. Trnava: Trnavská univerzita, 2011. ISBN 978-80-8082-421-8.
 14. HEJNÝ, M - VANTUCH, J. *Základné myšlienky*. In: HEJNÝ, M. et al. *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. s. 19-55. ISBN 80-08-00014-7.
 15. KJELLÉN SIMES, M. 2008. *Room for Improvement?: A comparative study of Swedish learners' free written production in English in the foreign language classroom and in immersion education: Dizertačná práca*. Karlstad, 2008: Karlstad University. 230 s. Karlstad University Studies. ISSN 1403-8099; 2008:32. [cit. 20.2.2012] Dostupné na: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:31687/FULLTEXT02>
 16. KUBEŠ, M. *Príprava vyučovacích materiálov na CLL hodiny matematiky*. In: *Aplikácia metódy CLIL vo vyučovaní na základnej škole: zborník z konferencie konanej dňa 20. apríla, 2011 v Martine*. Martin: Evanjelická základná škola, 2011, s. 47-51. ISBN 978-80-970723-6-0.
 17. MARSH, D. - MEHISTO - FRIGOLS, M.J, P. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan, 2008. ISBN 987-0-230-02719-0
 18. NOVOTNÁ, J. - HOFMANNOVÁ, M. *Teacher training for Content and Language Integrated Learning*. In: 15th ICMI Study Conference. The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics. 2005. [cit. 12.3.2012] Dostupné na http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/log_in.html
 19. NOVOTNÁ, J. - HOFMANNOVÁ, M. *CLIL and Mathematics Education*. In: Rogerson, A., Ed. *Mathematics for Living. The Mathematics Education Into the 21st Century Project*. Amman: Jordan, 2000. pp. 226-230. [cit. 12.3.2012] Dostupné na <http://math.unipa.it/~grim/Novotna.PDF>
 20. NOVOTNÁ, J. - MORAOVÁ, H. *Cultural and linguistic problems in the use of authentic textbooks when teaching mathematics in a foreign language*. In: ZDM 2005, Vol. 37 (2) [online]. 2005. [cit. 21.2.2012]. Dostupné na: http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna-Moraova_final.pdf
 21. PETROVÁ, J. - NOVOTNÁ, J. *The Influence of Learners' Limited Language Proficiency on Communication Obstacles in Bilingual Teaching / Learning of Mathematics*. In CERME 5 (2007), Working group 8. [online]. 2007 [cit. 21.2.2012]. Dostupné na: http://ermeweb.free.fr/CERME%205/WG8/8_Petrova.pdf
 22. POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *CLIL: plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.
 23. POKRIVČÁKOVÁ, S. *Latest Developments in Applying CLIL at Primary Schools in Slovakia (2005-2011)*. In: CA-CLIL: Blending the Unblendable? Nitra: UKF Nitra, 2011. s. 149-170. ISBN 978-80-558-0006-6.
 24. RUIZ DE ZAROBÉ, Y. *CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country*. In: International CLIL Research Journal [online]. 2008, vol. 1 no. 1 [cit. 21.2.2012]. Dostupné na: <http://www.icri.eu/11-744>
 25. SAVIGNON, S. *Communicative Language Teaching: Strategies and Goals*. In: HINKEL, E., ed. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,

2005. ISBN 0-8058-4181-4.
26. SAVILLE, N. - TAYLOR, L. *Developing English Language Tests for Young Learners*. In Research Notes [online]. Issue 7, február 2002 [cit. 20.2.2012]. s. 2-5. Dostupné na: http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts7.pdf
 27. SERRA, C. *Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007, roč. 10, č. 5, s. 582-602.
 28. SHIPTON, P. 2002a. *Chit Chat: Class Book 1*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN: 0-19-437826-8.
 29. SHIPTON, P. 2002b. *Chit Chat: Class Book 2*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN: 978-0-19-437835-2.
 30. SCHOOL SPECIALTY PUBLISHING. 2004. *Total Math. Grade 4*. Columbus: School Specialty Publishing, 2004. ISBN 0-7696-3514-8.
 31. ŠTEFÁNIK, J. - PALCÚTOVÁ, M. - LANSTYÁK, I. *Terminologický slovník*. In: ŠTEFÁNIK, J., zost. Antológia bilingvizmu. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004, s. 283-294. ISBN 80-88880-54-8.
 32. ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov: Intenčný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 2000. ISBN 80-223-1408-0.
 33. UCLES. 2007. *Cambridge Young Learners English Tests. Starters – Movers – Flyers: Handbook for teachers*. [online]. University of Cambridge ESOL Examinations, 2007. [cit. 12.3.2012]. dostupné na: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/116613_YLE_Handbook_2010.pdf
 34. VAN DE CRAEN, P. et al. *Twelve years of CLIL practice in multilingual Belgium*. In: EGGER, G. – LECHNER, CH., eds. *Primary CLIL Around Europe*. Marburg: Tectum Verlag, 2012. ISBN 978-3-8288-2764-6.
 35. VÁRKUTI, A. *Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences*. In: International CLIL Research Journal [online]. 2010, vol. 1 no. 3 [cit. 21.2.2012]. Dostupné na: <http://www.icrj.eu/13-746>
 36. WILHELMER, N. 2008. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) Teaching Mathematics in English*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller, 2008. ISBN 978-3-639-05721-8
 37. FARRELL, M. P. 2011. *Bilingual Competence and Students' Achievement in Physics and Mathematics*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol.14, No. 3, p.335-345.

UČENIE SA CUDZÍCH JAZYKOV V KOMUNITNOM CENTRE KOPČANY – O MOŽNOSTIACH NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA DETÍ

Miroslava Lemešová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie,
Bratislava, Slovensko
lemesova@fedu.uniba.sk

Jana Almanová

Ulita, o. z., Bratislava, Slovensko
jalman612@gmail.com

Abstrakt

Oblasť formálneho vzdelávania detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, otázky ich segregácie a školského neúspechu, sú na Slovensku zmapované viacerými štúdiami. Na vzdelávaní detí sa však podieľajú i organizácie, ktoré nepatria do systému formálneho vzdelávania. V rámci nich ide o zámerné, avšak dobrovoľné učenie, ktoré sa uskutočňuje v rozličných typoch prostredí a situáciách so zameraním na špecifickú cieľovú skupinu. Takéto vzdelávanie prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy v rámci aktivít občianskych združení a organizácií [1]. Dobrá prax týchto zariadení nie je komplexne podchytená napriek tomu, že práve ony by mohli napomôcť identifikácii faktorov ovplyvňujúcich zvýšenie kvality študijných výsledkov detí. Zaujímavými sú napríklad otázky motivácie detí k učeniu či identifikácia špecifik v oblasti vzdelávacích potrieb detí. Medzi takéto organizácie patria i zariadenia fungujúce na nízkoprahových princípoch. Príspevok ponúka skúsenosti získané v rámci vzdelávacích aktivít v Komunitnom centre Kopčany, pričom sa zameriava najmä na učenie sa cudzích jazykov. Podáva prehľad najčastejších ťažkostí, s ktorými deti a mladí ľudia na vzdelávacie aktivity komunitného centra prichádzajú a prezentuje ich pohľad na učenie sa cudzích jazykov získaný pomocou štruktúrovaných rozhovorov.

Abstract

The formal education of children from socially handicapped environments and the issues of their segregation and school failure have been the subject of many studies in Slovakia. Many organizations which are not part of the formal education system participate in children's education. They focus on deliberate but voluntary education carried out in various types of milieu and situations aimed at specific target groups. Such education is run alongside the main streams of education and professional training within the scope of activities performed by public associations and organizations (Fudaly, Lenčo, 2008). The good work experience of such institutions is not comprehensively recorded in spite of the fact that these organizations could effectively contribute to the identification of factors determining the quality improvement of children's school results. There are interesting issues to be mentioned, such as the motivation of children in learning or the identification of specific educational needs of children. Institutions running on the principles of outreach work also are among the above-mentioned organizations.

This contribution presents the experience gained within the scope of tutorial activities in the Kopčany Community Centre and focuses on learning foreign languages. It provides an outline of the most common difficulties which children and young people bring along with them, or which occur during the educational activities of the community centre. The paper presents their views on learning foreign languages through structured discussions.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, nízkoprahové princípy, komunitné centrum, učenie sa cudzích jazykov, vzdelávacie aktivity

Key words: informal education, principles of outreach work, community centre, learning foreign languages, educational activities

1. Úvod

V súčasnej domácej i zahraničnej literatúre sa stretávame s mnohými štúdiami mapujúcimi situáciu formálneho vzdelávania detí, pre ktoré sa v odbornej terminológii

zaužíval pojem deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia (vid' napr. Rafael, 2011, Kriglerová, Kadlečíková, 2009, Kahátová 2010, Salner, 2004 a i.). Do tejto skupiny detí patria podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. [2] deti či žiaci žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Zaraďujú sa sem napríklad deti žijúce v rodinách s nízkym sociálnym alebo ekonomickým statusom, deti rodičov bez domova či rómske deti. Spomínané štúdie objasňujú mechanizmy segregácie a školského neúspechu tejto skupiny v rámci vzdelávacieho systému a v mnohých prípadoch ponúkajú i konkrétne odporúčania riešiace túto problematiku. Stretávame sa v nich s jasnou identifikáciou vonkajších faktorov ovplyvňujúcich školskú neúspešnosť, akými sú okrem školy i rodina a komunita.

Rafael et al. [3] zdôrazňuje, že neexistujú postupy a modely, ktoré by napomáhali zlepšovaniu týchto vonkajších faktorov a ich vplyvu na vzdelávanie detí ako i to, že nie sú dostatočne rozšírené komunitné centrá, ktoré možno vnímať ako pozitívny prvok ponúkajúci podporné služby v oblasti vzdelávania (práca s rómskymi rodičmi, možnosti doučovania a pod.). Výsledky výskumov upozorňujú, že kompetencie, ktoré deti získajú v priebehu detstva, vytvárajú základ, na ktorom sa rozvíjajú a vytvárajú ich ďalšie zručnosti a spôsobilosti [4]. U detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, čiže u detí vystavených sociálnym i biologickým rizikovým faktorom, hrozí väčšie nebezpečenstvo nerozvinutia týchto základných kompetencií. Následne sú tieto deti často predurčené k slabým školským výkonom a neúspechu [5]. Prieskum MPC ROCEPO 2009-ZŠ [6] ukázal, že z celkového počtu žiakov, ktorí sa zúčastnili ich prieskumu a opakovali na základnej škole ročník (5731), pochádzalo až 4078 žiakov (71,16 %) zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom títo žiaci percentuálne najviac (30,18 %) opakujú prvý ročník ZŠ. Okrem opakovania ročníkov a nedostatočných školských výsledkov sa u týchto detí stretávame tiež s častým vymeškávaním vyučovania a s množstvom neospravedlnených hodín.

Postaveniu a situácii detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci formálneho vzdelávania sa venuje dostatočná pozornosť. Ako však ukazuje i zameranie tejto konferencie (Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí), na neformálne vzdelávanie sa akoby zabúda, a to i napriek tomu, že sa do systému neformálneho vzdelávania tieto deti často zapájajú. Príspevkom sa pokúsime aspoň sčasti vyplniť túto medzeru. Priblížime rozdiely medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním a ponúkneme konkrétne skúsenosti z neformálneho vzdelávania realizovaného v rámci občianskeho združenia Ulita, pričom sa zameriame na oblasť cudzích jazykov. Príspevok je časťou projektu zameraného na mapovanie neformálneho vzdelávania detí žijúcich vo vylúčenej mestskej komunite, ktorý je možné realizovať vďaka podpore Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.

2. Formálnosť a neformálnosť vo vzdelávaní

Vedomosti, zručnosti či návyky môžu byť naučené mnohými cestami. Každá z týchto ciest má svoje špecifické vlastnosti, ktoré istým spôsobom predurčujú priebeh a výsledok učenia. Formálnosť a neformálnosť vo vzdelávaní možno teda považovať za isté vlastnosti prítomné vo všetkých podmienkach učenia. Mnoho vecí sa naučíme omnoho efektívnejšie prostredníctvom neformálnych procesov. Typickým príkladom je učenie sa cudzích jazykov [7]. Iné zas naopak. Rovnako ako vo formálnom systéme dochádza k presadzovaniu demokratických prístupov, formalizujú sa niektoré procesy v neformálnom systéme (napr. akreditácia programov a pod.). Preto namiesto presného rozdeľovania jednotlivých typov

vzdelávania/učenia navrhujú niektorí autori hovoriť o aspektoch formálnosti a neformálnosti v učení sa ako takom [1].

Vo všeobecnosti môžeme nájsť niekoľko kritérií, pomocou ktorých ich možno jasne rozlíšiť. Medzi hlavné kritériá patrí priestor, v ktorom sa vzdelávanie uskutočňuje, organizácia vzdelávacích procesov, dobrovoľnosť vstupu do vzdelávacích procesov zo strany učiacich sa či na základe ich výstupov. Pod formálnym vzdelávaním rozumieme vzdelávanie, ktoré sa realizuje v klasickom školskom systéme. Vzdelávanie neformálne sa deje mimo tohto systému, často v rámci aktivít občianskych združení či organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. výtvarné, hudobné, športové krúžky, súkromné hodiny ako príprava na skúšky). Ďalšie rozdiely nachádzame v organizácii takéhoto vzdelávania. Funkcie, ciele, obsah, prostriedky, spôsoby hodnotenia, čas a formy sú pri formálnom vzdelávaní definované a legislatívne vymedzené. Tento typ vzdelávania poskytuje nadväzujúce vzdelávacie stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie [8]. Naopak ciele a formy neformálneho vzdelávania nie sú kodifikované, vo všeobecnosti vychádzajú z dieťaťa a mladého človeka, jeho potrieb a záujmov. Ich hlavným nástrojom je dobrovoľnosť, s akou dieťa do procesu neformálneho vzdelávania vstupuje, čím sa líši od formálneho vzdelávania, ktoré je v prevažnej miere povinné. Rozdiel medzi oboma formami vzdelávania je i vo výstupoch. Neformálne vzdelávanie nebýva ukončené udelením osvedčení, čím sa líši od formálneho vzdelávania, ktoré je potvrdzované dokladom o absolvovaní.

Neformálnosť vo vzdelávaní charakterizuje najmä priestor, ktorý je poskytnutý učiacemu sa jednotlivcovi a snaha o jeho participáciu a zaangažovanie do toho, čo sa deje. Tento typ vzdelávania vychádza a stavia na potrebách a záujmoch učiaceho sa [9]. Dôraz sa kladie na budovanie kapacít jednotlivca, podporu jeho sebahodnoty a dosiahnutie osobnej integrity a úspešného začlenenia sa do spoločnosti [1]. Osoba, ktorá tento proces pripravuje a plánuje, nie je v úlohe učiteľa ale skôr facilitátora. Tieto procesy sú dôležitou platformou pre motiváciu školopovinných detí k štúdiu (v systéme formálneho vzdelávania) nielen na základnej škole ale i k ďalšiemu štúdiu v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania.

Je málo výskumov, ktoré by sa venovali miere zapojenia detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia do procesov neformálneho vzdelávania. Zväčša máme k dispozícii výstupy z formálneho školského systému. Podľa prieskumu MPC ROCEPO 2009-ZŠ [6] navštevovalo školské kluby detí zo všetkých detí navštevujúcich tieto zariadenia len 13,09 % žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, podobne nízke číslo sa týkalo aj záujmových útvarov v sledovaných základných školách, kde z celkového počtu detí navštevujúcich tieto útvary tvorila skupina detí zo sociálne znevýhodneného prostredia len 15,62%. Miera zapojenia do formálneho systému teda nie je vysoká, no výsledky výskumu NIDM v ČR [10] zaoberajúceho sa zapojením rómskych detí do neformálneho vzdelávania, upozorňujú, že rómska mládež zo sociálne vylúčeného prostredia dochádza vo väčšine prípadov skôr do nízkoprahových a otvorených klubov. O aké zariadenia ide a aké služby poskytujú?

3. Zariadenia pracujúce na nízkoprahových princípoch

Nízkoprahové zariadenia pre deti a mládež sú určené pre deti a mládež, ktorí sa ocitli v obtiažnej životnej situácii alebo sú ohrození, a ktorí nevyhľadávajú štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti. Ich hlavným cieľom je minimalizovať možné riziká súvisiace so spôsobom života detí a mladých ľudí, umožniť im lepšie sa orientovať v ich sociálnom prostredí a vytvárať podmienky, aby v prípade záujmu mohli riešiť svoju nepriaznivú situáciu. Svojím charakterom a umiestnením sú blízke prirodzenému prostrediu

klienta, pričom nízkoprahovosť je záležitosťou skutočnej a reálnej dostupnosti. Pracovníci pracujúci v takýchto programoch sú „maximálne dostupní“. Deti neodsudzujú, prijímajú ich také, aké sú, bez prílišných očakávaní, ktoré objektívne nedokážu splniť a naplňajú ich najčastejšiu potrebu – potrebu spolubytia. Ponúkajú pokojné a bezpečné miesto ako prostriedok na vytvorenie kontaktu a vzťahu. Platí tu tiež pravidlo prípustnosti pasivity, anonymity, bezplatnosti, nepravidelnosti v dochádzke a participácie (aktivizácie) klientov [11].

Nízkoprahové programy poskytujú niektoré typy služieb, ktorými sa odlišujú od ostatných typov programov pre deti a mládež. V službách sa prakticky naplňajú ciele nízkoprahových programov. Ide o poskytovanie sociálnych služieb (napr. kontaktná práca, krízová intervencia, základné poradenstvo), voľnočasových aktivít a aktivít zameraných na prevenciu, výchovu a vzdelávanie [12]. V zariadeniach tohto typu sa uskutočňuje neformálne vzdelávanie, ktoré môže mať rôzny obsah (podľa druhu poskytovanej služby), charakter (podľa typu aktivity) a formy (podľa špecifik cieľovej skupiny). Najexplicitnejšie sa však deje práve počas aktivít, ktoré sú zamerané na vzdelávanie a výchovu. Tieto sa v mnohom líšia od vzdelávania v školskom systéme, v ktorom je zákonom stanovený obsah vzdelania, ktoré má byť dieťaťu či žiakovi umožnené dosiahnuť. Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [2] stanovuje napríklad, že deti a žiaci majú mať možnosť získať rôzne druhy kompetencií (komunikačné, sociálne, občianske a pod.), ovládať aspoň dva cudzie jazyky a vedieť ich používať či naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať.

V prípade zariadení pracujúcich na nízkoprahových princípoch žiadny podobný dokument všeobecne záväzný pre všetky takéto zariadenia a organizácie neexistuje. Dôvodom je najmä odlišnosť spôsobená inakosťou cieľovej skupiny, jej potrebami a záujmami, na základe ktorých sa mení obsah samotného vzdelávania a jeho podoba. Mnohé aktivity vzdelávacieho charakteru sa zameriavajú najmä na sprostredkovanie nových informácií, nácvik základných životných zručností či pomoc pri príprave na školské vyučovanie. Treba si uvedomiť, že deti a mladí ľudia prichádzajú na aktivity dobrovoľne. Hlavným cieľom je preto podporiť rôznymi prostriedkami ich motiváciu a podnecovať ich chuť k učeniu a poznávaniu, k zdokonaľovaniu životných zručností, budovaniu hodnoty vlastného ja a pozitívneho vzťahu k školským povinnostiam a ďalšiemu vzdelávaniu.

4. Ako sa učíme „šprechovať“ a „spíkovať“ v Komunitnom centre Kopčany?

Príkladom zariadenia, ktoré poskytuje aktivity zamerané na vzdelávanie a pracuje na nízkoprahových princípoch je Komunitné centrum Kopčany, ktoré je hlavným programom občianskeho združenia Ulita pôsobiaceho v Bratislave. Vzdelávacie aktivity prebiehajú dvakrát do týždňa a sú rozdelené na dve vekové skupiny – žiakov a žiačky prvého a druhého stupňa základnej školy. Deti majú počas týchto aktivít možnosť urobiť si domáce úlohy a pripraviť sa na ďalší školský deň pod individuálnym vedením kvalifikovaných pracovníčok. Zvláštna pozornosť je venovaná deťom s poruchami učenia a pozornosti. Na aktivite sa zúčastňujú aj predškolačky, ktorí sa pripravujú na nástup do školy. Staršie deti využívajú často tento priestor na vytváranie školských projektov prostredníctvom počítačov s pripojením na internet. Na aktivite funguje motivačný systém odmien (zvyčajne majú deti možnosť získať pracovné pomôcky) a výletov. V roku 2011 sme na aktivite zaznamenali počas 73 služieb 589 kontaktov s 59 deťmi. Niektoré z detí využívajú možnosť prísť na túto aktivitu pravidelne, iné sa zastavia len zriedkavo s konkrétnou ťažkosťou či úlohou. Obsah jednotlivých návštev si deti volia samé. Prichádzajú buď s konkrétnymi domácimi úlohami alebo oblasťou či vyučovacím predmetom, ktorému sa chcú venovať. Najčastejšie sú to však

matematika, slovenský jazyk (ktorý pre niektoré deti nie je materinským jazykom) a cudzie jazyky, najmä anglický a nemecký jazyk, na ktoré v tomto texte upriamime pozornosť.

Pre potreby príspevku sme počas mesiacov máj a jún 2012 zrealizovali štruktúrované rozhovory s deťmi navštevujúcimi vzdelávacie aktivity Komunitného centra Kopčany. Naším cieľom bolo zmapovať okolnosti neformálneho učenia sa cudzích jazykov u detí žijúcich vo vylúčenej mestskej komunite, ktoré využívajú vzdelávacie aktivity Komunitného centra Kopčany. Zamerali sme sa najmä na odhalenie pohľadu detí na význam a ťažkosti spätá s učením sa cudzích jazykov a na charakteristiku jednotlivých prostredí, v ktorých sa učenie odohráva. Rozhovorov sa zúčastnilo osem detí – z toho dve deti na prvom stupni ZŠ a dvaja chlapci. Deti boli vo vekovom rozpätí od 10 do 14 rokov. Zaujímalo nás, aký cudzí jazyk sa deti učia, ako dlho sa ho učia, čo vnímajú ako pozitívne a negatívne na učení sa cudzích jazykov a aký význam osvojovaniu cudzích jazykov pripisujú. S deťmi sme sa tiež rozprávali o charakteristikách prostredí, v ktorom sa cudzí jazyk učia. Popri rozhovoroch sme uskutočnili analýzu individuálnych záznamov vedených o deťoch a ich učení, rovnako ako analýzu správ vytváraných po každej aktivite. Získané údaje sme analyzovali kvalitatívnym spôsobom – vytvárali sme trsy významných kategórií a identifikovali témy kľúčové pre naplnenia stanoveného cieľa.

4.1 Vnímanie cudzích jazykov deťmi

Pre deti, s ktorými sme realizovali rozhovory, bola prvým cudzím jazykom, ktorý sa začali učiť, angličtina. Najmä deti na druhom stupni ZŠ sa však učia dva cudzie jazyky, pričom v našej skupine bol druhým nemecký jazyk. Dĺžka učenia sa cudzieho jazyka sa u detí aj vzhľadom na rozličný vek, líšili. Priemerne to však boli štyri roky pri prvom cudzom jazyku a jeden rok pri druhom.

Z analýzy záznamov o učení sa jednotlivých detí vyplýva, že nie sú veľké rozdiely medzi ťažkosťami detí v učení sa cudzích jazykov vzhľadom na počty rokov, ktoré sa cudziemu jazyku venujú. Najväčšie ťažkosti majú deti zo základnými gramatickými a syntaktickými javmi, výslovnosťou, prácou s textom a slovnou zásobou (platí to pre anglický i nemecký jazyk). Možné príčiny vidíme jednak v nedostatočnom ovládaní slovenského jazyka u niektorých detí ale i v pribúdaní nového učiva, pričom deti nemajú osvojené základy (časovanie, zámena, jednotné a množné číslo, zápor a pod.). Nové učivo si teda nedokážu osvojiť na požadovanej úrovni a zároveň nestíhajú dobehnúť zameškané. Práve množstvo učiva či neporozumenie výkladu učiteľa sú veci, ktoré sa deťom na učení sa cudzích jazykov nepáčia.

Napriek tomu, že majú niektoré z detí, s ktorými pracujeme, v ovládaní cudzích jazykov často veľké nedostatky, spája sa im cudzí jazyk najmä s pozitívami (niektoré deti neuviedli ani jedno negatívum). Deťom sa napríklad páči anglická výslovnosť: „*Páči sa mi, že sa vyslovuje inak ako slovenčina*“ (dievča, 10 rokov), pravidelnosť s akou si cudzí jazyk opakujú, slovíčka, ktoré nie sú ťažké na zapamätanie, práca na projektoch či konverzácia. Na otázku, prečo je dôležité učiť sa cudzí jazyk, uvádzajú najmä tri dôvody. Prvým dôvodom je zamestnanie. Ovládanie cudzieho jazyka vidia ako prednosť, ktorá im môže uľahčiť nástup na trh práce: „*Páči sa mi, že keď budem staršia, tak budem mať výhodu, že ma niekam príjmu do zamestnania*“ (dievča, 13 rokov). Druhým dôvodom je komunikácia a tretím cestovanie. Práve v kontakte s cudzími ľuďmi a pri vycestovaní do cudziny najčastejšie pociťujú nemožnosť dorozumieť sa. Skúsenosti z medzinárodných výmenných pobytov či zahraničných návštev na sídlisku, ktoré komunitné centrum organizuje, sú u niektorých hnacou silou v jazykoch napredovať a zlepšovať sa. V reálnom živote práve pri takýchto podujatiach zakúsia, aké to je nedokázať si niečo vypýtať či sa s niekým zoznámiť.

4.2 Miesto, kde sa učím

Deti prichádzajú na vzdelávacie aktivity komunitného centra dobrovoľne, pričom vedia, že pravidelnosť účasti nie je podmienkou. Napriek tomu sa mnohé z detí rozhodnú, že sa chcú učiť aj centre, a to po poldennom pobyte v škole strávenom učením. Ich záujem o využívanie vzdelávacích aktivít je veľký a neraz prevyšuje kapacitu a možnosti komunitného centra. Zaujímalo nás teda, aké rozdiely vidia v miestach, na ktorých sa učia a ktoré faktory ovplyvňujú ich chuť do učenia. Ich odpovede sa vzťahovali na tri priestory: školu, domov a komunitné centrum a možno v nich identifikovať štyri činitele, ktoré ich učenie ovplyvňujú: prístup pracovníčok, bezpečný priestor, metódy učenia a metaučenie.

Deti oceňujú najmä individuálny a podporujúci prístup pracovníčok v rámci vzdelávacích aktivít komunitného centra, ktorý umožňuje prispôbiť tempo a spôsob vysvetľovania konkrétnemu dieťaťu. Pozitívne hodnotia možnosť pýtať sa viackrát (čo umožňuje vnímanie centra ako bezpečného priestoru) a opakované vysvetľovanie v prípade neporozumenia. Práve v tomto vidia zásadný rozdiel oproti škole, kde učiteľ či učiteľka vysvetľuje skupine, pričom môže dôjsť u niektorých detí z tejto skupiny k neporozumeniu: „*V škole to učitelia vysvetlia každému ale nemusím to pochopiť a už to nevysvetlia. Tu sa môžem opýtať viackrát a precvičiť si to*“ (dievča, 13 rokov). Oproti škole či učení sa doma, vidia prednosť učenia v komunitnom centre i v spôsoboch akými sa učenie realizuje (metódy učenia). Učenie v centre považujú za väčšiu zábavu, cítia sa uvoľnene a neboja sa pýtať, nakoľko ich aktivita nie je známovaná. Na učenie majú dostatok času a k jednému učivu sa môžu neustále vracat'. Deti sa učia i doma, častokrát ale zdôvodňujú, že im doma nemá kto poradiť alebo ak sa aj učia s rodičom, nie je to zábava a úlohy majú rýchlo spravené. Rozdiel v učení sa v centre a v iných priestoroch vidia tiež v tom, že sa tu nielen učia, ale sa učia učiť sa (metaučenie). Dostávajú rôzne návody, spoločne s pracovníčkami hľadajú spôsoby, ako si niektoré veci zapamätať: „*Tu sa mi venujete a radíte, ako sa to mám naučiť*“ (dievča, 13 rokov). Deti vnímajú možnosť učiť sa aj v prostredí mimo školy pozitívne. Svoju rolu zohráva okrem iného iste i umiestnenie nízkoprahového zariadenia priamo blízkosti ich bydliska. Rozdiel oproti školskému učeniu je, ako vyplýva z našej analýzy, spôsobený najmä mierou (ne)formálnosti samotného procesu. V komunitnom centre sú vzdelávacie aktivity postavené na individuálnom prístupe a vzťahu s dieťaťom, hľadani jeho potenciálu a možností napredovania. Deti sú vedené k tomu, aby na vzdelávacom procese sami participovali, stanovovali si ciele, určovali tempo či obsah vzdelávania. Bez tlaku z dosahovania výkonu a bez stanovených obsahových štandardov sa učenie detí zakladá na dobrovoľnosti a podpore motivácie, s ktorou prichádzajú.

5. Záver

Prezentované výsledky majú lokálny charakter a platnosť pre nami skúmanú skupinu. Nie je ich teda možné zovšeobecniť. Domnievame sa však, že môžu prispieť k uvedomeniu si existencie a významu prostredí (a nemusí ísť iba o zariadenia nízkoprahového charakteru), v ktorých pri učení zohráva kľúčovú rolu práve neformálnosť. Nazdávame sa, že informácie týkajúce sa dobrej praxe týchto zariadení by mohli napomôcť identifikácii faktorov ovplyvňujúcich zvýšenie kvality študijných výsledkov detí (nielen detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia) aj v iných prostrediach a ovplyvniť učiteľov či rodičov. Naša analýza priniesla prvý náčrt niekoľkých činiteľov ovplyvňujúcich motiváciu detí do učenia. Učenie by sa malo odohrávať v priestore bez strachu z hodnotenia, neúspechu či autority dospelého. Vtedy bude podľa nášho názoru efektívne a účinné. Vzťah učiaceho sa a toho, kto učí, by mal byť prijímajúci a podporujúci, pretože často je to práve vzťah, ktorý

deti motivuje nevzdávať sa pred prvými prekážkami a neustupovať. Podľa našich skúseností sa deti učia rady. Rady „spíkujú“ a „šprechujú“, rady tvoria príbehy a projekty, rady sa rozprávajú a zoznamujú s ľuďmi iných kultúr. Organizácie zabezpečujúce neformálne vzdelávanie ich v tom podporujú a sprevádzajú. Ideálnym by iste bolo, keby sa oba systémy – ten formálny i neformálny - dopĺňali a prepájali a vytvorili tak jeden fungujúci organizmus. Skúsenosti získané spoluprácou s učiteľkami a školami, ktoré deti navštevujú, naše tvrdenia podporujú.

Vybraná bibliografia a použité zdroje:

1. FUDALY, P., LENČO, P.: *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: IUVENTA, 2008.
2. ZÁKON 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupný na:
https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pd
3. RAFAEL, V. et al.: *Odpovede na otázky rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia Otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation, 2011.
4. NATIONAL RESEARCH COUNCIL.: *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington : National Academy Press, 2000.
5. SAMEROFF, A. J., FIESE, B. H.: Models of development and developmental risk. In ZEANA, C. H. JR. (Eds.). *Handbook of infant mental health*. New York : Guilford Press, 2000, pp. 3 – 19.
6. KOL. AUTOROV: *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov, 2011.
7. COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J.: *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. LRSC, 2003.
8. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
9. ROGERS, A. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In: *The encyclopedia of informal education*. 2004.
10. NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE: *Na křižovatce kultur aneb Romové, Vietnamci a Číňané mezi námi. O výsledcích výzkumu na téma: Multikulturalita v zájmovém a neformálním vzdělávání*. Praha: NIDM, 2010.
11. ŠANDOR, J: Nízkoprahové programy pre deti a mládež. In BARTOŇOVÁ, M. ŠANDOR, J (ed.). *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava : Nadácia mládeže Slovenska, 2005. s. 13 – 19.
12. BARTOŇOVÁ, M.: Služby NPDM. In BARTOŇOVÁ, M. ŠANDOR, J (ed.). *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava : Nadácia mládeže Slovenska, 2005. s. 45 – 52.

INTEGRATING ENGLISH INTO EARLY PRIMARY CONTENT TEACHING

Anna Parr-Modrzejewska

University of Łódź
 Łódź / Poland
aparr@profi-lingua.pl

Abstract

*In September 2008 modern foreign language was introduced as an obligatory subject in the first three grades of all Polish primary schools. For a variety of reasons the dominant MFL taught in Polish schools is English. This change was motivated by the EU directives and a rising interest in teaching English to young learners. It seems reasonable to expect that a longer and earlier exposure to English will lead to higher attainment of the language in the future. However, there is also a number of concerns connected with the introduction of this subject into the Young Learners (YL) curriculum including professional teacher training, materials used (especially in the case of pre- and early-literacy stage) and most fundamentally the method of teaching. Although the Ministry of Education regulations allow for the MFL to be introduced into the EY curriculum as one of the content areas, it is hardly ever taught in this way. Typically, English is taught as a separate subject, which is against the cross curricular teaching policy in this sector of education. One of the reasons for this choice is mostly inadequate teacher training. It is not uncommon that the teachers who would be willing to undertake the challenge of integrating English into the existing system, lack the required qualifications. Those who would be suited for the job prefer to follow a different career path. There are hardly any syllabi designed specially for teaching English as an integrated skill to this age group approved by the ministry of education, nor a specified approach to be adapted by the teachers. In the global world that we are a part of, there is a need for early English education. It seems reasonable nowadays to teach young learners **through** language rather than teach the language itself. The structure of integrated education allows for the introduction of English as a language of instruction and teaching children about the world using both languages, and thus creating conditions for developing additive bilingualism. This paper aims to present the current situation in Poland in the light of solutions popular elsewhere, and suggest the application of a modified versions of some of them taking into consideration the existing system of national education at the first stage of formal public primary education.*

Key words: cross-curricular, bilingual, integrated curriculum, integrated subjects, holistic approach

Children are learning new things from the very beginning of their existence, even before they are born. A four-month-old foetus has already a functioning sense of hearing and touch [5]. The first moments of life abound in stimuli that have to be limited by the parents in order not to put too much stress on the new nerve system. In the first years of life children explore the world and absorb enormous quantities of information from the environment through experimentation and interaction. Although this process of learning about the world does not finish until the last moments of human life, at one point it becomes less chaotic and intuitive. This is when children enter formal education. Eurydice report (2009) [4] states that in a vast majority of European countries compulsory formal education lasts nine to ten years starting as early as 4 or 5 and finishing at the age of 14 or 15, although a rising number of students choose to continue their education in higher secondary schools and universities (17,4% of all EU higher secondary school graduates became students in 2006). During these years children's natural curiosity and internal drive to explore the world is squeezed into formal constraints of educational system. They are now expected to learn academic skills and acquire knowledge about the world in a far less natural manner. Formal education follows a plan that is prepared for all children at a given ages regardless of their former experience and acquired knowledge. By being unable to address all students' needs individually, and required to teach a predefined amount of knowledge and skills, formal education hardly resembles the natural process of learning.

1. Effective EFL teaching

The aims of formal education include a multitude of areas, from social integration and development of positive habits and attitudes, through gaining independence in expressing opinions and using reasoning, to simple memorization of facts and data. To achieve these complex goals, formal education needs to follow a detailed plan in a form of curriculum.

Farrell and Jacobs [2] present a list of eight essentials for successful EFL language teaching which include *Learner Autonomy*, *Social Nature of Learning*, *Integrated Curriculum*, *Focus on Meaning*, *Diversity*, *Thinking Skills*, *Alternative Assessment*, and *Teachers as Co-learners*. This humanistic approach to modern formal education results in a change to the structure of teaching processes focusing on elements that were given little thought in the past.

A shift towards *Learner Autonomy* means that learners are given greater control over their own foreign language learning in terms of content as well as the methods used to achieve this goal. One of the tools characteristic for this approach is self assessment which empowers students to evaluate their own learning progress and teaches them to critically evaluate their accomplishments. *The Social Nature of Learning* denotes the idea that learning a foreign

language is not an individual task but rather a social activity that involves and relies on successful interaction with others. Cooperation is valued above competition in active search for and exploration of knowledge.

Integrated curriculum principle maintains that different areas of the curriculum need to be connected to help students build a bigger picture of the world using the subject specific pieces so that English as a foreign language is not the odd one out but a legitimate element of the puzzle. Project work is a perfect example as it employs language in activities done both inside and outside the classroom context. *Focus on Meaning* is viewed as crucial for real learning. This idea is realized in the field of foreign language learning in the form of content-based teaching where the emphasis shifts from the language itself to the topic which is being covered in this language and belongs to a different subject area.

Modern attitude to teaching acknowledges *Diversity* as a positive element in learning context. It is understood as a multitude of learning styles, experiences, interests and needs that make the process more valuable, as students may share their ideas and learn to respect other people's opinions on the one hand and maintain theirs on the other, thus leading the development of to non-conformist attitudes. One of the top essentials for successful EFL teaching is the focus on *Thinking Skills*, which should help to develop critical and creative thinking.

Students don't learn the language for its own sake but to develop more complex thinking abilities that will be useful and applicable to real life situations outside the classroom. Since academic achievement loses its priority in the sense that it does not prepare students for life, *Alternative Assessment* needs to complement the traditional testing to reflect learners' achievements in all the soft skills that are less measurable than memorization of subject knowledge. As process becomes as important as the product, the assessment should take into consideration all the steps students went through, the progress they have made and the knowledge and skills they have gained on their way to the final outcome.

The modern approach to teaching sees *Teachers as Co-learners* in the sense that their role is not limited to transmitting subject knowledge but involves active participation in the quest for meaning and trying out alternative approaches to facilitate their students as best they can. The students-teacher relationship is not as unequal as it used to be in the traditional approach. Since the language itself is no longer the only focus of EFL instruction, and other

subjects' content gains importance, the students become empowered in the sense of potentially having more expert knowledge in particular fields than the teacher. In language teaching, this attitude has resulted in reflective practice, action research, and other forms of classroom investigation.

If knowledge is a collection of skills, then there seems to be no reason why they should be applied to particular fields of expertise only. If knowledge is understood as the ability to investigate and experiment, it is potentially applicable to all school subjects. Mathematical skills, for instance, are used not only in scientific subjects, but also in art and music. Such an understanding of certain universality of skills reflects a *holistic* concept of knowledge where "different techniques of human inquiry are brought together or integrated for the investigation of this or that aspect of experience precisely in the interests of more vital and meaningful learning" [1].

2. Cross-curricular approach

Adopting a holistic concept in teaching requires designing a method of formal instruction that refers to *all* subject areas and aims at supporting the child in his social, psychological, physical and cognitive development. To address all these diverse needs *cross-curricular* approach to teaching has been proposed. It is characterized by sensitivity to, and a synthesis of, knowledge, skills and ideas from various subject areas. This attitude towards content of education enriches pedagogical activity and promotes exploration of wider sensitivity through a diversity of methods. Jonathan Savage [6] lists the purposes of cross-curricular teaching and learning which are to:

- motivate and encourage pupils' learning in a sympathetic way in conjunction with their wider life experiences;
- draw on similarities in and between individual subjects (in terms of subject content, pedagogical devices and learning processes) and make these links explicit in various ways;
- provide active and experiential learning for pupils;
- develop meaningful co-operation and collaboration between staff leading to the dual benefits of curriculum and professional development;
- contribute towards a broad range of teaching and learning opportunities located within individual subject teaching, across subjects and in relation to specific external curriculum themes or dimensions;
- promote pupils' cognitive, personal and social development in an integrated way;
- allow teachers the opportunity to evaluate and reflect on their teaching and to be imaginative and innovative in their curriculum planning;
- facilitate a shared vision amongst teachers and managers through meaningful collaborations at all levels of curriculum design.

In terms of teaching an additional language, the purposes above determine the structure of subject curriculum in a number of ways. Firstly, students no matter how small, are not empty vessels which are waiting to be filled with knowledge. They come to the classroom with prior experience in many spheres of life which they are eager to share with others. In terms of early formal language education this approach would advocate using the students' emotions, experiences and ideas to teach the language on content that is truly interesting for them and thus motivating enough to enhance learning. Secondly, since life is not a sequence of separate events that happen one after another, but rather a complex mix of stimuli from all fields of knowledge bombarding a child all the time, it is justified to use this

accidentally acquired knowledge of the world in formal education.

This approach shifts focus from teaching facts specific for a given subject to a deeper understanding of the phenomena and experiences that are shared between different fields of knowledge. Furthermore, it stresses the need to make these links explicit, and thus make children aware of the multitude of interdependencies between subject areas. Language becomes, thus, a vehicle for delivering content knowledge from a variety of subjects, and the learning the principles of its structure and use becomes incidental. Cross curricular approach also puts emphasis on active acquisition of knowledge through experimenting, forming hypotheses, checking them out and drawing conclusions, rather than getting ready-made solutions. Therefore, inductive teaching of additional language is preferred over deductive and implicit techniques over explicit ones.

3. The place of additional language in the curriculum

The understanding of the fact that language is an essential element in all subjects' teaching, led to creating the concept of *language across curriculum*. In a primary classroom subject and language integration is usually implemented in three ways: through *parallel topics*, *interdisciplinary instruction* and *immersion experiences*. Farrell and Jacobs describe these methods in the following way:

- ⌚ *Parallel topics* – instruction in several subjects is organized around a common topic such as *summer*. Although the topic is parallel each subject lesson may cover different content.
- ⌚ *Interdisciplinary Instruction* – instruction is organized to help students more readily find the connections between disciplines. The emphasis is on understanding a concept from the perspective of more than one discipline.
- ⌚ *Immersion experiences* – learning is organized to more closely resemble life. Within this real-life context, students find meaning. Students learn skills and concepts from multiple disciplines within the context of real-life problems using a language or languages they are learning. [3]

Curricular integration, however, does not limit itself to the academic aspect of teaching. Especially in primary school, learning does not constitute merely of gaining subject knowledge. Children, at the age at which they start formal instruction, are also entering the world of human interactions with their social, psychological and emotional aspects. Integrated instruction offers students ample opportunities for social interactions, development of critical thinking and reasoning skills, empathy and the ability to listen to each other and respect other people's opinions, thus contributing to the development of tolerance and open-mindedness in preparation for future education.

In 1999 Polish education system underwent a reform which introduced, among others, teaching integrated subjects (i.e. cross-curricular approach) at the first stage of primary education. The main aim was to treat the knowledge presented to the pupils holistically, without dividing it into separate subjects. Polish National Curriculum for the first stage of primary school education (i.e. grades I-III, ages 6/7-8/9¹) follows an integrated subjects approach (with elements of interdisciplinary instruction and immersion experiences) in which children learn about the world through activities belonging to a number of subject areas including: Polish language, music, arts and crafts, social education, science,

¹ In accordance with Polish Ministry of Education regulation, 2009 was the first year when children aged 6 could start formal education depending on their parents' decision. Within the next 3 years, the decision was still up to the parents. In 2013 all six-year-olds will start formal education obligatorily

mathematics, physical education which are all, typically, taught by the same EY teacher. Additionally, children also learn ICT, religious education and a foreign language, typically following separate curricula. The regulations define three possibilities of implementing the language education into the first stage of primary education. English can be taught by (1) the EY teacher who displays certified language abilities at B2 level as a separate subject twice a week or as an element of integrated subjects; (2) a specialist English teacher who works in close cooperation with the EY teacher; (3) a teacher of whatever subject who displays certified language abilities at C1 level and has completed a psycho-pedagogical course and works in close cooperation with the EY teacher. Thus, the Polish regulations offer an opportunity to teach English to YE in a CLIL manner. It is to be regretted that this particular mode (1) is the least common verging on non-existent.

A vast majority of schools decide to employ a specialist English teacher to teach children at this stage but there is hardly any cooperation between him/her and the EY teacher. The problem is that the specialist English teachers, although they have a good command of English, they are mostly either not interested in, or not well prepared to work with such small children. Until recently many higher education institutions did not have separate teaching modules for this sector of education². The integrated subjects teachers, on the other hand, often lack adequate language skills but have a very good pedagogical preparation for the job and the opportunity to integrate English into everyday classroom communication, thus increasing exposure time and creating natural opportunities for real need for language use. Unfortunately, the by far most common situation in a Polish public primary school is where integrated subjects are taught by a different teacher than English. This results in an incoherent system of teaching that is presented below on a real life example. The integrated subjects curriculum is organized around topical units where each day has a separate topic. The following tables present a short comparison of day 18 in week four between three different integrated subjects programs in grade I.

Topic

<i>Teaching program</i>	<i>Topic of the week</i>	<i>Topic of the day</i>
„Razem w szkole”	Welcoming Lady Autumn in orchards and gardens	Vegetables all year round
„Nowe już w szkole”	Autumn around us	Colours of autumn
„Wesoła szkoła i przyjaciele”	Forest in autumn clothes	Forest animals and their habits

Table1. A comparison of topics between different teaching programs

First language education (Polish)

Teaching program	Activities
Razem w szkole	Listening to a poem by W. Kostecka „Owocowa wyliczanka” (Fruit rhyme) . Listening to the text from the coursebook. Creating longer utterances inspired by illustrations. Names of fruit. Global reading of words. Dividing words into syllables
Nowe już w szkole	Utterances of children on the topic of upcoming changes in nature in autumn basing on the observations made during the trip, pictures, poems and feelings inspired by colourful leaves in autumn sun.
Wesoła szkoła i przyjaciele	Creating sentences to pictures and modeling them with white rectangles. Global reading of sentences. Phonetic analysis and synthesis of animal names. Drawing along traces in opposite directions - spirals.

Table 2. Example activities of the content subject Polish

² The New 2012 regulations enriched the existing psycho-pedagogical offer of obligatory courses for future teachers

Mathematics

<i>Teaching program</i>	<i>Activities</i>
Razem w szkole	Revision: – creating sets and sub-sets, – comparing number in sets – recognising geometrical figures Terms: more, less, the same.
Nowe już w szkole	Selecting groups – gifts of autumn.
Wesoła szkoła i przyjaciele	Comparing number in sets <i>more, less, the same.</i>

Table 3. Example activities of the content subject mathematics

Arts

<i>Teaching program</i>	<i>Activities</i>
Razem w szkole	Drawing creatures and dishes from potatoes.
Nowe już w szkole	A trip to a park or a forest – observing plants in autumn colours
Wesoła szkoła i przyjaciele	-

Table 4. Example activities of the content subject Arts

Science

<i>Teaching program</i>	<i>Activities</i>
Razem w szkole	Features of potato. What can you do with a potato?
Nowe już w szkole	-
Wesoła szkoła i przyjaciele	Recognising and naming forest animals. Lifestyle, feeding, habitats, finding food.

Table 5. Example activities of the content subject science

Crafts

<i>Teaching program</i>	<i>Activities</i>
„Razem w szkole”.	Design „Potato creatures”.
„Nowe już w szkole”	Designing symbols of autumn.
“Wesoła szkoła i przyjaciele”	Making envelopes for pictures of forest animals.

Table 6. Example activities of the content subject crafts

PE

<i>Teaching program</i>	<i>Activities</i>
„Razem w szkole”.	General kinaesthetic exercises and games.
„Nowe już w szkole”	Kinesthetic games with music.
“Wesoła szkoła i przyjaciele”	Copying animal movements (crawling, jumping, running on fours etc. Kinaesthetic game “A walk in a forest”.

Table 7. Example activities of the content subject PE

Whatever the program, on this given week students will be concentrating on the signs of autumn, and on this particular day they will be engaged in similar activities. The common theme for all these educational situations is exploring the outside world to recognise elements characteristic for this season, and all subject areas use this concept in teaching content specific skills. Children listen to literature and music connected with autumn, draw, cut, glue and make elements associated with autumn out of plasticine and take part in dancing and physical activities connected with the same topic.

In the first three years of primary education students have obligatory six foreign language classes a week in the whole stage of early primary education. This is usually divided equally into the three years per 2 teaching hours weekly. If there was an English lesson on day 18 in week four of the school year in grade I, it would be lesson number seven. The following tables present a selection of lessons number seven in week four in different EFL teaching programs.

Topic	Vocabulary	Grammar	Functions
Crazy Pets	words: <i>bone, boy, cat, dog, friend, girl, good, great, nice, parrot</i>	Personal pronouns: <i>he, she.</i> Possessive pronouns: <i>his, her</i> Verb <i>to be: he's / she's</i> Questions with <i>what</i>	Saying hello Praising Asking questions: <i>What's his/her name?</i>

Table 8. Example activities for an English lesson in the coursebook *New Friends 1*

Topic	Vocabulary	Grammar	Functions
Ready for School	Nouns: <i>backpack, book, chair, circle, crayon, desk, marker, paper, pen, pencil, pencil case, table</i> Adjectives: <i>blue, green, red</i>	Verb: <i>be (is)</i> Pronouns: <i>it, what</i>	Naming colours Using forms of the verb <i>to be</i> Questions: <i>What's this? What colour is this?</i> Answers

Table 9. Example activities for an English lesson in the coursebook *Backpack Gold 1*

Topic	Vocabulary	Grammar	Functions
A big lion and a little mouse	big, little, head, nose, tail, eyes, ears, mouth, nose, arms, fingers, lion, mouse numbers: 1-10 funny monster, many (toes)	Adjectives: <i>big, little,</i> Verb: <i>to have got</i> I have got... You can see! How many (eyes) have you got?	Describing appearance

Table 10. Example activities for an English lesson in the coursebook *New Bingo 1*

Although English has been taught as an obligatory subject in the first stage of primary education in Poland since September 2008, there seems to be no correlation of content between foreign language program and the integrated subjects regardless of the course book. Moreover, different course books provide different topics at the same stages of school year. The material they contain seems to ignore the natural cycle of topics related to, cultural and traditional events happening outside the classroom, which the integrated subjects curriculum incorporates into the teaching process. Some English course books offer holiday pages at the end of the book (e.g. *Bugs World 1*) but these only cover the major events of the year. It seems that the order of topics in English course books follows from the immediate, and hence more familiar surroundings to the more extended outside world but they are not at all adjusted to the order of thematic units children follow in their integrated subjects classes where it seems more natural and coherent. While all the above mentioned programs of early primary education show significant similarity, those used for teaching English vary widely in their choice of content.

The problem with this discrepancy between the integrated subjects curriculum and any of the EFL programs is that it introduces a clash between topics and often also activities the students are engaged in. Following the holistic approach to teaching, students should be allowed to create a coherent image of the world based on what they learn every day. Although, this seems perfectly feasible in terms of all subjects that are a part of the early primary education, English is the odd one out.

In practice, on day 18 students would be cognitively engaged all day in different activities connected with oncoming autumn - experimenting, exploring and coming into direct contact with nature, collecting data that would contribute to their understanding of the world. They would most probably be enthusiastically reacting to the new experiences and willing to share their knowledge about the topic. However, at the end of the day there would be a sudden change of three crucial elements of the learning context: the teacher, the language and the topic. Students would be required to leave the safe area of integrated subjects education, with its natural reference to the out of school reality, and switch to thinking about pets, school or monsters depending on the course book chosen by the English teacher. Not only would they have to stop thinking about the subject matter they have been immersed in for the past few hours, but they would also have to switch to this new information being delivered in a different code.

4. Promoting bilingual education

Since one of the principles of cross-curricular teaching is to draw upon similarities between subjects, it seems unjustified that English is taught separately. If language is a medium of information transfer, it could be a tool for delivering knowledge and not a subject itself. It is hardly possible to find a reading comprehension text in a course book devoted to word formation, or a listening task dealing with the beauty of inflection. If English is not used to talk about itself, there seems to be no reason why it should not be employed to deliver the same content as the mother tongue.

All the materials in any language course book are devoted to some topics that are not linguistic in nature, but rather apply to other fields of knowledge ranging from science to social matters. Every modern foreign language course book, just like the integrated subjects materials, includes music, elements of arts and crafts and physical activities. The only difference is that the content is neither topically related with the latter, nor with the real world outside the classroom at the time when they are planned to be introduced. It would, therefore, be beneficial for the students to integrate English with all the other subjects.

This could be done at the level of materials if the course book was written in close relation with the integrated subjects curriculum. At the level of teaching the integration could be achieved in two ways: the English teacher could work in close relation with the integrated subjects teacher and plan his lessons according to the topic of a given day or week choosing appropriate elements of the existing course book or preparing his own materials; or the integrated subjects teacher could teach also English and incorporate it into the everyday life of the classroom. As a result of such an implementation of foreign language education as a natural element of classroom interaction, parts of the national curriculum for the first stage of primary education are delivered in both languages. Therefore, the educational process in such a case resembles truly bilingual education.

The recent changes made to the teacher training programs at universities in Poland are hopefully going to result in educating teachers who are better prepared to work with children at the first stage of formal education and more aware of their need to construct a coherent picture of the world with English integrated into their mental lexicons.

Selected bibliography and sources used

1. CARR, D. *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*. RoutledgeFalmer: London, 2003:126
2. *Eurydice report: Key data on education in Europe*. Warsaw, CODN: 2009
3. FARRELL, T. and JACOBS, M. *Essentials for successful English language teaching*. Continuum

- International: London, 2010:46
4. FARRELL, T. and JACOBS, M. *Essentials for successful English language teaching*. Continuum International: London, 2010:71
 5. SALKIND, N. (ed.) *Child development*. Macmillan: New York, 2002:349
 6. SAVAGE, J. *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. Abingdon :Routledge, 2011:42

Table [1-7]

SZYMAŃSKA, M. et al. *Nowe już w szkole*. Warsaw: Nowa Era, 2009

BRZÓZKA, J. et al. *Razem w szkole* Warsaw: WSiP, 2010

ŁUKASIK, S. et al *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Warsaw: WSiP, 2010

Table [8] BOGUĆKA, M., SKINNER, C. *New Friends 1*. Pearson Longman, 2009

Table [9] HERRERA, M., PINKLEY, D. *Backpack Gold 1* . Pearson Longman, 2009

Table [10] WIECZOREK, A. *New Bingo 1 Plus*. Warsaw: PWN, 2009

INCLUSION OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY IN TEFL- DEVELOPING FLEXIBLE LESSON PLANS

Mária Schmidtová

Constantine the Philosopher University in Nitra, Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies
Nitra, Slovak Republic
maria.schmidtova@ukf.sk

Abstract

Humanistic approach in education has developed theories that have influenced the concept of learner- centred teaching. If the learner feels good about him or herself than that is a positive start of the learning process. One way of supporting the strengths and self development of the learners is to incorporate Multiple Intelligence theory (MI theory) into the classroom. This paper discusses the inclusion of MI theory into English language teaching- learning process at primary and lower secondary school levels in order to understand the multiple individualities of the learners; link them with the educational process and so improve the learning outcomes and self- development of the learners. The practical part of current study analyses twenty lesson plans submitted by teacher trainees within their pedagogical practice in order to find out whether the trainees incorporated activities with MI elements into their teaching, and what was the share of particular MI activities in the lesson plans, since lesson plans provide the space for recasting the theory into practice to make TEFL more interesting, rewarding and flexible.

Key words: Multiple Intelligence theory, learners, English language teaching-learning process, teachers, lesson plans

1. Humanism in education

The views on the process of education have passed through many changes throughout the centuries. One notion of education, still widely anchored in humans' minds, is that education is something carried out by a teacher standing in front of a class and transmitting information to a group of learners who are all willing and able to absorb it [4]. From the aspects of language education, this "something" can be substituted by pieces of target language transmitted to learners. This view, however, is very simplified and does not convey the complexity of educational process. Therefore, the understanding of language education has been formed by various psychological and philosophical ideas trying to explain its basic notions.

Behaviourism, for instance, explains all learning in terms of conditioning and language learning is seen as acquiring a set of appropriate mechanical habits. On the other hand, cognitivism is interested in mental processes that are involved in language learning [4]. In mid- 20th century, humanistic theories started to be popular not only in language education. Humanism concentrates upon the development of the child's self- concept and according to Earl Stevick (1990) it includes these five overlapping components [10]:

- ⌚ *Feelings*, including both personal emotions and aesthetic appreciations.
- ⌚ *Social relations*, encouraging friendship and cooperation.
- ⌚ *Responsibility*. This aspect accepts the need for public control, criticism and correction.
- ⌚ *Intellect*, including knowledge, reason and understanding.
- ⌚ *Self- actualization* and the quest for realization one's own deepest qualities.

Likewise, Paul Bress (2005) defines these basic characteristics of humanistic education like problem- solving, reasoning, free will, self- development, and cooperation [3]. In other words it can be said that humanistic approaches emphasise the importance of the inner world of the learner and place the individual's thoughts, feelings and emotions at the forefront of all human development [4].

1.2 Humanism in ELT and MI theory

Humanism and humanistic approach have had a significant impact on English language teaching (ELT). New theories and methodologies have been developed on the basis of this aspect. One of these theories supported by humanism is theory of Multiple Intelligences (MI theory) developed by Howard Gardner. Applied into practice, this theory concurrently supports the humanistic approach. So what is the MI theory about? By simple words, this theory promotes the existence of a multitude of intelligences, quite independent of each other but operating together. It means that human intelligence does not result from a single factor and cannot be measured simply via IQ tests [6]. In his book *Multiple Intelligences* (2006), Gardner states seven types of intelligences: *Musical intelligence* involves skills in the performance, composition, and appreciation of musical patterns. This intelligence is almost always parallel to *linguistic intelligence* involving sensitivity to spoken and written language, the ability to learn languages, to express something rhetorically or poetically, and use language as a means to remember information. *Bodily-kinaesthetic intelligence* is the ability to use mental abilities to coordinate bodily movements. *Logical- mathematical intelligence* is the capacity to analyze problems logically, think deductively and analytically, carry out mathematical operations, and investigate issues scientifically. *Spatial intelligence* enables people in visualizing objects from different angles, orienting in space and navigating. *Interpersonal intelligence* builds on a capacity to notice distinctions among others, contrasts in their moods, temperaments, motivations, and intentions. On the other hand, *intrapersonal intelligence* is the capacity to understand oneself, one's feelings, fears and motivations. *Naturalist intelligence* has been added to these seven as the additional one and it enables human beings to recognize, categorize and draw upon certain features of environment as well as cultural values [5].

The awareness of the existence of MI humanises the language educational process and helps educators to think about their practices. Mario Rinvolucri (2003) writes in his work *Humanising your course book*: "I believe that Howard Gardner is right when he writes that our students come with multiple intelligences, and that good teacher draws on each intelligence." [9]

It helps teachers to access to their students individually realizing that students think and learn in many different ways. It also leads educator to reflect on curriculum assessment and their pedagogical practices and develop new approaches which might better satisfy the needs of learners in their classrooms [6]. By words of Howard Gardner (2006), three key educational implications of MI theory concern the individualization of teaching and assessment, the need to articulate educational goals, and the advantages of multiple representations of key concepts [5]. Let us focus on the second implication- the need to articulate educational goals. Here we must highlight that MI theory is certainly relevant to education, but it is not its goal. This theory should be seen as the possible way how to achieve the educational goals. It can be 'materialized' in teachers' lesson plans, where it can have form of activities and motions using and developing individual intelligences to reach the set of objectives.

2. MI elements in lesson plans

The objective of the second part of the current study was to find out the extent to which future English language teachers included MI elements into their lesson plans in order to achieve stated objectives. All these future teachers were students of the first or second class of their master studies attending the English language teacher training at the Department of

Language Pedagogy and Intercultural Studies at the University of Constantine the Philosopher in Nitra. All these students had to complete their teaching practice; they taught English language at primary and secondary schools, and one requirement to practice completion was the submission of their lesson plans. From the total amount of submitted lesson plans we excluded those which did not fulfil these criteria:

- ⌚ The lesson plans were aimed for primary or lower secondary classes
- ⌚ Stages of the lesson included presentation, practice and production model (PPP), or engage, study, activate model (ESA)
- ⌚ Procedure of each lesson stage was particularized

From the suitable lesson plans we randomly selected twenty of them as the sample for the analysis. In every stage of a lesson plan we looked for the elements which had the form of activities relating to the application of multiple intelligences in teaching- learning process. We followed Berman's list of activities designed to use the eight intelligences in English language classes [2]. The Berman's list was enriched by activities provided by parentee.com portal [8]; the added activities are written in italics. The activities are categorized in the following table:

TABLE 1: MI ELEMENTS IN ACTIVITIES FOR ESL CLASSES

Type of intelligence **MI elements in activities for ESL (EFL) classes**

Linguistic	Group discussions, completing worksheets, giving presentations, listening to lectures, reading, word building games, storytelling, <i>listening to stories- oral or on CD, writing poems or short stories</i>
Logical-mathematical	Logic puzzles, logical- sequential presentations, problem solving, guided discovery, <i>research projects, experimenting, using calculations</i>
Spatial (visual)	Charts, mind maps, visualisations, diagrams, videos, <i>drawing and painting, playing with colours, creating objects, seeing exhibitions</i>
Bodily-kinaesthetic	Circle dancing, brain gym, relaxation exercises, craftwork, <i>participation in dramas, manipulation with objects, pantomimes</i>
Musical	Singing songs and rhymes, jazz chants, background music, <i>deciphering codes and symbols</i>
Interpersonal	Group work, brainstorming, pair work, peer teaching, <i>volunteering, getting information from various people, talking to other people</i>
Intrapersonal	Project work, learner diaries, reflective learning activities, self-study, personal goal setting, <i>keeping records of activities</i>
Naturalist	Classifying and categorising activities, background music in the form of sounds created in the natural world, <i>learning about nature</i>

Whenever we found in a lesson plan an activity comprising one of the eight intelligences according to Table 1, we assigned a point to the particular type of intelligence. For example, in lesson plan number 1, there were three activities comprising linguistic intelligence, two activities comprising interpersonal intelligence, one activity comprising intrapersonal intelligence and one activity comprising spatial and kinaesthetic intelligence. Therefore, we assigned three points to linguistic intelligence, two points to interpersonal and one point to intrapersonal, spatial and kinaesthetic intelligence. Intelligences that were not comprised in activities of lesson plans did not earn any points. On the other hand, there were activities which comprised elements of two or more intelligences, for instance linguistic, musical and interpersonal. In such cases, points were assigned to individual intelligences separately. Table 2 shows the total number of MI elements in analyzed lesson plans.

TABLE 2: TOTAL NUMBER OF MI ELEMENTS IN ANALYSED LESSON PLANS

Type of multiple intelligence	Linguistic	Logical/mathematical	Spatial	Kinaesthetic	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Naturalis
Total	74	3	13	6	5	19	5	3

For better illustration, we put the results into the graphical form. Each intelligence type is marked with different colour together with percentage yielded from the foregoing analysis.

GRAPH 1: TOTAL NUMBER OF MI ELEMENTS IN ANALYSED LESSON PLANS

Graph 1 shows that teacher trainees used primarily activities comprising linguistic intelligence; their number included 58% of the total amount of activities. This finding is not surprising while English language lessons are aimed to develop four language skills-speaking, reading, listening and writing in order to reinforce the communicative competence of learners. For achievement of objectives regarding to language development teacher trainees used most of all presentations of new linguistic items, completing worksheets, reading and language exercises. Speaking was also included and it often overlapped with pair work, group discussions and brainstorming supporting elements of interpersonal intelligence. Therefore, interpersonal intelligence elements represented the second largest share of the total number of MI elements, specifically 15%. The third largest share pertains to spatial intelligence operating mainly with visual elements, pictures and mind maps. Although the elements of interpersonal and spatial intelligences were sparsely used, elements of all other intelligences occurred in disproportionately smaller quantities. Elements of musical intelligence were embraced only within the use of songs in the classroom. They were used at the end of a demanding lesson, or at the beginning to establish the right learning atmosphere. This was very useful because brain research confirmed that as stress increased, the ability to learn decreased. So, making use of music in the classroom could help create optimal learning conditions in which the students felt relaxed and produced their best possible work [2].

Music can also be used for the work on phonology or it can set a background for other activities. These aspects of music, however, were not included in analyzed lesson plans. Activities for children with bodily- kinaesthetic intelligence were not widely incorporated into lesson plans. Only 5% of activities were devoted to them and they had the form of pantomime. For children with bodily-kinaesthetic intelligence, physical interaction, physical stimulus and body activities are the best pathways to help them to learn. Kinaesthetic learners need breaks to walk around when they are learning and they may find it difficult to sit still [8]. This is a big challenge even for experienced teacher to manage the kinaesthetic

activities in the classroom without going to uncontrolled chaos, and it often depends also on the number of learners in the classroom. Another good way how to imply bodily- kinaesthetic intelligence into language learning is to teach vocabulary through the manipulation with objects.

Intrapersonal intelligence is the most private one, observable only through linguistic or musical intelligence which serve as its medium [5]. This 'invisibility' might be the reason why the intrapersonal intelligence was neglected in the plans. The intrapersonal activities concerned reflective learning activities and self evaluation. In fact, activities comprising intrapersonal elements had to be adapted to the age and grade level of the learners. Naturalist intelligence activities occurred only thrice and they had the form of listening to natural voices and specifying and classifying particular situations. Berman (2005) explains that naturalist intelligence can also be used to deal with the world of man- made objects. When students look for patterns in the world around them, they see order instead of chaos, which builds confidence in their understanding of how the world (or a language) works and gives them grater control over it [2].

As we have already stated, one of the common characteristics of humanistic and MI teaching is problem- solving. Humanistic teachers offer their students problems to solve, and according to cognitivists, this is precisely how we learn things [3]. Problem- solving makes demands upon students' intellectual and reasoning powers, and, though challenging, they are engaging and often satisfying to solve [11]. Likewise, problem solving is just the inevitable element of Gardner's views on intelligence, and the problem solving capacity is specified in logical- mathematical intelligence. Gardner (2006) claims that this form of intelligence has been thoroughly investigated by traditional psychologists, and it is the archetype of 'raw intelligence' or the problem- solving faculty that purportedly cuts across domains [5].

Despite the importance of this type of intelligence, the results of the lesson plans analysis show that the logical- mathematical intelligence was barely involved. One may question how this kind of intelligence can be used in English language learning. Even its title, logical- mathematical, inclines to natural sciences as Mathematics, Physics or Chemistry. However, Michael Berman (2005) claims that it is possible to employ this type of intelligence in language learning. He uses the OHE model, presented by Michael Lewis, which can be translated as observation, hypothesis and experiment. Sandy Millin (2011) explains: "**Observation** isn't just a case of receiving language input but also submitting it to critical examination. Otherwise, it will be impossible to make hypotheses about language behaviour. The hypothesising and experimenting stages involve activities such as identifying, sorting and matching and their aim is to encourage curiosity about language and among learners." [7] In analysed lesson plans we found only three cases of involving elements of this intelligence into educational process. All these activities regarded to the guided discovery of grammatical rules and their experimental use in practice.

On the basis of this model, Berman (2005) provides several other tips on how to cater for logical- mathematical intelligence in English language education. There are, for example, the Phrasal Verb Grids which aim is for the learner to match the numbers with the letters to find the phrasal verbs with the meaning given in the grid; then elicitation of spelling or grammar rules; analytical and logical errors correction. Examining pairs of words that are often confused can also provide learners with an opportunity to use their problem- solving talents [2]. Willis (2005) adds to problem solving tasks in- depth case studies which are based on extracts from texts because they are more complex and involve additional fact- finding and investigating [11].

The eight intelligences rarely operate independently. More kinds of intelligence allow more ways to teach, rather than one and the whole system of thinking can be mobilized in

students' minds [5]. If we admit, that all these intelligences are used at the same time and tend to complete each other as people develop skills, then we can claim that from this viewpoint the analyzed lesson plans were unilateral. On the other hand, no lesson plan was strictly focused on one type of intelligence, each plan contained activities comprising at least two MI elements. Including or omitting activities with MI elements in lesson plans is dedicated to teachers, respectively teacher trainees. They could omit such activities because of following reasons:

- ⊙ The teacher trainees were not familiar with the MI model. It could be partially because of their beliefs about what teaching- learning process was, and partially because of the course setup. But from humanistic perspective, creating positive classrooms atmosphere in which students feel relaxed and can produce their best work, and catering for their preferred learning styles and intelligence types, are probably even more important than adopted teaching models [2].
- ⊙ The teacher trainees did not know the students they were supposed to teach. They came to teach *in medias res*, building on the teaching models of their teacher trainers. This affair is in general conditioned by the adjustment of the teaching practice at the universities, and it can be refined by the reorganization of the pedagogical practice setup. For example, the trainees could have some opportunities to become familiar with the learners they will teach, the classroom setting and with other specifics of the concrete teaching- learning process.

It is also important to realize that the lesson plans were analyzed from limited time perspective. It is often impossible to use activities for all eight intelligences during one lesson. Lessons can have different forms and various objectives, and therefore there can be various ways how to achieve them. For all that, it would be better to analyze not only some, but all the lesson plans of chosen trainees to see whether they comprised MI activities or not. Moreover, interview or questionnaire administered to the teacher trainees would be very helpful.

Nevertheless, it has to be stated that without flexibility, a teacher cannot teach humanistically, because student will never learn completely in step with any designed syllabus. In these terms, lesson plans are just the outlines of the lessons, and teachers should be able to deviate from their teaching pathways when it seems to be good and beneficial for their learners. Paul Bress (2005) describes this situation by following words: "I know that if I plough on through my plan regardless of how my students are responding, some students will be lost forever and lose confidence both in me and their own ability to learn English." [3]

3. Conclusion

As Sundari Bala (2007) claims, education is a lifelong gift one gives to oneself and it is also a process facilitated by inspiring teachers who lead by example. Implementation of the theory of multiple intelligences into educational process can be just the inevitable element making foreign language learning more humanistic [1]. MI theory builds on empirical findings of existence of eight individual intelligences cooperating together in problem-solving situations. The practical part of this article was devoted to the analysis of twenty teacher trainees' lesson plans in order to find out what kinds of MI elements they put into their lesson plans so that to reach the stated objectives. The analysis of lesson plans revealed that teacher trainees incorporated into their plans activities mainly with elements of linguistic intelligence. Working in the classroom always requires contact with other people, and therefore the elements of interpersonal intelligence were used in sufficient quantity. On the other hand, it was found that teacher trainees used a little amount of activities comprising elements of logical, kinaesthetic, musical, intrapersonal and naturalist intelligences. The

possible reason of this may be lack of their knowledge of MI, different beliefs about education or other reasons regarding to their pedagogical practice setup.

But for all the teachers it is important to remember that no two individuals have exactly the same intellectual profile not only because of different genetic material (except identical twins), but also because of different experiences. Realizing these differences, teachers can create flexible lessons reflected in flexible lesson plans helping to pace the work in the classroom according to students' needs and incorporate strategies to maximize learning [1].

Selected bibliography and sources used

1. BALA, S.: *Reflections on a Humanistic Approach to Teaching and Learning*. In: Transformative Dialogues: teaching and learning eJournal. Vol. 1 Issue 1, May 2007 [online] p. 1-4. Retrieved from http://www.kwantlen.ca/TD/TD.1.1/TD1.1_Bala.pdf
2. BERMAN, M.: *A Multiple Intelligences Road To An ELT Classroom*. Carmarthen: Crown House Publishing, 2005. p. 4, 8, 32, 79- 112, 157. ISBN 1899836233
3. BRESS, P.: *Humanistic language teaching*. In: Teaching English/British Council. 2005 [online] p. 1-4. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/humanistic-language-teaching>
4. BURDEN, L. R.- WILLIAMS, M.: *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 2005. p. 5- 13, 30. ISBN 978-0-521-49880-7
5. GARDNER, H.: *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2006. p. 6- 24, 56. ISBN 0-465-04768-8
6. *Infed: howard gardner, multiple intelligences and education*. 2005.[online] p.1- 17. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
7. MILLIN, S.: Observe- Hypothesize- Experiment. 2011. [online] Retrieved form <http://sandymillin.wordpress.com/2011/05/15/observe-hypothesize-experiment/>
8. *Parentee: What is multiple intelligence?* 2009. [online] Retrieved form <http://www.parentree.in/Parentree-editors/journal-761/What-is-Multiple-Intelligence-.html>
9. RINVOLUCRI, M.: *Humanising Your Coursebook*. Addlestone: Delta Publishing, 2003. p. 8-10. ISBN 0-954198-60-3
10. STEVICK, E.: *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1990. p. 23- 24. ISBN 0-19-437161-1
11. WILLIS, J.: *A Framework for Task- Based Learning*. Harlow: Longman, 2005. p. 27. ISBN 0582-25973-8

SÚ UČITELIA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA PRIPRAVENÍ IMPLEMENTOVAŤ OBSAHOVO A JAZYKOVO INTEGROVANÉ VYUČOVANIE?

Michaela Sepešiová

Ústav jazykových kompetencií, Prešovská univerzita v Prešove

Prešov, Slovenská republika

michaela.sepesiova@unipo.sk

Abstract

Obrovský potenciál implementácie obsahového a jazykovo integrovaného vyučovania - CLIL do cudzojazyčného vzdelávania v oblasti primárneho vzdelávania leží v nesmiernom záujme žiakov mladšieho školského veku o rôzne témy nachádzajúce sa v školskom kurikule, v ich záujme o svet a ich prirodzenej zvedavosti. Zavedením metódy CLIL môžeme zlepšiť motiváciu hlavne počas úvodných fáz osvojovania si cudzieho jazyka v cudzojazyčnom vzdelávaní. Pojem CLIL je akronymom pre obsahové a jazykovo integrované vyučovanie, ktorý možno považovať za duálne zacielený edukačný prístup. Existuje množstvo výziev, aby sa CLIL stal normou a bežne používanou didaktickou metódou aplikovateľnou na akejkol'vek škole. CLIL povzbudzuje a motivuje učiteľov používať prístup „učiť sa praxou“ v procese vyučovania. V uvedenej metóde je cudzí jazyk médiom na sprostredkovanie a získavanie informácií a vedomostí, kde obsah a jazyk sú súčasťou rovnakého edukačného procesu. Majú učitelia znalosti o výhodách metódy CLIL? Sú pripravení na implementáciu CLIL v ich praxi? Aké sú ich postoje k rôznym metóde CLIL? Aké majú skúsenosti? V tomto príspevku sa pokúsím načrtnúť aspoň niektoré výhody, spôsob implementácie, kompetencie učiteľa a kroky, ktoré by mali byť vykonané pred zavedením CLIL do školy v rámci cudzojazyčného vyučovania v primárnom vzdelávaní.

Abstract

Great potential for implementing CLIL in primary English language teaching lies in pupils' interest in many topics studied across the curriculum, their interest in the world itself and their natural curiosity. Content can improve motivation, especially in the early stages of foreign language learning; there are thus strong arguments for the implementation of a CLIL programme in a primary school. The term CLIL is an acronym for Content and Language Integrated Learning, which has a dual-focused educational approach. There are many challenges to getting CLIL to become a norm that can be applied in any school. CLIL encourages teachers to use a 'learning by doing' approach. The foreign language is used as a means of accessing information; content and language learning are parts of the same educational process. Are teachers aware of the obvious benefits of CLIL? Are they ready to implement CLIL in their classrooms? What are their attitudes to different aspects of CLIL? What is their experience?

Kľúčové slová: Obsahové a jazykovo integrované vyučovanie. Výhody. Cudzojazyčné vyučovanie. Učiteľ CLIL. Implementácia.

Keywords: content and language integrated learning, motivation, teaching a foreign language, primary school teachers, implementation of CLIL.

Úvod

Stále sa zvyšujúce nároky na jedinca v súčasnom globalizovanom svete, ktorý je nútený správať sa trhovo; enormný nárast informácií; potreba celoživotného vzdelávania; získanie konkurenčnej výhody a ovládanie minimálne dvoch cudzích jazykov ovplyvňujú aj cudzojazyčné vzdelávanie. Dnešná doba je vysoko dynamická a kladie zvýšené nároky, a preto aj v edukačnom procese je potrebné sústrediť sa na rozvíjanie kľúčových kompetencií a to cez zmenu obsahu a spôsobu vyučovania a vyučovacích metód s cieľom pripraviť konkurencieschopného jedinca pre život v dnešnej spoločnosti.

1. Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie

1.1 Pojem CLIL

Akronym CLIL – Content and Language Integrated Learning bol vytvorený a penetroval do praxe cudzojazyčného vzdelávania koncom minulého storočia a samotný pojem ako synonymum pojmu jazykového vnorenia alebo integrovaného vyučovania zaviedli v roku 1994 David Marsh a Anne Maljers [3]. V súčasnosti je CLIL považovaný za najefektívnejší postup naplňovania európskej požiadavky výchovy k plurilingvalizmu z dôvodu, že osvojovanie si cieľového cudzieho jazyka, prebieha spôsobom, že sa súčasne vyučuje nejazykový predmet a zároveň sa systematicky používa a rozvíja cudzí jazyk, je to ekvilibrium medzi vyučovaním obsahu a jazyka. Takto sa žiaci učia cudzí jazyk, aby ho priamo použili a neosvojujú si jazyk preto, aby ho hypoteticky mohli niekedy neskôr použiť. Na druhej strane materinský jazyk nie je vylúčený z procesu vyučovania a dochádza k prirodzenému prechodu medzi obidvomi jazykmi.

1.2 Spoločné prvky modelov implementácie

Medzi mnohé spoločné prvky rôznych modelov implementácie metódy CLIL, ktoré podľa odbornej literatúry vedú k zvyšovaniu efektivity a získavaniu vynikajúcich výsledkov v cudzojazyčnom vzdelávaní možno považovať nasledujúce:

- ⊙ osvojovanie si jazyka, nie učenie sa jazyka;
- ⊙ zameranie na prirodzený jazyk cez prehľbovanie vedomostí v nejazykovom predmete a udržiavanie vyváženosti v oboch oblastiach;
- ⊙ aktívne zapojenie žiakov do procesu vyučovania;
- ⊙ zaradenie organizačných foriem podporujúcich spoluprácu;
- ⊙ zlepšenie jazykových kompetencií v cudzom jazyku;
- ⊙ zapojenie vnútornej motivácie;
- ⊙ využitie prierezových tém v rôznych predmetoch – zlepšenie komunikačnej kompetencie, osvojovanie si novej slovnej zásoby a fixácia obsahu
- ⊙ využívanie množstva nonverbálnych prostriedkov komunikácie – modelovanie, vizualizácia, schémy, grafy...
- ⊙ nevyžaduje zvýšenie časovej dotácie hodín cudzieho jazyka;
- ⊙ budovanie interkultúrnych vedomostí a porozumenia.

Podľa Pokrivčákovej existujú nielen priame, ale ja nepriame výhody:

- „ a) zvyšovanie pluringválnych kompetencií;
- b) rozvoj interkultúrnych komunikačných zručností;
- c) rozvoj vlastného národného a kultúrneho povedomia.“ [11, s. 104].

Uvedené výhody a stratégie demonštrujú tvrdenie, že používanie CLIL vyžaduje taký didakticko-metodický prístup, ktorý bude prospešný aj v monolingválnom vyučovaní. Osobitosťou CLIL je dualita cieľov – rozvoj cudzieho jazyka a odborného predmetu so zreteľom na fakt, že v rámci uvedenej metódy sa nevyžaduje vstupná jazyková znalosť žiakov. Je orientovaný na žiaka, aktivizuje a využíva komunikatívnu metódu, variuje rôzne formy organizácie práce, kombinuje metódy a stratégie vyučovania odborného predmetu a cudzojazyčného vyučovania. Možno súhlasiť s Lojovou, že pri metóde CLIL z psychologického aspektu dochádza k podnecovaniu aspektov – motivačného, kognitívneho, osobnostného a emotívneho, ktoré garantujú efektívnu automatizáciu naučených vedomostí a zručností s cieľom rozvíjať cudzojazyčné kompetencie. [7, s. 13].

2. Uvedenie metódy CLIL do cudzojazyčného vyučovania

2.1 Realizácia cudzojazyčného vyučovania a CLIL

Rozšírenie vyučovania prostredníctvom CLIL reflektuje v sebe politiku Európskej únie, kde [8] Rada Európy stanovila v rámci svojej vzdelávacej jazykovej politiky nasledujúce zreteľné ciele: každý má ovládať svoj materinský jazyk a dva jazyky, model M1+2 a prístup k vyučovaniu cudzích jazykov by sa mal pružne prispôbovať nastoleným zmenám. Schválená Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách zohľadňuje myšlienku aplikácie CLIL v procese cudzojazyčného vyučovania spôsobom „efektívne rozvíjať jazykové zručnosti bez potreby zvýšenia vyučovacieho času v učebnom pláne prostredníctvom obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL)“ [6, s.9].

Na Slovensku existuje množstvo realizácií cudzojazyčného vzdelávania prostredníctvom CLIL líšiace sa podmienkami, ako napríklad jazyková úroveň žiakov a pedagógov, vek žiakov zapojených do realizácie, hodinová dotácia, forma implementácie, výber a kombinácia predmetov, prístup manažmentu školy, spolupráca s rodičmi. Do povedomia pedagogickej verejnosti preniká metóda CLIL, stále častejšie sa objavuje ako téma na konferenciách a odborných seminároch, v odborných kruhoch odborníci diskutujú o možnostiach implementácie cudzích jazykov vo vyučovaní nejazykových predmetov na bežných školách v rámci hlavného prúdu vzdelávania.

2.2 Spôsob realizácie CLIL na škole

V procese zavádzania metódy CLIL do vyučovacieho procesu na škole je nevyhnutné uvedomiť si niekoľko skutočností, ktoré môžu zohrať rolu a rozhodnúť, či je škola pripravená na implementáciu CLIL. Medzi tieto skutočnosti môžeme zahrnúť spôsob realizácie, množstvo a vhodnosť didaktických materiálov a pomôcok, súhlas rodičov a manažmentu školy so zavedením CLIL, ochotu žiakov prijať túto formu vyučovania a veľmi dôležitú pripravenosť a kompetentnosť učiteľov.

Spôsob realizácie závisí od individuálnych podmienok jednotlivej školy, kde metóda CLIL môže byť implementovaná do školského kurikula buď formou povinného vyučovania alebo ako záujmová činnosť pre žiakov, ktorí majú záujem. V rámci zaradenia do školského kurikula zohráva dôležitú úlohu rozsah používania cudzieho jazyka v nejazykových predmetoch, ktorý môže byť: „

11. aditívny

- ⌚ s nízkou expozíciou CJ (5-15% vyučovacieho času);
- ⌚ so strednou expozíciou CJ (15 – 50% vyučovacieho času)

12. imerzný

- ⌚ s vysokou expozíciou CJ (50 – 100% vyučovacieho času).“ [11, s. 99 - 100].

V procese výberu vhodného rozsahu je potrebné mať na zreteli faktory spojené so žiakmi, ako napríklad vek, záujmy, jazykovú úroveň. Z hľadiska materiálneho zabezpečenia ide o vhodnosť didaktických materiálov, ich dostupnosť a financovanie; z hľadiska organizácie vyučovania je nevyhnutné myslieť na počet žiakov v triede, hodinovú dotáciu a personálnu štruktúru pedagógov.

Za dôležitý faktor v procese zavádzania CLIL môžeme považovať zabezpečenie vhodných didaktických materiálov a pomôcok. Materiály používané vo vyučovacom procese prostredníctvom CLIL by mali byť relevantné z hľadiska obsahu a témy nejazykového predmetu a zároveň musia spĺňať podmienku primeranosti a náročnosti z jazykovej stránky. Ak sa učiteľ rozhodne pripravovať si materiály a pomôcky sám, odporúčam spoluprácu

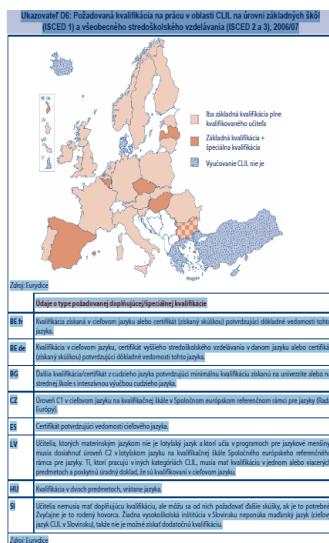
s ďalšími učiteľmi. Pri realizácii CLIL je tiež vhodné používať rôzne multimediálne a vizuálne prostriedky ako podporný materiál, cudzojazyčné zdroje, slovníky a pod., pretože súhlasím s Cimermanovou, „ že práca s internetovým textom má charakter objavovania a učiaci sa môže vybrať smerom, ktorým ho to zaujíma (čo môže byť riskantné vo vyučovaní, ale správne zadaná úloha bude navigovať učiaceho sa správnym smerom). [1, s. 74].

Dostatok informácií pre zainteresované strany - učiteľov, žiakov a rodičov s metódou CLIL je pred zavedením jedným z ďalších faktorov, ktoré môžu napomôcť v procese implementácie. Podpora so strany rodičov je nevyhnutná, ak chce škola úspešne doceliť zavedenie CLIL prístupu.

2.3 Učítelia CLIL

Výchovno-vzdelávací proces je úzko spätý s učiteľom, ktorý pôsobí ako „ hlavný organizátor a realizátor výchovy a vzdelávania“ [10, s. 12], ako jeden z vrcholov trojuholníka – učiteľ, žiak, rodič. Učiteľ má mať vedomosti o najnovších metódach a formách výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré sú spojené so zmenami a dynamikou sveta.

V súčasnej dobe nie sú stanovené žiadne kvalifikačné požiadavky na učiteľov, ktorí chcú používať vo vyučovaní CLIL. Záleží od manažmentu škôl, ktoré poskytujú takéto vzdelávanie, aké požiadavky musia učítelia spĺňať. Podľa Eurydice „ iba šesť štátov stanovuje, že učítelia aktívni v oblasti CLIL musia mať špecifickú kvalifikáciu potvrdzujúcu ich spôsobilosť v tomto smere. Táto kvalifikácia sa týka najmä zručností a vedomostí zameraných na jazyky.“ [4, s. 86]



Tabuľka 1 Požadovaná kvalifikácia na prácu v oblasti CLIL na úrovni základných škôl (ISCED 1) a všeobecného stredoškolského vzdelávania (ISCED 2 a 3), 2006/07

Spoločné vyučovanie cudzieho jazyka a nejazykového predmetu kladie zvýšené nároky a vyžaduje viacero profesionálnych kompetencií a znalostí, medzi ktoré možno priradiť znalosť obsahu nejazykového predmetu a schopnosť vyučovať cez médium cudzieho jazyka. Ideálny učiteľ by tak mal mať požadované vzdelanie v oblasti cudzieho jazyka a zároveň v oblasti nejazykových odborných predmetov. Optimálne by bolo aj riešenie, ak by predmet vyučovali dvaja učítelia, jeden s aprobáciou odborného predmetu a druhý s aprobáciou cudzieho jazyka. Je možné uviesť aj model, kde učiteľ cudzieho jazyka spolupracuje s učiteľom odborného predmetu, ale v oblasti primárneho vzdelávania učítelia vyučujú sami všetky nejazykové predmety. Pavesi charakterizuje niekoľko typov učiteľov, ktorí môžu byť efektívne zapojení do CLIL: „

- kvalifikovaní učitelia v oboch, aj odbornom predmete, aj v oblasti cudzieho jazyka;
- triedni učitelia, ktorí používajú CJ ako prídavný jazyk, vo väčšom alebo menšom rozsahu formou inštrukcií;
- učitelia cudzieho jazyka oboznamujúci učiacich sa s obsahom odborného predmetu;
- učitelia odborného predmetu a učitelia cudzieho jazyka pracujú ako jeden tím;
- hosťujúci učitelia podporovaní ministerstvami školstva, vzdelávacími inštitúciami a programami EU.“ [9, s.87, preklad autorka].

Ak však berieme do úvahy špecifickosť postavenia učiteľa na 1. stupni, ktorý rozvíja vedomosti, zručnosti a postoje žiakov v rámci všetkých predmetov, tak pre úspešnú implementáciu CLIL do svojich vyučovacích hodín by mal byť jazykovo zdatný a mal mať aj kvalitu jazyka. Stotožňujem sa s názorom Strakovej, ktorá vyjadruje nesúhlas s názorom, že učiteľovi CJ v primárnej edukácii postačuje len základné ovládanie cudzieho jazyka, pretože takýto názor reflektuje neporozumenie procesu osvojovania si cudzieho jazyka a neberie do úvahy ani špecifiká učenia sa detí mladšieho školského veku. [12, s. 23].

2.4 Kompetencie v oblasti CLIL

Učiteľ CLIL by mal mať kompetencie, ktoré popisujú viacerí autori, ako napr. Bertaux, Marsh, Pavesi. Vhodné sa javia kompetencie podľa Pavesi, ktorá sumarizuje kompetencie potrebné pre učiteľa CLIL nasledovne:

- ⊕ znalosť cudzieho jazyka, aby porozumel problémom učiaceho sa a znalosť jazyka používaného na zadávanie inštrukcií;
- ⊕ dobrá znalosť obsahu nejazykového predmetu;
- ⊕ príprava plánu hodiny;
- ⊕ plánovanie a organizácia hodín v súlade s kognitívnymi požiadavkami;
- ⊕ postupné napredovanie v oblasti obsahu a jazyka. [9, preklad autorka].

Je určite konkurenčnou výhodou učiteľa CLIL, ktorý sa rozhodne začleniť prístup obsahového a jazykovo integrovaného vyučovania v dlhodobom horizonte, aby sa s týmito kompetenciami oboznámil a v rámci celoživotného vzdelávania a profesijného rastu venoval spôsobom ich osvojovania a precizovania. Kompetencie môžeme zdeliť do troch oblastí: odbornosť nejazykového predmetu, jazykové kompetencie a didaktické kompetencie. Súhrn kompetencií učiteľa CLIL sú explicitne popísané viacerými autormi [2]. Hansen-Pauly et al. [5] popisujú osem oblastí kompetencií učiteľa CLIL.

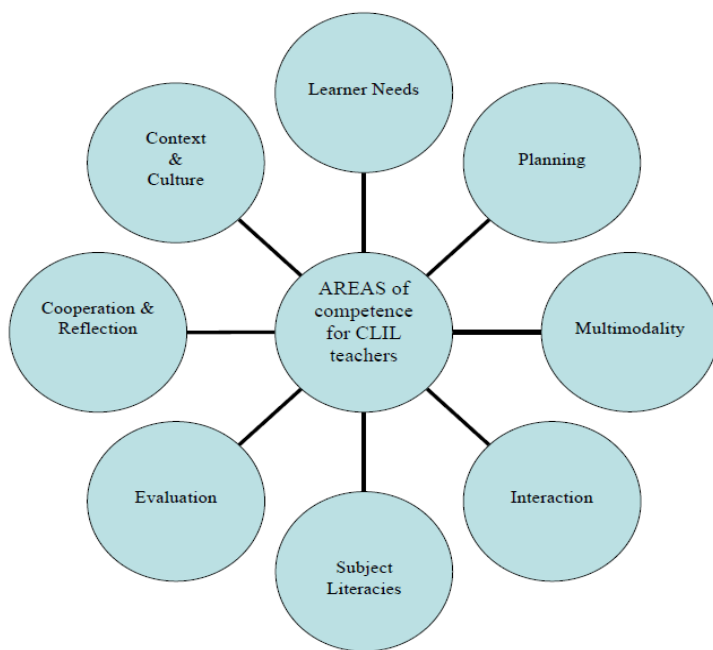


Diagram 1 Popis kompetencií učiteľa CLIL

Často dochádza ku chybnnej predstave, že učiteľom CLIL môže byť učiteľ, ktorý ovláda cudzí jazyk, t.j. má ukončené vysokoškolské vzdelanie. Je veľmi nepravdepodobné, že takýto učiteľ má požadované znalosti a kompetencie učiť nejazykový odborný predmet na požadovanej úrovni. Ak by učiteľ cudzieho jazyka učil odborný predmet, ktorý nie je jeho aprobačným predmetom, došlo by k nekvalifikovanému a neodbornému vyučovaniu. Samozrejme, že by mohol odučiť hodinu odborného predmetu, ale chýbali by mu potrebné vedomosti a súvislosti z daného odboru. Naopak, ak by učiteľ nejazykového predmetu používal ako prostriedok transferu obsahu cudzí jazyk, mal by problém s identifikáciou stanovenia jazykového cieľa.

Odbornosť učiteľov cudzích jazykov a nejazykových predmetov automaticky neznamená, že budú odborníkmi v oblasti CLIL. Metóda CLIL vyžaduje špecifické didaktické schopnosti na dosiahnutie efektívneho učebného prostredia. Vyučovanie sa stáva zaujímavejšie, učiteľ je nútený využívať aktivizujúce metódy práce, kde je dôraz kladený na kognitívne funkcie a riešenie problémov; vytvára rôznorodé situácie; prispôsobuje sa štýlu a potrebám žiakov; rešpektuje jazykové znalosti a vekové špecifiká; zapája žiakov do vyučovacieho procesu; kladie dôraz na praktické využívanie nadobudnutých teoretických vedomostí.

2.5 Implementácia CLIL

Pre proces implementácie metódy CLIL je ochota a motivácia učiteľov venovať sa a používať CLIL nevyhnutná. Existuje množstvo problémov, ktoré sa spájajú so zavádzaním uvedenej metódy. Môže to byť časová náročnosť na prípravu; zmena organizácie vyučovania; kooperácie medzi učiteľmi nielen v rámci metodických združení a predmetových komisií; plánovanie vyučovacej hodiny; materiálno-technické vybavenie; financovanie a celoživotné vzdelávanie učiteľov CLIL. Na základe osobných rozhovorov s učiteľkami 1. stupňa možno predpokladať, že proces implementácie bude náročný tak pre učiteľov, ako aj pre manažment školy a žiakov. Pre názornú ukážku uvádzam niekoľko názorov: „

- ⌚ veľmi náročné na môj čas;
- ⌚ neviem si vybrať z množstva materiálov, ktoré by boli vhodné;
- ⌚ určite by sme sa do toho pustili;

- ⌚ používam angličtinu aj na hodinách matematiky, výtvarnej a telesnej, dávam
 1. pokyny a minule sme sa učili nové farby;
- ⌚ deti boli prekvapené, keď som začala používať angličtinu na prírodovede,
 1. pýtali sa, kedy budeme mať opäť takúto super hodinu;
- ⌚ budem finančne ohodnotená za prácu navyše?;
- ⌚ neviem, či budem vedieť všetko vysvetliť v angličtine;
- ⌚ ako dlho mám počas hodiny používať anglický jazyk?;
- ⌚ bola som prekvapená, že žiaci s vynikajúcimi vedomosťami z jazyka boli
 1. zaskočení a hodina sa im nepáčila;
- ⌚ mám už staršie kolegyně a veľmi sa im už nechce učiť sa niečo nové;
- ⌚ som rada, že popri iných povinnostiach, ktoré mám, stihnem odučiť to, čo
 1. mám naplánované a nie ešte čosi hľadať;
- ⌚ počula som o CLIL, určite je to zaujímavé, ale obávam sa, že neviem dosť
 1. dobre cudzí jazyk.“

Jedným z dôvodov nedostatočného zavádzania a využívania metódy CLIL je fakt, že manažment školy a učitelia nemajú jasnú predstavu o CLIL, nevedia, ako majú postupovať, často krát je CLIL zamieňaný s bilingválnym vyučovaním, ktoré sa líši od CLIL v tom, že je to cudzojazyčné vyučovanie nejazykového predmetu s cieľom získať nové vedomosti z odborného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka a vyžaduje sa dostatočná jazyková úroveň žiakov. V druhom prípade sa CLIL interpretuje ako vyučovanie prepojené s medzi predmetovými vzťahmi, kde učiteľ využíva vedomosti z odborného predmetu na učenie slovnej zásoby a gramatiky cudzieho jazyka a dôraz sa kladie na cudzí jazyk.

Záver

Ak školy chce získať konkurenčnú výhodu a manažment uvažuje implementovať metódu CLIL do školského kurikula, je nevyhnutné, aby posúdil personálne zloženie pedagogických pracovníkov z hľadiska odbornosti, pripravenosti a motivácie, bral do úvahy otázku financovania, materiálo-technické vybavenie školy, možnosti ďalšieho vzdelávania pedagógov, postoj rodičov Úspešným predpokladom implementácie CLIL do cudzojazyčného vzdelávania bude pozitívna analýza uvedených oblastí.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. CIMERMANOVÁ, I.: *Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 144s. ISBN 80-555-0232-8.
2. *The CLIL teacher's competences grid*. [online]. [cit. 2012.06.25] Dostupné na internete: <http://ulises.cepgranada.org/moodle/pluginfile.php/36023/mod_resource/content/0/Modulo_CI Primaria/CLIL/CLIL_teacher_competences.pdf>.
3. *Content and Language Integrated Learning* [online]. [cit. 2012.06.16] Dostupné na internete: <http://en.wikipedia.org/wiki/Content_and_language_integrated_learning>.
4. EURYDICE. 2008. *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách*. [online]. Brusel:Eurydice. 2008. 134 s. [cit. 2012.06.18] Dostupné na internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095SK.pdf> ISBN 978-92-9201-014-0.
5. HANSEN – PAULY, M.-A.: *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*. [online]. Socrates – Comenius 2.1. 2009. 18 s. [cit. 2012.06.25] Dostupné na internete: <http://clil.uni.lu/CLIL/Home_files/1_Project_Presentation_en.pdf>.
6. *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. [online]. Bratislava: MŠ SR a ŠPÚ, 2007. 64 s. [cit. 2012.06.18] Dostupné na internete: <

<http://www.ksutt.sk/oddelenia/ooc/kvcudzi.pdf>>.

7. LOJOVÁ, G.: *Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 144s. ISBN 80-555-0232-8.
8. *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe*. [online]. Brussels: Eurydice, 2005. 80 s. [cit. 2012.06.16] Dostupné na internete : < http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_sk.pdf >. ISBN 92-79-01915-5.
9. PAVESI, M.: et al. *Teaching through a foreign language*. [online]. TIE – CLIL. 2010. [cit. 2012.06.19] Dostupné na internete: < <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> >.
10. PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. IRIS: Bratislava, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X
11. POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 144s. ISBN 80-555-0232-8.
12. STRAKOVÁ, Z.: *Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 144s. ISBN 80-555-0232-8.

EMPATHY AND MAGIC TEACHERS

Ekaterina Sofronieva

“St. Kliment Ohridski” University of Sofia
Sofia, Bulgaria
e_sofronieva@yahoo.com

Abstract

What makes a teacher magic? An experiment carried out among 79 student teachers from Sofia University tested the extent to which they were able to implement the Narrative Format model of second language acquisition based on psycholinguistic principles, developed by Prof. Taeschner from Sapienza University of Rome. Performance of teachers involved in original research in Italy was defined as magical or non magical. In our study, students classified according to their results as magic, middling or non-magic were tested against the Interpersonal Reactivity Index IRI (Davis, 1980) and the Empathy Quotient (EQ) for Adults (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Results showed that there is a meaningful relationship between “magic” and “empathy” and that this may provide a useful instrument to predict students’ future success at helping very young children learn a second language.

Key words: *empathy, good communication, teacher behaviour profile, Narrative Format model, early foreign language education*

1. Introduction and background

This paper presents a study carried out at “St. Kliment Ohridski” University of Sofia relating to the introduction of the Narrative Format (NF) model of second language acquisition to Initial Teacher Training students at the University in 2009. Its implementation offered an invaluable opportunity to provide future language teachers of children with new skills and competences which would help them in their professional development and job satisfaction. The innovative model, developed by Professor Traute Taeschner from Sapienza University of Rome, is based on a psycholinguistic approach towards language acquisition and language teaching in which issues of motivation, empathy and good communication play a vital role. The aim of the present study was to conduct a behavioural analysis of student teachers implementing the NF model and seek meaningful relationships between different teacher modes of behaviour (categorized as magic, middling and non magic), and teachers’ ability to exercise empathy.

The Magic Teacher

The “magic teacher” is a term stemming from, and related to the NF model. The book “The Magic Teacher” (Taeschner, 2005) [12] offers a detailed description of the theoretical concepts of the model and the results of its practical implementation among teachers and children in Italy between 1997-2000. Moreover, a ground-breaking analysis of different teacher behavioural modes was conducted. For the purposes of the analysis, the specialist observational research software Noldus’s ‘Observer Video Pro’ was used. Teachers’ performance when practising the model with children had been analysed in a series of “micro-behaviours” - verbal output, hand and arm movements, posture, gaze and smile – each of which was broken down into categories. Performance was described as “magical” and non magical” and evidence was provided by the author on these two different modes of behaviour and their effect on children’s learning. In a nutshell, magic, or extremely engaging teachers arouse sharing and complicity in the children with their behaviour of good communication whereas non magic teachers exhibited quite a different style of interaction. “Where the teachers were magic the children’s results were excellent. The magical presentation of the

narrative format allows the children to give their best and fully exploit the 'zone of proximal development' hypothesised by Vygotsky (1956). [...] Non-magical presentation of the narrative format will still result in a good uptake of the language, but is unlikely to elicit the exceptional results of the magical method, which, above all, allows all the children to achieve their full potential." (p. 211) [12].

In this study, a Teacher Behaviour Profile (TBP) Scale that builds up on the original analysis of teacher behaviour was developed. The novel instrument defines ten criteria and 30 behavioural indicators. Some new "micro-behaviours" were included among the criteria: the role of voice in rendering emotional speech and representation of different characters, liveliness of performance, imitation (the impact of teacher's performance on group performance), improvisation (for compensation) and truthfulness to text (narration and events). The scale classifies teacher behaviour profiles as "magic", "middling" or "non magic". It has been devised as an instrument to be used by experts, trainers, and other specialists as an assessment and educational tool in teacher trainee development.

Empathy

The term empathy is derived from the Greek word *empathia* which means "physical affection, passion" and the German word *Einfühlen* translated as "feeling into". It lies in the core of all human relations and shows the capacity of the individuals for physical affection and relatedness, for sharing and understanding the emotions and actions of others. Empathy can be defined as "the drive to identify emotions and thoughts in others and to respond to these with an appropriate emotion" (Wakabayashi et al., 2006) [13]. It is an important ability that makes human communication possible. "It allows us to tune into how someone else is feeling, or what they might be thinking. Empathy allows us to understand the intentions of others, predict their behaviour, and experience an emotion triggered by their emotion. In short, empathy allows us to interact effectively in the social world." (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004b:163) [2]. The degree of empathy is individual and depends on a series of factors. It is a skill that comes more easily with some people than others but with effort and in time it can grow and be cultivated.

Two widely used instruments for measuring empathy were employed in this study – the Interpersonal Reactivity Index (IRI) of Mark Davis (1980) [7] and Empathy Quotient (EQ) for Adults (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004a) [1]. IRI is notorious for offering a multidimensional approach towards measuring empathy. It screens separately the more cognitive capacity for empathy (on the fantasy and perspective-taking subscales) and the emotional reactivity (on the empathic concerns and personal distress subscales). Items on fantasy scale denote the tendency of people to identify with characters in books, films, plays, that is, to "transport themselves" in imaginative situations. Items on perspective-taking scale denote the tendency of people to take other people's perspective, or point of view, or the ability to shift perspectives and step "outside the self" when dealing with other people. Items on the empathic concerns scale denote the capability of people to experience feelings of warmth, sympathy and compassion for other people, especially for those in difficult situations. Items on the personal distress scale measure whether, and to what extent people experience feelings of distress, anxiety, discomfort when they observe other people experiencing negative feelings. The scale measures the individual's own feelings of fear, anxiety and apprehension when watching the negative experiences of others. "In our view, the IRI is the best measure of empathy developed to date, because three of the four factors are directly relevant to empathy." (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004a:166) [1].

The Empathy Quotient (EQ) for Adults is a contemporary instrument, devised to be used in clinical research as well as to be applied for common use. It enjoys great popularity and has

been translated in 15 languages so far. The scale measures the global concept of empathy and has been applied among university students studying humanities and science previously (Wakabayashi et al., 2006 [13]; Baron-Cohen, 2009 [3]). Furthermore, our choice of instruments was supported by the fact that previous research explored the relationship between the IRI and the total EQ score (Lawrence et al., 2004) [8]. The limitation of both instruments is that both are self administered questionnaires and “[...] individuals with low empathy may be unaware of their limitations, unless others give them feedback” (Wakabayashi et al., 2006:937-938) [13].

Research Questions and Hypothesis

All theoretical core-stones of the NF model and the respective strategies needed for its successful implementation are rooted in establishing good communicative relationship between children and teachers in the new language. It offers a set of specific strategies and activities (forms of verbal and non verbal signs of communication) which aim at enhancing the mutual affection between children and teachers along with children’s language progress. The narrative stories are a string of exciting adventures created to make children take part in constant emotionally-charged communicative events, thus allowing them to acquire the new language spontaneously. Experiencing different characters’ feelings and emotions, taking turns and stepping in different character roles, that is, sharing a wide range of emotions is not always an easy mission for all teachers. We believe that magic teachers, teachers who relate most greatly to the NF model are likely to be teachers who have higher capacity for empathy.

The research questions addressed here are:

- 1) What are the characteristics of magic teachers?
- 2) Is there a meaningful relationship between the magical qualities of the teachers and their empathic skills? Will magic teachers (on the TBP) score higher on the IRI³ (EC, FS and PT) and EQ scales than middling and non magic teachers?

2. Method

2.1 Participants and procedures

Participants consisted of 79 early childhood undergraduates. The majority of the students in the group were females (86.1 %) and males represented 13.9% of the group. The mean age of the participants was 20.04 (S.D. = 1.20; range 19-25); 64.6% were first year students and 35.4% were second year students. Of all, 65.8% were students in Pre-school Education and Foreign Language (English) - PEFL and 34.2% in Pedagogy of Mass and Art Communication (English) - PMAC. They followed the same language curriculum and represented the entire population on the two BA programmes with English.

Consent for translation and application of instruments

Permission for the translation of the IRI and EQ instruments was granted by the authors. The Bulgarian version of EQ (Sofronieva, Shopov, & Tanushev, 2010) [10] was published on the web site of the Autism Research Centre based at the University of Cambridge in the UK. Consent was granted by the university authorities for the introduction of the innovative training, distribution of tests and all related activities and tasks within the course of studies.

³ PD and EC are the two subscales of IRI which are unrelated but measure the emotional reactivity of individuals. We believe that the empathic concerns (EC) will be related to TBP and not personal distress (PD) which measures “the personal feelings of anxiety and discomfort that result from observing another’s negative experience” (Davis, 1980:2) [7].

Administration of IRI and EQ tests

The students were invited to fill in the IRI and EQ tests on a voluntary basis during a class session prior to training. The written method of administration was employed. Participation required about 90 - 110 minutes. The study procedures were explained to the students and they were instructed to read each of the statements of the two questionnaires carefully and select the most appropriate answer reflecting the extent to which they agreed or disagreed with the statements. Instructions on the forms stated that there were no right or wrong answers or misleading questions and that all information was confidential. Students who showed interest in their scores were told they could have them at the end of the academic year. All students completed and returned IRI and EQ tests and 158 forms were collected in total.

Training and Practice

Prior to training students were informed about the procedures in regard to the new module incorporated into their general linguistics course. The outlines of the trainings to follow were explained in terms of regularity, term tasks, materials and procedures. Training encompassed both theory and practice of the NF model. Students had 4 hours weekly allocated to the new course module during one academic year. All groups (of 15-20 people) were trained by the same trainer. Additionally, university practice with children from nurseries was ongoing at a set regularity of twice a week. Emphasis was laid on the communicative relationship with children and attention was paid to all strategies needed for the successful implementation of the NF model. As a result of the students' highly positive evaluation of the new course at the end of the first year and their expressed willingness to continue their study and practice of the NF model, it had been integrated into their language curriculum and practice in the following years.

Training of Trainers (TOT) task

Within the course of training, students performed a 'training of trainers' task (leading the acting out of Format 2 "Hocus Meets Lotus" in class with colleagues) which was video recorded. Altogether 74 video films (representing 94% of all students) were recorded, observed and further analysed in this study.

2.2. Instruments

IRI

The IRI scale [7] is a 28-item self report measure of empathy. It comprises 4 subscales: empathic concerns (EC), perspective-taking (PT), fantasy scale (FS) and personal distress (PD). The subscales contain 7 items each. Responses are measured on a 5-point Likert scale ranging from 0 for "does not describe me well" answers to 4 for "describes me very well" answers. Some items are given in reverse, i.e. to produce "does not describe me well" answers to avoid response bias. The range score for each subscale is 0-28.

Empathy Quotient

Empathy Quotient for Adults [1] is a self report measure and consists of 40 items and 20 filler items included to distract the participants from a relentless focus on empathy. Responses are rated on a 4-point Likert scale rating from "strongly agree" to "strongly disagree". Participants receive 0 for a "non-empathic" response irrespective of its magnitude and 1 or 2 points for an "empathic" response. Approximately half the items are given in

reverse, i.e. they are worded to produce a “disagree” response and half to produce an “agree” response for the empathic response. This is done to avoid a response bias either way.

TBP

Teacher Behaviour Profile scale is an assessment instrument to be used by experts and not a self report measure. It evaluates teacher behaviour and defines 3 profiles: magic, middling and non-magic. The measure consists of 10 criteria of assessment: 1 “gestures”, 2 “voice” 3 “gaze” 4 “smile” (and facial expression) 5 “body posture” 6 “pause” 7 “improvisation” 8 “liveliness” 9 “imitation” and 10 “content”. Quality of teacher performance on each criterion is rated on a 3-point Likert scale ranging from 1 to 3. Total scale score range is from 10 to 30.

2.3 Data collection and preparing data for analysis

Student teachers (n = 74) were video recorded when acting out Format 2 “Hocus Meets Lotus” of the NF model during hours especially allocated for this task. Students were divided into 15 smaller groups of about 5 people beforehand. This was done on a voluntary basis and trainees volunteered for the dates and groups they were to participate in. On all set session dates, trainer and students prearranged the classroom together and spent some time discussing practical details of session. The trainer would lead Format 2 first as a warm-up activity. Then each student in the group took turn to lead the format and was filmed by the trainer. At the end of the sessions trainees exchanged experience on their work, ideas and afterthoughts and received feedback and praise by their trainer during an informal get-together at the university café.

A personal Sony professional video camera placed on a tripod was used for the recordings. The recordings were done by constantly using the camera option for recording at close and distant range. When the trainee was leading each part of the format he/she was filmed at close range. When the group was repeating (along with the trainee in lead) the respective part, they were all filmed at distant range so that the whole group was in sight. That type of recording followed the original recordings of experts leading the formats included in Hocus and Lotus Magic Teacher’s Kit (Taeschner, Pirchio, Corsetti & Francese, 2004) [11].

Observation and assessment

Observational methodology and the expertise of three professional experts (judges) were employed in the assessment of teacher trainees’ performance. The three judges were all experts in language, methodology and teacher trainings with over 15 years of expertise each. They were trained to evaluate performance according to the set criteria on the TBP Scale. Assessment was independent within a set time of one week. Five video recordings were chosen at random to be assessed first. Scores received by experts were compared and proved very similar. Then experts proceeded with the full assessment.

Data from students’ responses on IRI and EQ tests and data from experts’ assessment sheets were checked for outliers, missing or invalid data before they were entered into the final analysis.

3. Results

We used the statistical package for social sciences SPSS 17.0 for both descriptive and inferential statistics in the analysis of data.

First, we tested the internal reliability of the measures. The internal consistency reliabilities for IRI subscales and EQ scale, estimated by the Cronbach's coefficient alpha (α) [5] showed to be satisfactory and were 0.67 for EC, 0.67 for PT, 0.80 for FS, 0.80 for PD and 0.84 for EQ. The mean inter-rater reliability coefficient (MacLennan, 1993) [9] was 0.91 and was calculated by applying the Spearman Brown correction formula for the correlation among descriptions. It shows the degree of agreement between observers when rating the same set of things. Reliability of 1 is considered as the perfect reliability. The result revealed a high level of reliability for the judgment scores on TBP, provided by the 3 experts. Reliability of each TBP dimension (item) was also tested by computing "Cronbach's Alpha if Item Deleted", i.e. the estimated value of alpha if the given item were removed from the scale. Results showed that if any of the items were excluded from the scale, Cronbach's alpha stayed lower than (or same as) Cronbach's coefficient alpha of scale ($n = 10$, $\alpha = 0.93$). That proved the reliability of each item on scale and that no item needed to be dropped as they measured the same construct.

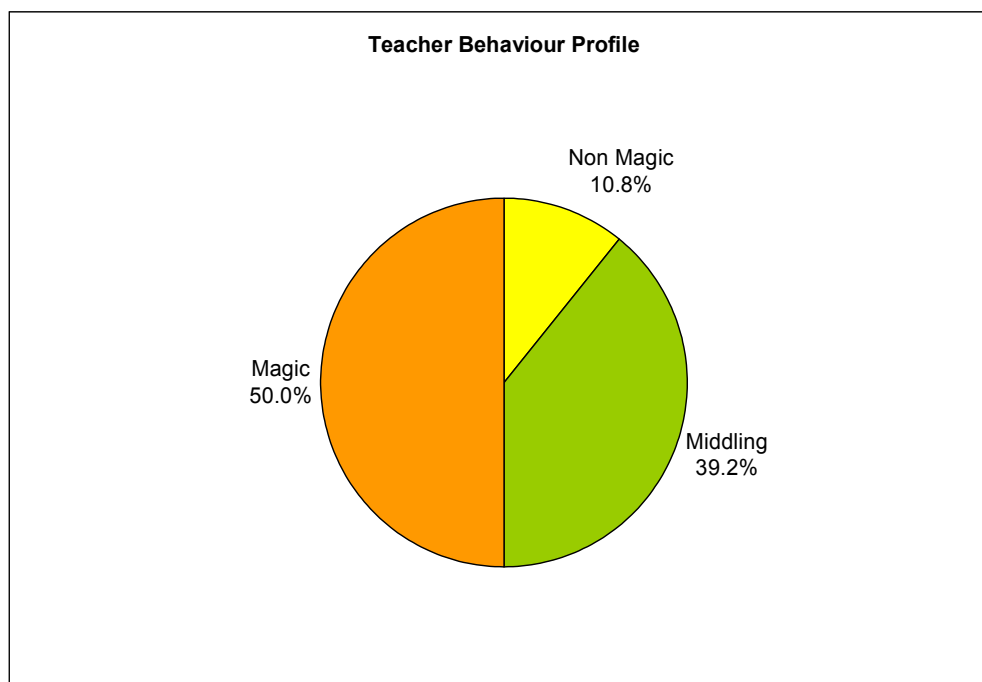
Then we studied how many trainees fell on the "magic teacher" profile and how many on the other two profiles. The TBP score range and mean scores of each group are displayed in Table 1. Pie chart 1 presents graphically the percentage distribution of non magic, middling and magic teachers.

Table 1: TBP score key and mean scores of non magic, middling and magic teachers

TBP	Score range	Mean	SD
Non Magic Teachers	10 -16.50	12.79	1.75
Middling Teachers	16.50* - 23.50	21.23	1.99
Magic Teachers	23.50* - 30	26.47	2.10

*scores from .51 above

Chart 1: Percentage distribution of non magic, middling and magic teachers

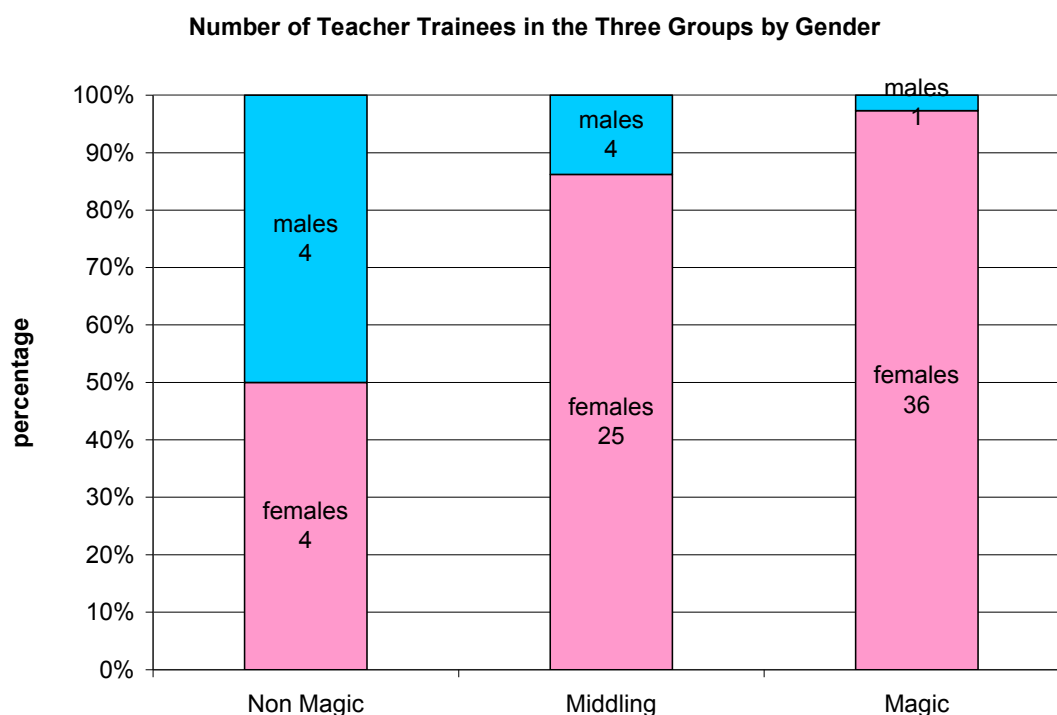


As seen, half of the teacher trainees fell on the "magic teacher profile". The group of middling teachers' had a high mean score and their performance was in fact much closer to that, needed for and displayed by the magic teachers than the non magic ones. The non magic

teachers, on the other hand, showed a relatively low group mean score and represented only 10.8% of all teacher trainees.

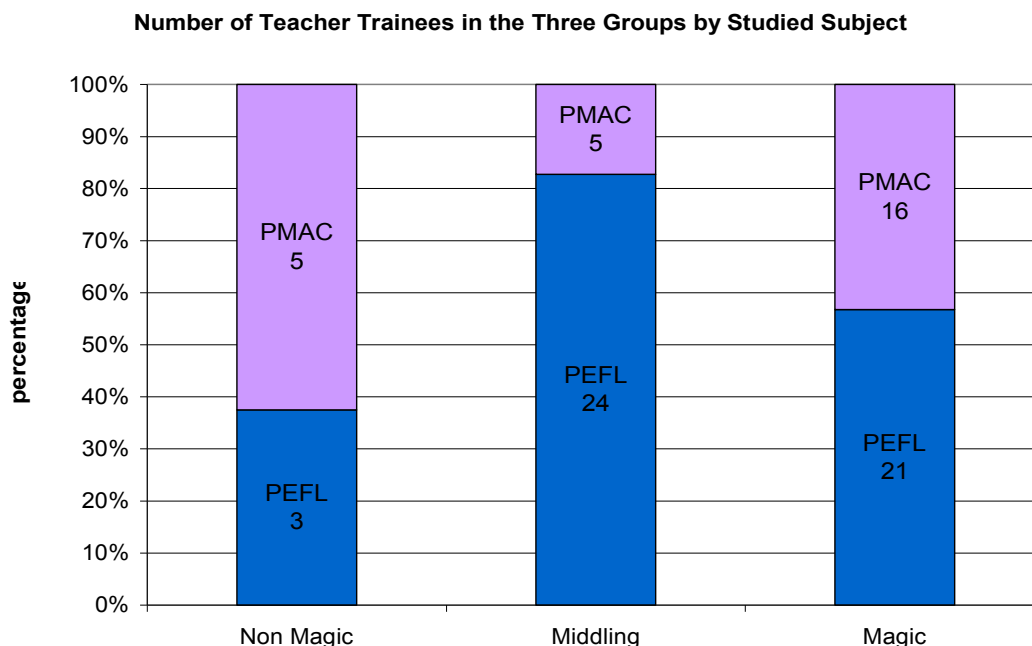
Next, Chi-square analyses were conducted to assess group differences in socio demographic characteristics, i.e. gender, year of studies and studied subject at university. Group differences were found statistically significant for gender ($\chi^2 = 13.89$, $df = 2$, $p = 0.00$; Cramer's $V = 0.43$, $p = 0.00$) and studied subject ($\chi^2 = 7.77$, $df = 2$; Cramer's $V = 0.32$, $p = 0.02$) [4].

Graph 1: Percentage distribution of females and males in the three groups



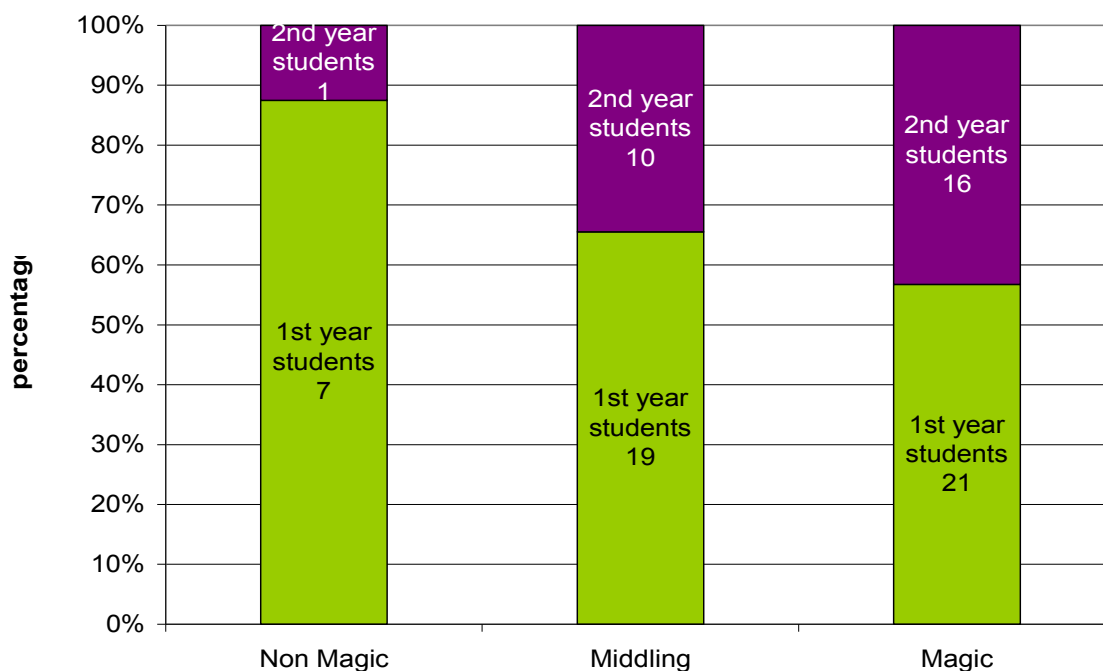
There was female predominance in the group of magic and middling teachers over males. Males and females were equally distributed in the group of the non magic teachers. Only a few females were non magic teachers. On the other hand, nearly half of the males were non magic teachers, half - middling and there was only 1 male among the magic teachers.

Graph 2: Percentage distribution of students in the three groups according to their studied subject at university



The majority of the students of PEFL (Pre-school education and foreign language teaching) were either in the middling or magic with only 3 students being non magic teachers. There was an equal number of students of PMAC (Pedagogy of art and mass communications) in the non magic and middling group and the rest (62%) were magic teachers. The analysis also shows that PMAC students predominated in the group of non magic teachers (62.5%).

Graph 3: Percentage distribution of students in the three groups according to their year of studies at university



The group differences concerning year of studies at university were not found statistically significant in the analysis ($\chi^2 = 7.77$, $df = 2$; Cramer's $V = 0.32$, $p = 0.02$). However, it is worth noting that the group of non magic teachers consisted predominantly of first year students (87.5%) and there was only 1 second year student in that group. The majority of second year students (59.3%) were magic teachers whereas that percent was less (44.7%) for first year students.

Lastly, to test our hypothesis which states that there will be significant differences between the empathy skills expressed by magic, middling and non magic teachers, we used a statistical test called an analysis of variance (one-way ANOVA) and compared the mean performance of the three groups on IRI and EQ scales. The level of significance was set at $p \leq 0.05$.

Table 2 shows that, as expected, magic teachers scored higher than middling and non magic teachers on all scales except for PD where middling teachers exhibited insignificantly higher scores. On the other hand, middling teachers' group mean scores on all scales were also higher than those of the group of the non magic teachers.

The statistical test Fisher's F confirmed that group differences found were statistically significant for EC ($F = 7.18$, $p = 0.00$), FS ($F = 6.648$, $p = 0.00$) and EQ ($F = 3.297$, $p = 0.04$). Differences on PT and PD of IRI were not found significant ($F = 0.776$ for PT and $F = 0.719$ for PD at $p > 0.05$).

Table 2: Mean and SD of non magic, middling and magic teachers on IRI and EQ

TBP		EC	PT	FS	PD	EQ
Non Magic	Mean	15.75	15.50	12.75	11.13	37.00
	N	8	8	8	8	8
	S.D.	5.68	3.07	6.32	6.937	10.25
Middling	Mean	19.17	16.24	16.62	13.59	41.55
	N	29	29	29	29	29
	S.D.	3.33	3.86	4.83	5.05	9.66
Magic	Mean	21.24	17.27	19.41	12.65	45.16
	N	37	37	37	37	37
	S.D.	3.91	4.92	4.90	5.20	7.92
Total	Mean	19.84	16.68	17.59	12.85	42.86
	N	74	74	74	74	74
	S.D.	4.23	4.36	5.41	5.32	9.16

4. General discussion

The results of the present study confirmed our hypothesis and showed that: first, there were significant differences between the empathy skills expressed by magic, middling and non magic teachers. This may provide a valuable instrument to predict students' future success at helping young children learn a second language. Significant associations between teacher trainees' scores on TBP scale and EC, FS (IRI) and EQ scales were found. On the other hand, as hypothesised on the basis of literature overview on the construct of PD and previous research, there was lack of association of TBP with PD items. "However, some emotional responses are not considered truly empathic, i.e. happiness at another's misfortune or, less obvious, 'personal distress' (Davis, 1980; Eisenberg et al., 1987). The latter occurs when someone has a self-oriented state of 'personal distress' in response to another's negative state (Batson et al., 1987). What distinguishes this from an empathic response is that it is self-rather than other-oriented." (Lawrence et al., 2004:911-912) [8]. Our results did not confirm

the hypothesised association between TBP and PT items. Of the two constructs on the IRI scale which measure the more cognitive component of empathy (PT and FS) only one, that of “fantasy”, was correlated to the cognitive strategies for role-taking and fantasy applied in the NF model and assessed on the TBP.

Second, results showed that half of the teacher trainees were magic teachers and only 10.8% were non magic teachers. Middling teachers’ scores indicated that, given time and work, they may further improve and master their performance and join their colleagues in the magic group. This is an important finding which showed that we have managed to transmit the emotional involvement and engagement, typical for the successful implementation of the NF model, onto the majority of our students.

Third, our analyses of the group characteristics revealed that the majority of the magic teachers were female students who received significantly higher scores on their implementation of the NF model than their male colleagues. Differences in relation to the subject students studied at university showed greater involvement of pre-school education and foreign language (PEFL) students. This was not surprising because their BA programme corresponds most to the goal of teaching languages to small children whereas the BA programme of the students of mass and art communication encompasses broader subjects as such.

Implication for future studies: in terms of future work, further application of TBP in research among teachers practising the NF model and other teachers would appear to be worthwhile. Children’s outcome with respect to their teachers’ profiles and empathy skills should also be explored further.

Conclusion

The NF model is rooted in, and places particular emphasis on, empathy and its importance in human communication and education. It is in line with current, widely held views of the purpose of modern education and what it should seek to provide expressed in the following lines, “Education tends to develop the brain while it neglects the heart, so [people] have a longing for teachings that develop and strengthen the good heart...If you shift your focus from yourself to others, and think more about others’ well-being and welfare, it has an immediate liberating effect. (Dalai Lama, 2007: pp. June 6,7) [6]. The NF model has been devised and intended to cultivate empathy and sympathy in both teachers and children, by recurrently exemplifying models of behaviour of concern and caring for one another. In our view, the real test of achievement in the NF is whether we succeed in transmitting these feelings of concern and caring to the children in our care.

Selected bibliography and sources used:

1. BARON-COHEN, S., & WHEELWRIGHT, S.: *Empathy Quotient (EQ) (Adult)*. Autism Research Centre based at the University of Cambridge in the UK, 2004a. Retrieved 16 June, 2011, from http://www.autismresearchcentre.com/arc_tests
2. BARON-COHEN, S., & WHEELWRIGHT, S.: The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 2004b, 163-175
3. BARON-COHEN, S.: Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory. *The Year in Cognitive Neuroscience*. Ann. N.Y. Acad. Sci, 1156, 2009, 68-80
4. CRAMÉR, H.: *Mathematical Methods of Statistics*. Princeton: Princeton University Press, 1946
5. CRONBACH L., & MEEHL, P.: Construct validity in psychological tests. *Psychology Bulletin*, 52, 1955, 281-302

6. DALAI LAMA: *Insights from the Dalai Lama, 2008 Calendar*. Kansas City: Andrews McMeel, 2007
7. DAVIS, M. H.: A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1980, 85-104
8. LAWRENCE, E.J., SHAW, P., BAKER, S., BARON-COHEN, S., & DAVID, A. S.: Measuring Empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 2004, 911- 924. Cambridge: Cambridge University Press
9. MACLENNAN, R. N.: Interrater reliability with SPSS for Windows 5.0. *The American Statistician*, 47, 1993, 292-296
10. SOFRONIEVA, E., SHOPOV, T., & TANUSHEV, S.: Empathy Quotient (EQ) – Bulgarian. (online). Autism Research Centre based at the University of Cambridge in the UK, 2010. http://www.autismresearchcentre.com/arc_tests
11. TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R, & FRANCESE, G.: *The Magic Teacher's Kit*. Rome: DITI srl, 2004
12. TAESCHNER, T.: *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. London: CILT, 2005
13. WAKABAYASHI, A., BARON-COHEN, S., WHEELWRIGHT, S., GOLDENFELD, N., DELANEY, J., FINE, et al.: Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short). *Personality and Individual Differences*, 41, 2006, 929-940

STORIES AND CLIL INTERSECTIONS IN PRIMARY CLASSROOM

Zuzana Straková

University of Presov, Faculty of Arts, Institute of British and American Studies

Presov /Slovakia

zuzana.strakova@unipo.sk

Abstract

Primary classroom offers a unique opportunity for a primary foreign language teacher to combine content and language integrated learning (CLIL) with stories. CLIL methodology itself is very motivating for young learners since it is based on holistic learning using discovery techniques. When a story adds an element of fantasy or wider context one can hardly imagine a better way for teaching children. The author points to main advantages of combining CLIL and stories when teaching young learners and presents a few examples how this combination can work in a primary classroom.

This article presents partial findings based on KEGA 084UK-4/2011 Zvýšenie efektivity vzdelávacieho procesu vo vyučovaní cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní.

Keywords: young learners, learning foreign languages, using stories, using CLIL methodology, language acquisition,

Teaching young learners encounters many dynamic changes which influence both qualitative as well as quantitative side of English teaching at primary level in general. What has changed dramatically is the presence of English language teaching at this level in comparison with the past when only a few primary schools had foreign languages within first four years of schooling. Another significant difference is the amount of lessons which are allocated to teaching English which is higher than it used to be in comparison with the past, especially when we look at the first two years of schooling.

At the qualitative level a lot of effort has been put into quality-raising through a variety of training and qualification courses for teachers. However, the situation is still far from being satisfactory. Even though primary teachers have fewer problems with handling the class and preparing suitable activities than for instance secondary level teachers qualified for teaching English, they face fatal difficulties in their language proficiency. This area still needs a lot of improvement.

On the other hand primary teachers feel more open to alternative ways of teaching children which can be the result of using such methods for teaching other school subjects. However, they need to bear in mind the principles of acquisition and apply them in their classrooms, such as:

- Ⓜ learners need to be exposed to the target language as much as possible
- Ⓜ they need to listen to high quality target language
- Ⓜ they need to acquire the language through context in picture books (reading with assistance)
- Ⓜ they should use the language in natural context/activities - experiential learning: games, rhymes, songs, stories...
- Ⓜ teachers need to recycle language with them in a variety of contexts
- Ⓜ teachers should foster internal motivation of the learners: things and activities children like and naturally incline to.

There are many ways how to apply these principles in every-day teaching and one such possibility can be found in story-telling. Stories play an important role in children's life. From their early years children are used to stories told by their parents or caretakers and they become something like an encyclopaedia where they can learn about life, about patterns of good and bad behaviour.

As mentioned above, maximum immersion into the target language can help children with acquisition of the language. However, several studies that we conducted at the primary level demonstrated extremely high reliance of the teachers upon the mother tongue and the minimal use of extensive listening practice in the target language. Even though some teachers use the story-telling method, the number of such teachers is too low to be satisfactory. What seems to be the crucial problem is still prevailing strong behaviourist belief that learners learn what they hear and repeat. That is why most teachers say clearly isolated sentences and ask children to repeat after them. Many teachers admit they do not use stories because they think there are too many new words in them and children would need to learn those words before they could listen to the story.

Children enjoy listening to stories - even though they do not understand all the words, they like listening to language in general - and do not object when they hear them again and again until they learn them by heart. Andrew Wright [25, p.5] states that stories can „*help children become aware of the general 'feel' and sound of the foreign language*“. This is especially important in the early stages when the pure sound of the language can make children happy. Later their desire to understand might get in the way when non-comprehension occurs. As Wright (ibid) also points out stories are able to „*introduce children to language items and sentence constructions without their necessarily having to use them productively. They can build up a reservoir of language in this way. When the time comes to move the language items into their productive control, it is no great problem because the language is not new for them.*“ [25, p.5] It is important to highlight these benefits of stories because they support language acquisition, play the most important role in internalizing the foreign language rules and they enable the exposition of the learner to the target language within the highest level of interest.

Brewster *et al* [1, p.158-9] also state that:

- ⌚ *stories are motivating and fun and help develop a positive attitude towards the foreign language*
- ⌚ *stories use fantasy and imagination and allow children to immerse themselves in the story and become personally involved*
- ⌚ *through constant repetition which are typical and natural for every story, children can acquire some words, phrases and stories thus provide something like “hidden pattern practice”*
- ⌚ *listening to the story is a shared experience in which children have a chance to respond more naturally, laugh with others, show excitement which can build their confidence and encourage social and emotional development*

Stories offer a context which is familiar to children from their mother tongue. If they know a story it is easier for them to guess what is happening or what the character is saying. In this way, they also develop their listening skills, especially the strategy of intelligent guessing from the context.

Stories, however, open one more dimension – they can support cross-curricular links through integrating the story content and the story language. Every story that the teacher tells uses some content which can be used for learning and uses some language which is repeatedly told by the teacher so that the content is conveyed to children. This is where CLIL and the story meet.

Content and language integrated learning (CLIL) is commonly described as “*using a language that is not a student’s native language as a medium of instruction and learning for primary, secondary and/or vocational-level subjects such as maths, science, art or business*” (Mehisto *et al.* [19]). This integration can either weave into the content subject with the focus on learning and language skills or vice versa through the foreign language lessons focusing on

the content areas as well as learning skills. The decision to choose the direction of using CLIL will depend on the qualification of teachers as well as willingness to cooperate with other colleagues.

Pokrivčáková, Menzlová, Farkašová [23] stress the didactic positives of content-language integration and highlight the following as the most important for learners:

- ⌚ *pupils are involved into contextualised tasks;*
- ⌚ *they use foreign language in meaningful communication and in natural conditions;*
- ⌚ *primary attention of pupils is focused on the content of communication, not on the foreign language with which they want to communicate, which brings them closer to natural conditions;*
- ⌚ *applying integrated approaches, pupils must use their life and school experience;*
- ⌚ *other than foreign language competences (intercultural, aesthetic, etc.) are intensively developed as well.*

Pokrivčáková et al. [22, p.9-12] carried out a project through which they wanted to both inform teachers of possibilities to introduce CLIL in their teaching as well as verify the “*didactic efficiency of CLIL at the first level of basic schools in foreign language teaching*”. The results of the project are very encouraging since it shows the rising interest of teachers who are willing to invest their time and experience in designing new ways of language development.

Stories and CLIL can be used together in order to provide a natural environment for learning in numerous situations. Basically, every story is made for teaching a life-lesson, something we should learn about life around us. Therefore, it is not difficult to discover potential teaching content in the story – such content which will match the syllabus of school subjects. For instance, The Little Red Riding Hood, the story known by all children, offers several intersections, e.g. with:

- Maths: counting objects, flowers, animals, products for grandmother, etc.
- Arts and Craft: drawing/colouring/cutting a house, furniture, flowers, animals, etc.
- Science: eating habits (food for the sick, food for parties), five senses, forest life, plants, trees, animals, etc.

While working on these areas children use the language which necessarily accompanies these activities, whether we speak about vocabulary or phrases, or more complex utterances. Often we encounter such expressions which would remain unnoticed by the textbooks, or would simply not squeeze into the textbook’s syllabus. It is refreshing and enriching context connected to a concrete situation which makes it more memorable for the early language learners.

Another example can be brought from an authentic, native-speakers’, context - a well-known series about Charlie and Lola (by Lauren Child), which is famous among children in Britain. By using e.g. the story “*I will ever never eat a tomato*” we can provide a meaningful context for integrating a healthy food theme and a story. Lola gives a perfect starting point for thinking about what she likes to eat, what she does not like and what she should eat because it is healthy. Lola is a fussy eater and this habit will be very close to many children listening to the story. The teacher can present the situation when Charlie, Lola’s older brother, plays a little trick on her and makes her eat the food she does not like and claims she will “ever never” eat but after all she ends up eating it (even a tomato) and surprisingly enjoying it as well. This story gives a perfect example of how an issue of healthy eating habits can be introduced to children with high-level interest and can be developed into multi-dimensional experience.

Mat’ková [24, p.137] also makes her point in integrating other school subjects through stories claiming that it opens more space for working with the story than a regular language

class can offer. Especially if the language content can expand into the content subject area and can thus increase the time allocated to language learning. She also states that it gives children a reason to acquire new concepts since if they exist in other school subjects that naturally casts more importance on them. In the example that she offers – the story Goldilocks and three bears - we can find other possible intersections such as learning measures (big-middle-sized-little, and comparisons big-bigger, small-smaller,..), life in the forest, etc.

To sum up, the integration helps children to acquire and learn concepts and skills which have been mastered by them in various school subjects. Since the same concepts are introduced in various contexts and situations, children understand and remember them better and at the same time the story serves as a framework for retrieving the language they need to use. They offer favourite characters to bring about learning and children respond to these stimuli much better than to a teacher introducing bare facts. Such approach provides a lot of variety in language presentation and practice and children in general feel motivated by variety. Moreover, children acquire language more effectively when the content is introduced in the meaningful context and used for a purpose and when new ideas are related to their own experience.

Stories and CLIL offer „whole language experience/learning“ which means that learning does not appear in disconnected units. This is a tried-and-true approach in various cultures and countries and Slovakia seems to be no exception.

Selected bibliography and sources used

1. BREWSTER,J., ELLIS,G., GIRARD,D.: The Primary English Teacher's Guide. London: Penguin English, 1991, ISBN 0-140-81359-4
2. CALABRESE, I, RAMPONE, S.: *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007, ISBN 978 0 19 442588 9
3. CAMERON, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, ISBN 0-521-77434-9
4. CIMERMANOVÁ,L,: Možnosti využívania prvkov integrovaného tematického vyučovania v rámci krúžkovej činnosti so zameraním na anglický jazyk. In: *Záujmová činnosť žiakov: stav, problémy, trendy*. Prešov: Katedra fyziky, FHPV PU, KEGA č.3/4114/06, 2009. ISBN 978-80-8068-961-2
5. DÓRNYEI,Z.: *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 2009
6. ELLIS, R.: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997, ISBN 0-19-437212-X
7. FOSTER-COHEN, S.: *An Introduction to Child Language Development*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1999, ISBN 0-582-08729-5
8. GARMAN,M.: *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, ISBN 0-521-27641-1
9. HALLIWELL,S.: *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman, 1993, ISBN 0-582-07109-7
10. HEDGE,T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000
11. HOMOLOVÁ, E.: *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2003, ISBN 80-8055-788-8
12. HOUSE,S.: *An Introduction to Teaching English to Children*. Richmond Publishing, 1997, ISBN 84-294-5068-8
13. HUDSON,T.: *Teaching Second Language Reading*. Oxford : Oxford University Press, 2007
14. KRASHEN,S.: *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982, ISBN 0-08-028628-3
15. LIGHTBOWN, P., Spada, N.: *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999, ISBN 0-19-437000-3
16. LOJOVÁ,G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, ISBN 80-223-2069-2
17. LOJOVÁ,G.: *Key challenges in foreign language education in Slovakia: A reflection on the efficacy of early foreign language teaching*. In: *Challenges in foreign language education*. Zborník z konferencie KAJaL 24.11.2010, Bratislava: Z-F LINGUA s. 81-84, 2010, ISBN 978-80-89328-50-5.
18. MCKAY,P.: *Assessing Young Learners*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, ISBN 978-0-521-

60123-8

19. MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M.J.: Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Education, 2008, ISBN 978-0-230-02719-0
20. MOON, J.: Children Learning English. Oxford : Macmillan Heinemann, 2000, ISBN 0-435-24096-X
21. PINTER, A.: Teaching Young Language Learners. Oxford : Oxford University Press, 2006,
22. POKRIVČÁKOVÁ, S. et al.: CLIL plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. Nitra: ASPA, 2008, ISBN 978-80-969641-2-3
23. POKRIVČÁKOVÁ, S., MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E.: Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al.: Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education. Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5294-9
24. STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I.: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. ISBN 978-80-555-0232-8
25. WRIGHT, A.: Storytelling with Children. Oxford: OUP, 2001, ISBN 0 19 437202 2

ROZVÍJANIE ZRUČNOSTI HOVORENIA PROSTREDNÍCTVOM OTÁZOK UČITEĽA A UČEBNÝCH ÚLOH

Martina Šipošová

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava/Slovakia

martina.siposova@orangemail.sk

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zaoberá jednou zo štyroch základných rečových zručností – zručnosťou hovorenia (speaking skill). Autorka zdôrazňuje fakt, že táto produktívna zručnosť sa v cudzojazyčnej edukácii realizuje prostredníctvom ústnej komunikácie, ktorá môže mať formu dialógu – interakcie alebo monológu – produkcie. Z hľadiska interakcie je dôležitou úlohou učiteľa nabádať žiaka vhodnými otázkami k tomu, aby boli vo vyučovaní anglického jazyka prítomné prvky prirodzenej komunikácie. Prítomnosť prvkov prirodzenej komunikácie je najčastejšie zohľadnená v diferenciacii učebných úloh rozvíjajúcich zručnosť hovorenia, pričom v základnej dichotómii sa rozlišujú tzv. úlohy na rozvoj presnosti a úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu.

Abstract

The article deals with one of the four basic language skills – the speaking skill. The author emphasizes the fact that this productive skill is practised in the EFL classroom in two forms of communication: dialogue – interaction, or monologue – production. It is important for the teacher to develop authentic communication in the classroom by effective questioning and offering students or pupils appropriate types of speaking activities. There are two basic types of speaking activities in the EFL classroom – accuracy-oriented speaking activities and fluency-oriented speaking activities.

Kľúčové slová: zručnosť hovorenia, učiteľove otázky, interakcia, učebná úloha, učebné úlohy na rozvoj presnosti, učebné úlohy na rozvoj plynulosti

Keywords: speaking skill, teacher's questions, interaction, accuracy-oriented speaking activities, fluency-oriented speaking activities

1.1 Zručnosť hovorenia ako subkategória komplexu komunikatívnych (rečových) zručností

Základnými štyrmi rečovými zručnosťami, ktoré tvoria podstatu akejkoľvek cudzojazyčnej edukácie sú čítanie s porozumením (reading comprehension), počúvanie s porozumením (listening comprehension), zručnosť hovorenia – ústny prejav (speaking) a zručnosť písania (writing). Kým v minulosti bolo zaužívané rozlišovanie tzv. aktívnych (hovorenie a písanie) a pasívnych zručností (čítanie a počúvanie), dnes už s istotou odborníci v oblasti cudzojazyčnej edukácie odmietajú takúto diferenciaciu. Ani čítanie ani počúvanie nedovoľujú užívateľovi cudzieho jazyka zotrvať v tzv. pasívnej pozícii, práve naopak, tento je nútený adekvátne aktívne zapájať potrebné zmysly (zrak, sluch), aby bol schopný plniť a riešiť zadané úlohy. V súčasnej dichotómii zručností dominujú pojmy produktívne a receptívne zručnosti. Čítanie a počúvanie sú teda klasifikované ako receptívne, zatiaľ čo hovorenie a písanie ako produktívne zručnosti. Existuje vzájomná kooperácia jednotlivých produktívnych a receptívnych zručností. Zručnosť hovorenia je najviac spätá so zručnosťou počúvania s porozumením, nakoľko sú obe zručnosti realizované v rámci zvukovej verbálnej komunikácie. Zručnosť písania sa nevyhnete viaže na zručnosť čítania s porozumením. Vo vzťahu k jazykovému cieľu je zručnosť hovorenia nielen jeho trvalou a stabilnou súčasťou, ale aj prostriedkom rozvoja ostatných komunikatívnych zručností. I keď sme zdôraznili, že je najviac spätá so zručnosťou počúvania s porozumením, nemožno odhliadnuť od spätosti so zručnosťou čítania a aj písania. Obe produktívne zručnosti (zručnosť hovorenia a zručnosť písania) majú veľa spoločného. Užívateľovi cudzieho jazyka nestačí, aby disponoval

dostatočnou slovnou zásobou, gramatickými pravidlami a jazykovými funkciami. Užívateľ cudzieho jazyka musí vedomosti realizovať v praxi, t.j. produkovať písaný či hovorený text s ohľadom na kontext, štýl a príslušné funkcie. Podľa Z. Strakovej [19] pri hovorení preukazuje užívateľ jazyka nielen tzv. jazykovú pripravenosť ("linguistic readiness"), ale taktiež psychologickú pripravenosť ("psychological readiness"), t. j. ochotu aktívne sa zapojiť do interakcie. V tejto súvislosti M. Štulrajterová [20] hovorí, že pre ústny interakčný prejav je špecifické pôsobenie časového tlaku, keďže účastník ústnej komunikácie má obmedzený čas na to, aby súbežne a v rýchlom slede robil niekoľko rozhodnutí a zároveň konal, t.j. hovoril tak, aby dosiahol svoje zámery.

Z hľadiska rečovej činnosti pri učení sa cudzieho jazyka je nevyhnutné uvedomiť si, že tento zložitý proces, ktorý býva pri používaní materinského jazyka schematicky označovaný ako $(S+A) \rightarrow R$, pričom (S) označuje situačný stimul, (R) označuje reakciu človeka, (A) znamená lingvistický znak, je v cudzojazyčnej komunikácii ešte zložitejší, nakoľko sa schéma rozširuje $(S+A+A1) \rightarrow R$. Ako uvádza E. Beneš a kol. [1], keďže (R) vyvoláva komplexnú reakciu, hovoríme, že (R) má význam, ktorý sa v prípade cudzieho jazyka (A1) neodvodzuje priamo zo situácie, ale zo znaku materinského jazyka, takže rečový prejav je výsledkom vnútorného prekladania. Cudzojazyčný prejav je teda najviac ovplyvňovaný interferenciou materinského jazyka a osobnosťou používateľa. R. Repka a P. Gavora [16] tvrdia, že „ústny prejav je najťažšie osvojiteľná zručnosť zo všetkých štyroch cieľových komunikatívnych zručností. Ústny prejav je komunikatívnou zručnosťou, ktorá pri nedostatku komunikatívnych príležitostí najrýchlejšie atrofuje.“ Z vlastnej pedagogickej praxe konštatujeme, že bežným javom je, že žiak strednej školy či študent vysokej školy po ukončení školského vyučovania, kde dostával príležitosť kontaktu s cudzím jazykom dva až trikrát týždenne (prípadne viac), po roku stráca plynulosť svojho prejavu, v priamej komunikácii váha, robí pauzy, stráca pružnosť reakcií v dialógu, navyše, dochádza k tomu, že klesá aj kvalita cudzojazyčnej výslovnosti rovnako na úrovni segmentov ako aj suprasegmentov. Nevyhnutným predpokladom plnohodnotného ústneho prejavu je rozsah ovládania lexikálnych a gramatických jazykových prostriedkov, ich vhodný výber v konkrétnych praktických situáciách. Dlhodobejším nepoužívaním jazykových prostriedkov dochádza k ich zabúdaniu, prípadne nevhodnému či chybnému používaniu ustálených spojení a frazeológie.

Zručnosť hovorenia ako produktívna zručnosť býva niekedy nepresne stotožňovaná s komunikatívnou kompetenciou. Je potrebné zdôrazniť, že komunikatívna kompetencia je nadradeným pojmom, nakoľko prechádza oboma produktívnymi zručnosťami (zručnosťou hovorenia a písania) ako aj receptívnymi zručnosťami (čítanie a počúvanie s porozumením) a taktiež v sebe zahŕňa vedomosti z jazyka (jazykový systém). V tomto ohľade M. Štulrajterová [20] uvádza podstatné znaky definície komunikatívnej kompetencie podľa S.J. Sauvignonovej, ktorá zdôrazňuje, že komunikatívna kompetencia sa vzťahuje na ústnu i písomnú formu jazyka, pričom ide o vzájomné pochopenie písomných a ústnych výpovedí tak, ako ich komunikujúci mysleli. Zároveň je dôležité opätovne zdôrazniť dichotomické rozlíšenie kompetencie a performancie, keďže kompetencia je to, čo človek vie a performancia je to, čo človek robí. Len performanciou sa kompetencia rozvíja, udržiava a hodnotí. Konštatujeme, že bez komunikatívnej kompetencie by nebolo možné realizovať a uplatňovať zručnosť hovorenia či písania a bez rozvíjania zručnosti hovorenia či písania nemôže dochádzať k rozvoju komunikatívnej kompetencie.

Zručnosť hovorenia (ústny prejav) žiaka sa realizuje prostredníctvom ústnej komunikácie, ktorá môže mať formu dialógu – interakcie alebo monológu – produkcie. M. Štulrajterová [20] uvádza, že v cudzom jazyku sa žiaci pripravujú na interaktívnu aj produktívnu komunikáciu v rôznych situáciách. Pre žiakov sú prirodzené a aktuálne najmä interaktívne situácie. Vo vyučovaní cudzích jazykov má význam delenie dialógov na

transakčné a interpersonálne. Komunikačným cieľom transakčných dialógov je vybavenie nejakej záležitosti, dosiahnutie zmeny, uspokojenie praktickej potreby. V transakčných dialógoch nie je cieľom účastníkov navzájom sa spoznať, ale vybaviť záležitosti – transakcie vecne a rýchlo. Ide napr. o ústne objednanie ubytovania, rezerváciu letenky, vybavenie sťažnosti, zistenie vlakových spojení a pod. Cieľom interpersonálnych dialógov je naopak nadväzovanie, rozvíjanie a udržiavanie sociálnych vzťahov, získanie priateľov a dobrej spoločenskej pozície. Žiaľ, veľakrát z praxe vyučovacej hodiny cudzieho jazyka vyplýva, že učitelia stotožňujú rozhovor dvoch žiakov s dialógom, resp. uprednostňujú typ monologickej produkcie, kedy žiak v lepšom prípade vlastnými slovami reprodukuje prečítaný text z učebnice. Ani rozhovor ani monológ nie je ústnou komunikáciou v pravom slova zmysle, keďže pri rozhovore žiakov dochádza k tomu, že sa svoje repliky vopred namemorujú a pri monológu ide len o prezentáciu lexikálnych a gramatických prostriedkov v kontexte, teda nie o prirodzené komunikovanie vychádzajúce z reálnych životných situácií.

1.2 Učebná úloha v cudzojazyčnej edukácii

Podľa J. Scrivenera [18] kľúčovou zručnosťou učiteľa cudzieho jazyka je úspešne pripraviť, zadať a riadiť jednotlivé učebné úlohy, z ktorých pozostáva vyučovacia hodina. Podľa neho je učebná úloha (activity/task) základnou stavebnou jednotkou vyučovacej hodiny, pričom na to, aby učebná úloha mohla byť učebnou úlohou, musí mať cieľ (aim/goal) a výstup/výsledok (outcome). S podobným konceptom učebnej úlohy súhlasí aj J. Willis [23], ktorý pod pojmom “task” chápe všetky aktivity, pri ktorých je použitý cieľový jazyk na dosiahnutie určitého výstupu/výsledku (outcome). Naopak, R. Ellis [4] prináša pojem “exercise” (cvičenie), ktorým označuje akúkoľvek aktivitu učiacich sa cudzí jazyk, ktorá nemá komunikatívny účel. Nie všetky úlohy, ktoré žiak na vyučovacej hodine vykonáva sú zároveň učebnými úlohami. Predstavme si, napríklad, triedu, v ktorej sa učiteľ začne spontánne rozprávať so žiakmi o tvorení viet v trpnom rode. V tomto prípade nemožno hovoriť o učebnej úlohe, nakoľko absentuje výstup/výsledok (outcome) takejto úlohy.

Oblasť učebných úloh v cudzojazyčnom vyučovaní bola rozpracovaná mnohými domácimi a zahraničnými odborníkmi (R. Repka, P. Gavora, J. Hendrich a kol., R. Choděra, E. Homolová, M. Breen, D. Pasch, D. Nunan, J. Scrivener, J. Harmer, P. Urová, W. Littlewood, R. Ellis, J. Willis, M. Breen a iní). Z anglickej terminológie “task” vyplýva niekoľko možností slovenského označovania ako cvičenie, zadanie, učebný problém, aktivita, atď. E. Homolová [7] citujúc M. Breenu uvádza, že úloha (task) je akýkoľvek štruktúrovaný učebný počin, ktorý má konkrétny cieľ, vhodný obsah a špecifický pracovný postup a rozsah výsledkov pre tých, ktorí danú úlohu plnia. V cudzojazyčnej výučbe nie je ľahké určiť hranicu, kde jedna úloha končí a druhá začína, čo je spôsobené predovšetkým pri úlohách zameraných na rečové zručnosti a nie iba vedomosti. R. Repka [15] pod úlohou v cudzojazyčnej výučbe rozumie takú „učebnú aktivitu, ktorá musí mať minimálne komunikatívne ciele presahujúce rámec triedy.“ Z činnostnej povahy predmetu anglický jazyk vychádza J. Hendrich a kol. [6], ktorý zdôrazňuje dominantné miesto cvičení vo všetkých fázach vyučovacej hodiny a klasifikuje ich podľa viacerých kritérií, ktorými sú:

- zameranie cvičenia na jazykové prostriedky alebo rečové zručnosti,
- forma stimulu a žiakova reakcia pri cvičení,
- zameranie cvičenia na vzťah medzi materinským jazykom žiaka a cudzím jazykom,
- stupeň riadenosti žiakovej reakcie pri cvičení.

Na základe týchto kritérií J. Hendrich [6] delí cvičenia na tri základné skupiny: jazykové cvičenia, predrečové cvičenia a rečové cvičenia.

- Jazykové cvičenia zahrňujú fonetické, pravopisné, lexikálne a gramatické cvičenia (zamerané na morfológiu alebo syntax, prípadne morfosyntaktické javy). Z povahy štruktúry jazyka však vyplýva, že každý z týchto druhov jazykových cvičení sa spája s nácvikom niektorého z ďalších jazykových prostriedkov (napr. pri lexikálnych cvičeniach sa precvičuje aj výslovnosť, prípadne pravopis). Každé cvičenie musí mať svoje vlastné ťažisko, účel a cieľ. Jazykové cvičenia, ktoré slúžia k automatizácii ovládania jazykových prostriedkov sa nazývajú automatizačné, prípadne manipulačné (napr. fonetické, pravopisné, lexikálne a frazeologické javy).
- Rečové cvičenia slúžia k nácviku, rozvíjaniu a upevňovaniu rečových zručností, t.j. počúvania s porozumením, čítania s porozumením, hovorenia a písania. Cieľom týchto cvičení je dosiahnuť automatizované vybavovanie všetkých osvojených gramatických a lexikálno-frazeologických štruktúr v zvukovej alebo písanej podobe na vyjadrenie daného komunikatívneho zámeru (obsahu) alebo k jeho pochopeniu pri počúvaní alebo čítaní.
- Predrečové cvičenia tvoria medzistupeň medzi jazykovými a rečovými cvičeniami. Predrečové cvičenia sú zamerané na nácvik prvkov spojených s určitou komunikatívnou funkciou (napr. vyjadrenie pochybnosti).

Podobne ako J. Hendrich [6] aj R. Choděra – L. Ries [8] uvádzajú základné delenie cvičení na jazykové (aspektové) a rečové cvičenia, pričom konštatujú, že jazykové cvičenia smerujú k jazyku a rečové cvičenia k jeho fungovaniu v reči, navyše jazykové cvičenia sú vhodnou prípravou k rečovým. Zároveň zdôrazňujú, že „čisté“ jazykové a rečové cvičenia neexistujú, ale sú cvičenia „spíše jazyková, spíše rečová“, pretože každé cvičenie je súčasne jazykové a rečové s prevahou toho či onoho.

W. Littlewood [10] rozlišuje úlohy, ktoré sa zameriavajú na jazykovú formu (tasks which focus on form) alebo význam (tasks which focus on meaning). W. Littlewood [10] tieto úlohy zaraďuje do sekcií ležiacich na kontinuu, nehovorí teda o akejsi dichotómii úloh, nakoľko ich rozloženie na kontinuu sa viaže k miere, do akej je dosiahnutý cieľ, ktorým je prirodzená komunikácia v cieľovom jazyku. V Littlewoodovom kontinuu stoja medzi protichodnými pólmi (forma vs. význam) cvičenia, ktoré zahŕňajú obe zložky, t.j. aj formu aj význam.

Tabuľka č. 1 Kontinuum úloh v cudzojazyčnom vyučovaní podľa W. Littlewood [10]

FORMA	<----->			VÝZNAM
Nekomunikatívne cvičenia (Non-communicative learning)	Predkomunikatívne cvičenia (Pre-communicative language practice)	Komunikatívne cvičenia (Communicative language practice)	Štruktúrovaná komunikácia (Structured communication)	Autentická komunikácia (Authentic communication)
zameranie na jazykové štruktúry (formu)	precvičovanie jazykovej formy s ohľadom na význam (bez komunikatívneho zámeru)	precvičovanie jazyka v kontexte (s ohľadom na komunikatívny zámer)	využitie jazyka v komunikatívnych situáciách s určitým stupňom nepredvídateľnosti	využitie jazyka na komunikáciu v situáciách, v kt. je obsah nepredvídateľný
napr. drilové cvičenia (substitučné cvičenia, fonetické cvičenia)	napr. otázka-odpoveď ("Who is sitting next to John?")	napr. personalizované otázky založené na informačnej medzere (napr. žiaci prieskum, dopĺňanie tabuľky)	napr. rolová hra a jednoduché riešenie problémovej úlohy	napr. kreatívna rolová hra, komplexné riešenie problémovej úlohy, diskusia

Iné kritérium delenia úloh uvádza P. Urová [21]. V jej klasifikácii je jazyková proficiencia definovaná v termínoch jazykovej presnosti (accuracy) a plynulosti (fluency), čo znamená, že ak učiaci sa úspešne zvládol jazyk, dokáže ho produkovať aj presne (accurately) a zároveň dokáže s ľahkosťou prijímať a odovzdávať informácie (fluently). Z tohto dôvodu rozlišujeme úlohy podporujúce rozvoj presnosti (accuracy) a úlohy podporujúce rozvoj plynulosti (fluency). E. Homolová [7] sa sústreďuje na bližšiu špecifikáciu učebných úloh vo vyučovaní anglického jazyka, pričom ako východisko použila charakteristiku P. Urovej [21].

Podľa E. Homolovej [7]:

- Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu:
- 7. texty úloh sa tvoria samostatnými vetami (slovami), ktoré nemusia mať logickú súvislosť,
- 8. texty úloh nezodpovedajú tomu, ako sa používajú mimo triedy v prirodzenej situácii,
- 9. úlohy nestimulujú situácie mimo triedy,
- 10. výkon žiaka sa hodnotí vo vzťahu k chybám, ktoré urobil,
- 11. úlohy majú zatvorené riešenie.

Do tejto skupiny radí tieto úlohy: pozorovacie cvičenia, drillové cvičenia (imitačné, substitučné, transformačné, priradovacie), prekladové cvičenia, cvičenia na tvorenie viet s použitím daného jazykového javu, gramatické hry. Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu (accuracy-oriented speaking activities/systems-oriented or controlled activities) umožňujú žiakovi praktizovať novú slovnú zásobu, jazykové štruktúry, výslovnosť. Tieto úlohy však neumožňujú využívať interakčné prvky, ktoré sú typické pre prirodzený ústny prejav. Na tento účel slúžia úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu. Je však potrebné poskytnúť žiakovi určité podnety a stimuly vychádzajúce z vypočutého či prečítaného textu, a preto úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu vyžadujú určitú jazykovú prípravu predtým než dôjde k ich realizácii.

- Úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu:
- 13. úlohy sú postavené na súvislých textoch,
- 14. hodnotí sa porozumenie myšlienky,
- 15. texty úloh zodpovedajú prirodzenej situácii,
- 16. úlohy odrážajú skutočnú situáciu mimo triedy,
- 17. úlohy majú otvorené riešenia.

Do tejto skupiny radí tieto úlohy: rolová hra, diskusia (skupinová, pyramídová), interview, debata, simulácia, riešenie problému, komunikatívne hry, projekty, dávanie/prijímanie inštrukcií, príbehy na základe obrazového materiálu. Úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu (fluency-oriented speaking activities/skill-oriented or free activities) umožňujú žiakovi využívať rôznorodosť jazyka na vyjadrenie názorov, argumentovanie, riešenie problémových situácií a v neposlednom rade aj dosiahnutie kompromisu. Od učiteľa sa vyžaduje, aby rozhodol o organizačnej forme práce (párová, práca v malých či väčších skupinkách), časovom rozmedzí, výsledku konkrétnej úlohy a poskytovaní spätnej väzby, pričom základným pravidlom musí byť učiteľovo nezasahovanie do práce žiakov počas realizácie úloh na rozvoj plynulosti jazykového prejavu.

Obidva druhy učebných úloh plnia na hodine svoje funkcie, nie je možné chápať ich ako protikladné, ale ako navzájom sa dopĺňujúce, pričom je na učiteľovi, aby ich vyvážené uplatňoval v triede. Rovnako nie je vhodné stanovovať striktné hranice medzi uplatňovaním týchto úloh. P. Urová [21] dokonca pripúšťa, že úloha na rozvoj plynulosti môže viesť k rozvoju presnosti a naopak, pričom pripúšťa, že v mnohých prípadoch sú úlohy do istej miery kombinované. Napriek tomu autorka zdôrazňuje, že učiteľ si musí byť plne vedomý

zameranosti zadávanej úlohy, nakoľko v opačnom prípade môže dochádzať k nedorozumeniam a frustrácii. Ako príklad uvádza prípad, keď učiteľ zadá písomnú úlohu, ktorá je oficiálne zameraná na rozvoj plynulosti (napr. odpovedať na list) a následne splnenú úlohu ohodnotí z hľadiska gramatiky a pravopisu. V neposlednom rade je potrebné zdôrazniť, že určitý druh učebných úloh je úzko spätý s kladením a následným zodpovedaním otázok vo vyučovaní cudzieho jazyka.

1.3 Učebná úloha zameraná rozvoj zručnosti hovorenia (ústny prejav)

Podľa R. Kvapila [9] „v súčasnosti v cudzojazyčnej výučbe silnie odpor k metódam ako takým.“ Tvrdí, že takáto snaha sa uplatňovala aj preto, lebo metódy si robili nárok na univerzálnosť. Tak ako všetky metódy a prístupy k výučbe cudzích jazykov, aj komunikatívna výučba má svoje klady a zápory. Niektoré princípy komunikatívnej metódy v súčasnosti podliehajú istej miere kritiky. Skupinová a párová práca (práca vo dvojiciach) nie je absolútna vo svojej podstate ohľadom preceňovania jej významu a nemusí vždy súlaadiť s potrebami individuálneho rozvoja v napredovaní v cudzom jazyku. Podstatnejšou a závažnejšou výhradou voči komunikatívnej metóde bola jej snaha o vylúčenie materinského jazyka z hodiny cudzieho jazyka, čo podľa Kvapila [9], ale aj iných (Adamka, Banášová, Choděra) popiera akýkoľvek systematický princíp vo výučbe cudzích jazykov. A preto už dnes viacerí odborníci (Píšová, Hanušová, Harmer, Urová) hovoria o uplatňovaní tzv. revidovaného komunikatívneho prístupu vo vyučovaní anglického jazyka, ktorý nazývajú prístupom postkomunikatívnym. Kľúčovou však naďalej zostáva rozmanitosť a dynamika učebných úloh, ktoré učiteľ vo svojej role facilitátora vyberá a uplatňuje na hodine tak, aby žiakom uľahčoval proces učenia sa cieľového jazyka s cieľom priblíženia sa autentickej komunikácii v reálnych životných situáciách.

Postkomunikatívny prístup, ktorý je prístupom eklektickým, so sebou prináša aj tzv. komunikatívne úlohy, ktorých typickou črtou je, že sú založené na informačnej medzere (information gap). Informačná medzera, ktorá je typická pre produktívne typy otázok umožňuje aspoň čiastočné dosiahnutie autentickej komunikácie. Ako sme už uviedli, takého učebné úlohy pokladá W. Littlewood [10] za komunikatívne.

G. Rees [14] rozlišuje nasledujúce štyri druhy informačnej medzere:

- Informačná medzera (information gap), ktorá vyplýva z nedostatku informácie, ktorú pýtajúci sa nemá a potrebuje ju získať od inej osoby.
- Zážitková medzera (experience gap), ktorá vyplýva z rôznych skúseností a zážitkov zo života žiakov.
- Názorová medzera (opinion gap), ktorá vyplýva z rôznych názorov, pocitov a reakcií žiakov, o ktoré sa chcú podeliť.
- Vedomostná medzera (knowledge gap), ktorá vyplýva z faktu, že žiaci vedia rozličné veci o svete a chcú sa o ne podeliť.

J. Harmer [5] rozlišuje tzv. „nekomunikatívne úlohy“ (non-communicative activities) a „komunikatívne úlohy“ (communicative activities), pričom tvrdí, že nie všetky úlohy musia byť nevyhnutne zaradené do jedného alebo druhého typu. Niektoré úlohy môžu byť viac či menej komunikatívne orientované. Úloha, v ktorej sa študenti pohybujú po triede a pýtajú sa otázky s komunikatívnym účelom, ale s určitým jazykovým vymedzením sú bližšie ku komunikatívnemu typu, zatiaľ čo gramatická hra, ktorá núti študentov používať konkrétnu jazykovú štruktúru (i napriek tomu, že učiteľ zasahuje len ojedinele) bude oveľa bližšie k nekomunikatívnemu typu.

Tabuľka č. 2 Charakteristika komunikatívnych a nekomunikatívnych úloh podľa J. Harmera [5]

Nekomunikatívne úlohy	Komunikatívne úlohy
<ul style="list-style-type: none"> ⌚ nechúť komunikovať ⌚ nekomunikatívny účel ⌚ dôraz na formu, nie obsah ⌚ jedna jazyková jednotka ⌚ učiteľovo zasahovanie ⌚ riadenie sa materiálmi 	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ chuť komunikovať ⌚ komunikatívny účel ⌚ dôraz na obsah, nie formu ⌚ rôznorodosť jazyka ⌚ bez učiteľovo zasahovania ⌚ bez riadenia sa materiálmi

Komunikatívne úlohy, založené na informačnej, zážitkovej či názorovej medzere poskytujú priestor pre autentickú komunikáciu vo vyučovaní cudzieho jazyka a pre kladenie produktívnych otázok, rovnako zatvorených ako aj otvorených. J. Hendrich [6] takéto úlohy nazýva „komunikatívne pojatá cvičení“. Ich špecifikom je, že sú založené na rozbere základných komunikatívnych funkcií v praktickom živote a sú koncipované tak, aby sa podobali výsekom z reálnej autentickkej komunikácie. R. Repka [15] cituje G. Browna et al., pričom uvádza tri základné druhy autentických úloh: statické, dynamické a abstraktné. „Statické úlohy sa týkajú vyjadrovania priestorových vzťahov, dynamické sa vzťahujú na vyjadrovanie rozličných príbehov, napr. sekvencií udalostí, a napokon, tretí typ zahrňuje vyjadrovanie abstraktných relácií a názorov.“ K ďalším dvom typom úloh patria tzv. sumárne úlohy (summary tasks), kde ide o skratkovité vyjadrenie napr. určitého príbehu a tzv. dvojsmerné úlohy (two-way tasks), kde ide o preklopenie informačnej medzere, avšak už nie na základe absencie informácie jedného účastníka komunikácie (one-way tasks), ale na základe toho, že obidvaja účastníci komunikácie (môžu byť i viacerí) sa dopracujú k požadovanej informácii tak, že skombinujú svoje vlastné parciálne informácie.

1.3 Kladenie otázok v cudzojazyčnom vyučovaní

Podľa slovníkovej definície otázky podľa *Webster's College Dictionary* [22] je otázka výrok, ktorý ma opytovaciu formu, adresovaný niekomu za účelom získania informácie v odpovedi (“a sentence in an interrogative form addressed to someone in order to get information in reply”). Táto definícia reflektuje polozenie otázky v prirodzenom prostredí, keď sa človek pýta preto, aby získal chýbajúcu informáciu. V cudzojazyčnom vyučovaní spočíva špecifickosť otázky v tom, že učiteľ by sa mal snažiť navodiť čo najviac situácií podobných reálnym životným situáciám, v ktorých by sa žiak mohol ocitnúť pri kontakte s cieľovým jazykom. Edukačné prostredie triedy, v ktorej prebieha výučba anglického jazyka, vytvára svoje vlastné nároky a potreby na funkcie a dôvody učiteľových otázok.

P. Urová [21] udáva základné dôvody kladenia učiteľových otázok v cudzojazyčnom vyučovaní. Podľa nej otázky poskytujú žiakovi model pre jazyk alebo myslenie, aktivizujú žiaka v učení sa, sústreďujú žiakovu pozornosť na tému hodiny, stimulujú žiakovo myslenie (logické, reflexívne alebo imaginatívne), nabádajú ho zopakovať a praktizovať už naučené učivo, povzbudzujú ho k sebvýjadreniu. Zo strany učiteľa ide predovšetkým o to, aby

skontroloval alebo otestoval porozumenie a pochopenie učiva, žiakovu vedomosť alebo zručnosť a taktiež zistil, aké majú samotní žiaci názory, myšlienky či nápady. Štyri funkcie učiteľových otázok vo vyučovaní anglického jazyka rozpracoval H. D. Brown [3]. Môžeme konštatovať, že otázky vytvárajú žiakom príležitosť hovoriť cudzím jazykom bez toho, aby sami museli iniciovať konverzáciu či tému diskusie, učiteľove otázky môžu vyvolať sériu ďalších následných konverzácií a interakcií medzi žiakmi, taktiež pomáhajú učiteľovi okamžite získať spätnú väzbu, t.j. zistiť, či a ako dobre žiaci chápu učivo a súčasne pomáhajú samotným žiakom objavovať ich vlastné názory. Podobne ako H. D. Brown [3] aj J. C. Richards – Ch. Lockhart [17] zdôrazňujú množstvo dôvodov, prečo sú otázky vo vyučovaní potrebné. Týmito dôvodmi sú predovšetkým: stimulovať a udržať záujem žiaka, povzbudiť žiaka, aby zacielenil svoju pozornosť na obsah hodiny, umožniť učiteľovi objasniť si, čo povedal žiak, umožniť učiteľovi elicitovať konkrétne jazykové štruktúry alebo slovnú zásobu, umožniť učiteľovi skontrolovať, či žiak učivo pochopil, povzbudiť žiaka v participovaní na hodine. D. Nunan – C. Lambová [12] identifikujú tri základné funkcie učiteľových otázok vo vyučovaní cudzieho jazyka. Prvou funkciou učiteľovej otázky je elicitovať informáciu (vedomosť jazykových prostriedkov), v druhom prípade ide o kontrolu porozumenia a v neposlednom rade učiteľ svojou otázkou zabezpečuje riadenie a kontrolu správania žiakov v triede. Uvedení autori ďalej dodávajú, že učiteľova otázka nespĺňa nevyhnutne iba jednu z funkcií. Napríklad otázka, ktorá má primárne elicitovať informáciu, môže byť položená žiakovi, ktorého pozornosť „blúdi po triede“. V tomto prípade spĺňa otázka čiastočne funkciu elicitácie informácie, zároveň aj kontrolu porozumenia, no položená bola žiakovi preto, aby si učiteľ zabezpečil riadenie a kontrolu správania daného žiaka. Nie je neobvyklým javom dnešnej pedagogickej praxe, že učiteľ kladie otázky práve tým žiakom, ktorých pozornosť je rozptýlená nežiaducimi činnosťami, aby udržal ich pozornosť a aktivitu pri ním zadanej úlohe, aby dosiahol pracovnú atmosféru v triede, pričom len sekundárne zisťuje pochopenie učiva či elicitáciu jazykových štruktúr.

V odbornej literatúre, zaoberajúcej sa otázkami vo verbálnom diskurze prirodzeného sociálneho prostredia a vo vyučovaní cudzieho jazyka, existuje viacero taxonómií otázok, ktoré boli vypracované v priebehu uplynulých viac ako štyroch desaťročí. Z množstva taxonómií vyberáme taxonómiu otázok podľa T. Picovej [13], ktorá je založená na základnej taxonómii M.H.Longa a Ch.J.Satoovej [11], pričom T. Picová [13] vyzdvihuje, že vo vyučovaní anglického jazyka by sa učitelia mali pýtať viac otázok, ktoré vyvolávajú lingvisticky komplexné odpovede - vety. Z tohto dôvodu vyzdvihuje dva základné typy otázok, z ktorých každý má svoje podskupiny:

1. Produktívne otázky (Referential questions)

a/ **otvorené produktívne otázky (Open referential questions)**. Tieto otázky svojou podstatou kopírujú pýtanie sa v prirodzenom prostredí, zohľadňujú potrebu získania chýbajúcej informácie a vyvolávajú lingvisticky komplexné odpovede. (*e.g. Can you tell me how to make chocolate chip muffins?*);

b/ **zatvorené produktívne otázky (Closed referential questions)**. Taktiež zohľadňujú potrebu získania chýbajúcej informácie, pričom odpovede sú krátke, väčšinou faktické (*e.g. What's your name?*).

Produktívne otázky vyžadujú od žiaka viac, ako len vybavenie naučenej informácie či definície z pamäte, nakoľko sú v odpovediach na tieto otázky zohľadnené žiakove skúsenosti, zážitky, pocity, názory, postoje a tieto odpovede sú vo veľkej miere realizované prostredníctvom lingvisticky komplexných výpovedí, čím je možné na hodine zabezpečiť precvičovanie plynulosti (fluency) ústneho prejavu v cudzom jazyku. C. Brocková citujúc V. Dijka [2] konštatuje, že produktívne otázky od žiaka

vyžadujú formuláciu lineárne koherentných sekvencií, pričom tieto spojitosti je potrebné vyjadriť tzv. prirodzenými konektormi akými sú napr. and, because, yet, so.

2. Reproductívne otázky (Display questions):

- a/ **otvorené reproductívne otázky (Open display questions)** – otázky, ktorých odpovede sú učiteľovi vopred známe, avšak vyvolávajúce lingvisticky komplexné odpovede (e.g. *Can you summarize five ways to get to the airport?*);
- b/ **zatvorené reproductívne otázky (Closed display questions)** – otázky, ktorých odpovede sú učiteľovi vopred známe, vyvolávajúce krátke, stručné odpovede (e.g. *What is the opposite of “up”?*).

Z didaktického hľadiska sú reproductívne otázky zamerané v prevažnej miere na správnosť formy žiakovho prejavu (accuracy), pričom nevyžadujú od žiaka uplatňovanie vlastnej tvorivosti. Často sú to otázky viažuce sa na prečítaný či vypočutý text z učebnice, pričom vyžadujú od žiaka doslovnú odpoveď, ktorú môže či musí žiak v texte nájsť a identifikovať. Vyžadujú teda od žiaka, aby využíval a analyzoval získané informácie z textu, prípadne hľadal súvislosti na základe vlastného úsudku a dedukcie. Avšak aj v tomto prípade je obsah odpovede učiteľovi vopred známy, čo znamená, že učiteľ nevyhnutne pristupuje k hodnoteniu žiakom poskytnutej odpovede, rovnako z hľadiska obsahu ako aj formy.

Diskusia

Celkový úspech učebných úloh zameraných na rozvoj zručnosti hovorenia (ústny prejav) spočíva podľa P. Urovej [21] v tom, že:

- ⌚ Žiaci veľa rozprávajú, keďže maximum času, ktorý je určený na danú aktivitu zaberá prehovor žiakov a nie učiteľa.
- ⌚ Participácia je rozdelená rovnomerne medzi všetkých žiakov, nielen tých, ktorí sú komunikatívni.
- ⌚ Motivácia je vysoká, nakoľko učiaci sa zaujímajú o tému, majú čo povedať alebo chcú prispieť k dosiahnutiu cieľa učebnej úlohy.
- ⌚ Jazyk je na primeranej úrovni učiacich sa, zrozumiteľnosti a pochopiteľnosti a jazykovej presnosti.

Bolo by však idealistickým predpokladať, že na základe dodržiavania uvedených predpokladov dochádza k plneniu učebných úloh na rozvoj zručnosti hovorenia. P. Urová [21] upozorňuje na možné problémy, ktoré sú nevyhnutne spojené s realizáciou takýchto úloh. V prvom rade ide o určitú inhibíciu, ktorá je spôsobená strachom a obavami učiacich sa z prehovoru v cudzom jazyku, nakoľko títo môžu mať strach z chyby, kritiky zo strany spolužiakov a okolia, ostýchavosť či jednoducho z toho, že sa obávajú, či ich obsah prehovoru zaujme ostatných. Častokrát však i napriek tomu, že nedochádza priamo k inhibícii v dôsledku strachu či obáv z prehovoru sa stáva, že učiaci sa jednoducho nevedia či nemajú čo povedať z hľadiska obsahu prehovoru. Ďalším problémom je nerovnomerné rozdelenie participácie v prehovoroch medzi študentmi, nakoľko komunikatívni študenti majú tendenciu dominovať. V neposlednom rade je typickým problémom EFL tried zneužívanie materinského jazyka, do ktorého sklzáne komunikácia učiacich plniacich úlohu v skupine, keďže materinský jazyk je ich spoločným jazykom, ktorým sa dokážu vyjadriť ľahšie a prirodzenejšie.

Ako už bolo vyššie uvedené, zručnosť hovorenia je spätá s ostatnými komunikatívnymi zručnosťami, počas vyučovacej hodiny cudzieho jazyka teda nemôže vystupovať ako samostatne praktizovaná izolovaná zručnosť. Najčastejšie je realizovaná počas tzv. “lead-in

activities“, t.j. aktivity či úlohy, ktoré predchádzajú napr. čítaniu alebo počúvaniu s porozumením, či písaniu na hodine (pre-reading/listening/writing). Cieľom takýchto aktivít je teda nielen motivovať žiaka pre následné čítanie, počúvanie či písanie textu, ale zároveň rozvíjať žiakovu zručnosť hovoriť v cudzom jazyku s ohľadom na danú tému, kontext, register. Druhým prípadom realizácie zručnosti hovorenia sú tzv. “follow-up activities“, t.j. aktivity či úlohy, ktoré nasledujú po prečítaní či vypočutí si cudzojazyčného textu, najčastejšie formou diskusií v malých skupinách či tzv. rolových úloh (role-plays) alebo interview, ktoré sa realizujú vo dvojiciach. Rovnako v “lead-in-activities“ ako aj vo “follow-up-activities“ je dôležité klásť otázky založené na informačnej, názorovej či zážitkovej medzere a tým približovať komunikáciu v triede smerom k autentickému komunikácii v cieľovom jazyku. Typickými otázkami založenými na informačnej medzere sú najčastejšie tzv. zatvorené produktívne otázky (napr.: “What time do you usually ...? What is your favourite ...? When did you?) Otázky s názorovou a zážitkovou medzerou sú hlavne otvorené produktívne otázky (napr.: What do you think about ...? Why do you think that ...? How did you spend ...? How do/did you feel?) Tieto otázky umožňujú žiakovi z hľadiska formy produkovať lingvisticky komplexné výpovede a z hľadiska obsahu vytvárať vlastné kreatívne výpovede s prvkami individualizácie. Je potrebné zdôrazniť, že od žiaka sa vyžaduje zvládnutie jazyka na určitej úrovni, nakoľko takáto výpoveď je prirodzene na úrovni rozvitej vety či súvetia. Komplexnosť a integratívnosť zručnosti hovorenia a jej významné postavenie v priebehu realizácie akejkolvek vyučovacej hodiny cudzieho jazyka je kľúčovou problematikou práve v súvislosti s dosahovaním komunikatívneho cieľa hodiny.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. BENEŠ, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1970.
2. BROCK, C.: The effect of referential questions on ESL classroom discourse. In *TESOL Quarterly*, 20 (1), s. 47-59. 1986.
3. BROWN, H.D.: *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York : Pearson Education, 2001. ISBN 0-13-028283-9.
4. ELLIS, R.: Task-based research and language pedagogy. In *Language Teaching Research* 4/3, s. 193-220. 2000.
5. HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Pearson Education Ltd., 2001. ISBN 0-582-40385-5.
6. HENDRICH, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN Praha, 1988.
7. HOMOLOVÁ, E.: Učebné úlohy na hodine anglického jazyka a ich výber. In *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka. Banská Bystrica : FHV UMB, 2002. ISBN 80-8055-691-1. s. 7-10 [online], [cit. 2012-06-04]. Dostupné na internete: <<http://www2.fhv.umb.sk/Katedry/Katedra%20anglistiky%20a%20amerikanistiky/zbornik/homolova.htm>>*
8. CHODĚRA, R., RIES, L.: *Výuka cizích jazyků I*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
9. KVAPIL, R.: *Význam komparácie v cudzojazyčnej edukácii*. IN Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava : Z-F LINGUA, 2012, s. 65
10. LITTLEWOOD, W.: The task-based approach: some questions and suggestions. In *ELT Journal*, Volume 58/4, s 319-326. 2004.
11. LONG, M.H. & SATO, Ch. J.: Classroom foreign talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H.W.Seliger & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley : Newbury House, 1983. s. 268-285.
12. NUNAN, D., LAMB, C.: *The Self-directed Teacher*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-49773-6.
13. PICA, T.: Lecture on November 1, 1999. In Cheryl Wey - yu Chen. *Teachers' Questions in Language Classrooms*. [online] [cit. 2012-06-08]. Dostupné na internete: <http://english.nccu.edu.tw/academic/doc/Paper/%E9%99%B3%E7%91%8B%E7%91%9C-%E5%85%A7%E6%96%87.pdf>

14. REES, G.: Find the gap – increasing speaking in class. In *Teaching English*. British Council, BBC. [online]. 2003 [cit. 2012-05-23]. Dostupné na internete: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/find-gap-increasing-speaking-class>>
15. REPKA, R.: *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava : SAP, 1997. ISBN 80-85665-89-1.
16. REPKA, R., GAVORA, P.: *Didaktika angličtiny*. Bratislava : SPN, 1987.
17. RICHARDS, J.C., LOCKHART, Ch.: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0-521-45803-X
18. SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.
19. STRAKOVÁ, Z.: *Teaching and Learning English Language*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2005. ISBN 80-8068-3409.
20. ŠTULRAJTEROVÁ, M.: *Skúšanie ústneho prejavu v cudzom jazyku*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-636-8.
21. UR, P.: *A Course in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1991. ISBN 0-521-44994-4.
22. *WEBSTER'S DICTIONARY*. New York : Random House, 1990. ISBN 0-02-635935-9.
23. WILLIS, J.: *A Framework for Task-Based Learning*. London : Longman, 1996.

SHARING READING WITH YOUNG LANGUAGE LEARNERS

Naděžda Vojtková

English Department, Faculty of Education, Masaryk University
Brno, Czech Republic
nada.vojtkova@gmail.com

Abstract

Young language learners (6-11 years old) are usually at the stage where they are learning to read in their mother tongue. Sometimes children struggle with the mechanics of reading which may discourage them. These struggles can occur when learning to read either in one's mother tongue or in a foreign language. To address this situation, teachers should select authentic texts that children may enjoy such as illustrated children's books. The paper will describe and demonstrate „shared reading techniques“. With this technique, a teacher models reading strategies while exposing the children to a story that is appropriate for their age level.

Keywords: authentic children's books; shared reading; modelling; literacy

Introduction

In most countries in Europe foreign language learning has been introduced at primary level and there is a recent trend to go even lower and begin with foreign language learning at pre-primary level. English as a global language plays the dominant role as a foreign language and that is why the methodology of teaching foreign languages to young and very young learners is based on the theoretical and practical findings coming from classes where English is being taught. However, it is not only good foreign language teaching to young learners but also examples of good primary teaching that influence the practices that young language learners' teachers use. Shared reading is a common practice in many families as well as in pre-primary and primary classrooms and it positively contributes to children's literacy development. This paper attempts to show how shared reading can enhance both learners' literacy and foreign language development.

1. Young language learners and authentic picture books

First, we should specify young language learners with respect to their literacy development. As readers they begin to learn how to read in their mother tongue in the first grade (6 or 7) and often they are not yet confident readers by their third year (9 or 10). It is very difficult to specify at what age children become readers in their mother tongue as the child's development and progress are different for individual children.

Foreign language learners at those ages need a lot of meaningful language exposure to be able to develop both their receptive and productive skills. In the first years of the foreign language learning the oracy skills of speaking and listening are the focal part of the teaching. However, it does not mean that reading in a foreign language should not be taught and encouraged. Limiting reading practice to sections of course books does not enhance all the strategies that young learners can use when they read real books. There are several reasons why exposure to real books offers more than only reading a traditional course book or a reader.

The first reason is addressed by a planning phase of shared reading. The teacher has to choose an appropriate book for the class. The choice of the book is tailored to children's needs and interests that the class teacher knows best. S/he can negotiate with the children which book they would like to read. This is not possible with the traditional course book. It is

usually designed for national or international audience so the topics and the language do not always meet the needs of a particular class. However, it is not suggested that course books should be avoided completely. J. Enever argues that “...the use of picture books is best positioned as an important part of the lesson, but not as the *whole* lesson. Neither to replace the course book, nor as supplementary materials..... In such position, as an important part of the lesson, the picture book then provides the opportunity for offering children access to an authentic experience of the pleasure of story, rhymes or information, *in the foreign language.*” (Enever 2006, p. 60)

Another reason is the exposure to authentic language from the very beginning of children’s learning. The language is provided by the teacher and the books are usually well-illustrated with pictures, children get a lot of scaffolding which makes the language of the book meaningful. In some books the language is repetitive and the story predictable which makes it easier to understand and follow as well as it initiates production of the chunks of the meaningful language. In the course books repetition is often part of exercises and drills and the children are not sure why they should memorize the language pieces.

One of the important features of using authentic books is their motivational potential. Children’s confidence is boosted by the fact that they can read and understand a real book in a foreign language. While reading the book they use the foreign language as a tool not as something to learn about and to practise.

Real books can offer a change and variety in the routine which is often set by a systematic course book. Children like routinised teaching which provides safe environment and gives them the sense of achievement but at times they want to get a surprise and excitement. The plots of the stories can bring about a lot of unpredictable solutions and offer the space for children’s own interpretations and explanations.

We have mentioned illustrations in connection with making the meaning of the story. However, pictures and illustrations are very important also for developing children’s visual literacy that has become so important recently. Real children’s books often contain attractive illustrations so it is not only the story that appeals to children but also the pictures and the format of the book that is inspiring. Some of the pictures not only illustrate the text but they also extend the meaning of it (Pantaleo 2004:178). As Enever states “This element can be identified as a prioritizing of a pleasurable, thought-provoking experience, aiming to facilitate child’s engagement with the construction of meanings relevant to their world.” (Enever 2006: 66).

There are many more pedagogical reasons for using authentic picture books for shared reading that influence language learning in young learners’ classes: motivation, linking fantasy and imagination, shared social experience, developing learning strategies, acquisition-based language development, cultural potential of the stories, values that books present and many more that teachers reveal once they start to use books on regular bases.

2. Shared reading

Having identified books for reading, we should now look at the shared reading technique as it is practised in schools.

Shared reading is a reading for and with children. A teacher chooses a children’s book that the children might like and prepares the reading. Shared reading in a classroom can be inspired by shared reading in families. The teacher should keep the appropriate pace for the children and observe that all the children follow the story. Don Holdaway is considered to be the “father” of shared book experience. In his book *Independence in reading: A handbook on individualized procedures (1980)* he presented the following stages of a natural learning cycle

which can be followed in the shared reading session:

1. Demonstration
2. Guided participation
3. Unsupervised practice/role-play
4. Performance

The individual steps include demonstration in which the teacher models the reading. The teacher reads out loud, points at pictures, modulates the voice, asks guiding questions, uses compensation strategies, supports with additional gestures, pictures, realia etc.

Very soon the teacher should involve the children by allowing them to predict the story, to summarize the story and to involve children physically and verbally. The story should be read several times with more and more children's involvement. Children can say or mime repetitive chunks of the story, they can point at the pictures, predict the next part of the story and identify the words and phrases.

The next step should be allowing children to read the story in small groups or pairs, they can personalize the parts of the story, make it their own and produce their own book, performance or any other kind of a product based on the story. Children can talk about the implications of the story in their lives and the story can be used in various ways across the curriculum. Code-switching, ie. using both the mother tongue and the foreign language, should be allowed in all the situations so that children can express their own ideas and understandings of the story. In spite of the fact that the teacher should react flexibly to children's needs, the whole reading should be carefully planned and prepared. Rehearsing the reading and planning the scaffolding strategies should be done prior the shared reading session.

3.1 An example of shared reading

In the next part of the paper we will describe a procedure of shared reading as it can be done in a primary class. The plan is based on the book *Joseph Had a Little Overcoat* by Simms Taback. The format of the book is suitable for shared reading, the story about Joseph who fully used his overcoat is appealing for a range of ages, the design of the book and the illustrations provide a lot of scaffolding as well as space for the meaning construction.

Shared reading should begin with a pre-reading stage in which a teacher can introduce the book to raise children's expectations about the story. S/he can also pre-teach some key lexis and draw the pupils' attention to the central idea of the story. The pre-reading activities should motivate the learners to listen to the story.

Pre-reading:

Teacher models **OLD** and **NEW** with realia (eg. a new scarf and an old scarf). Teacher introduces the language with the scarf pointing at holes in the old one, creating animals out of the scarf and demonstrating with real items of clothes:

- *worn, holes in it, shabby*
- *out of it*
- *overcoat, jacket, vest, scarf, necktie, handkerchief, button*

Teacher elicits stories about favourite old things that people do not want to throw away giving his or her own example in the mother tongue.

Readings:*Demonstration*

1st reading for pleasure – teacher uses pictures, voice modulations, gestures, realia, predictions

Guided participation

2nd reading – teacher elicits the list of changes the overcoat went through, children confirm the list while listening to the text. Teacher asks learners to join in for “*It got old and worn*”.

3rd reading - children order the changes and check while teacher reads the story. They join in for “*Joseph had a little..... It got old and worn.*”

Teacher shows pictures from the book in a random order and elicits the sentences “*He made a.....out of*”

4th reading – children listen to the story and join in, teacher shows the words in the text which they read.

Practical activity: teacher brings in pieces of old textile materials and asks the learners to guess what it might have been before. Then children make their own buttons out of the pieces and buttons.

Unsupervised practice/Role-play

5th reading – children read altogether pieces of the story, they choose one line, copy it and illustrate it.

Project:

Task: make something out of nothing, write about it, make your own book. You can use the following sentences:

I had a little..... It got old and worn.....I made.....out of it.

Children read their books to each other and comment on them.

Performance

Children present their books to the whole class. They display their products.

This shared reading plan is best to be used over the series of lessons. Children get back to the story several times, they use the pictures to remind themselves of the story and they develop their understanding gradually. They can reveal new details in the pictures that add new meanings to the story (fun, irony, cultural aspects). The teacher can also use the song on YouTube which inspired the book.

4. The benefits of shared reading for foreign language development

Stories are regular part of children’s lives in their own language which enables them to use their experience in understanding the stories in a foreign language. In spite of the fact that they are exposed to authentic language, they can understand it because the language is meaningfully contextualized. Moreover, as Halliwell states “... children are active meaning makers, they can understand and produce a lot using limited language resources.” (Halliwell, 1994,3-8). The teacher serves as a model of an experienced reader who demonstrates the reading strategies and through scaffolding helps the learners to gradually become readers themselves. Children recognize individual words and phrases in written form and they learn about the relationship between oral and printed language. They also expand their vocabulary, develop listening comprehension, use contextual clues to infer the meaning of words and chunks. A child’s story book with a plot that is understandable and with pictures that illustrate the meaning can provide comprehensible input that helps language acquisition.

Shared reading has a huge motivational potential, children can “read” and understand texts that they may not be able to decode on their own. They experience success in reading a

book in English. A teacher can promote love for reading, which can enhance reading habits in English.

Selected bibliography and sources used:

1. Ellis,G.;Brewster,J. *Tell It Again – The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow,UK:Penguin English,2002
2. Enever, J."The use of authentic picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language". In:Enever,J.;Schmid-Schonbein,G. eds.*Picture books and young learners of English*. MAFF series. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH,2006
3. Ghosan,I. *Four Good Reasons to Use Literature in the Primary School* in ELT Journal Volume 56/2. Oxford University Press, 2002
4. Halliwell,S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow,UK:Longman,1994
5. Holdaway, D. *The Foundations of Literacy*. Sydney. Ashton Scholastic,1979
6. Holdaway, D. *Independence in Reading*. 2nd edn. Sydney. Ashton Scholastic, 1980
7. Pantaleo,S. "Young children and radical change characteristics in picture books".In: The Reading Teacher, Vol.58 (2), 2004
8. Taback, S. *Joseph Had a Little Overcoat*. New York . Penguin Group, 1999
9. The song which inspired the book can be found at: http://www.youtube.com/watch?v=KZ37_s7X3jA&feature=related

Cudzojazyčná výchova v rodinnom prostredí/

**Foreign language skills development in a family
environment**

ŽIVOT, KULTÚRA A RODINA AKO PODNETNÉ ČINITELE PRE ROZVOJ BILINGVIZMU

Mária Belešová

Ústav pedagogických vied a štúdií
Bratislava / Slovenská republika
dbelesova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Bilingvizmus je stále pretrvávajúca téma, ktorá sa s rozvojom informačno-komunikačných technológií rozšírila nielen do kruhu odbornej verejnosti, ale zaoberajú sa ňou i učitelia, rodičia, starí rodičia, okolití príbuzní. Tých, ktorých sa táto oblasť dotýka najviac, ju berú ako samozrejmosť a značnú výhodu. My sa v tomto príspevku zameriame najmä na už existujúce pravdy o bilingvizme, ktoré však i v súčasnosti nie sú akceptované a ich príznačnosť nie je dostatočne známa. Na základe niekoľkých ukázkových výpovedí rodičov a iných dospelých si deklaruje teóriu súvisiacu so špecifikami dvojjazyčného vzdelávania sa spojených s každodennou praxou podmienenou najmä rodinným prostredím, kultúrou a životnou skúsenosťou.

Abstract

Bilingualism is topical theme which, as information – communication technology develops, is increasingly encountered not only in the world of business but also by teachers, parents and relatives. Those most affected by this phenomenon take it for granted and see it as a considerable advantage. This paper will focus mainly on what is already known about bilingualism, although it may not be universally accepted or well-defined.

Kľúčové slová: bilingvizmus, podmienky pre bilingvizmus, rodinné a kultúrne prostredie, vyjadrenia participantov

Keywords: bilingualism, conditions for bilingualism, family and cultural environment, expression of children

Dvojjazyčnosť je dar. Trvácny dar, ktorý dostávame od narodenia a ktorý si opatrujeme počas celého života. Ak je nám umožnené tento dar efektívne rozvíjať, stávame sa plnohodnotnými nositeľmi jednej obrovskej výhody, ktorá nám umožňuje nielen komunikovať cudzím jazykom, ale vďaka nemu poznávať životy a kultúry iných ľudí. A práve poznanie týchto ďalších kultúr nám umožňuje pochopiť inakosť tohto sveta, stávame sa tolerantnejšími, tvorivejšími, vzdelanejšími a priateľskejšími.

1. Vymedzenie pojmu bilingvizmus

Dvojjazyčnosť by sme mohli stručne definovať ako súbor jazykových schopností jedného alebo viacerých jazykov, ktorými jedinec disponuje. Pod týmto pojmom sa však skrýva omnoho viac ako len schopnosť komunikovať v inom ako materinskom jazyku. V nadchádzajúcich riadkoch si ozrejmime niektoré ďalšie možnosti, ktoré sa používajú pri vymedzení pojmu bilingvizmus. Využívajú sa tieto nasledovné vymedzenia [4]:

1.1 Rozumieť a hovoriť dvoma jazykmi

Existujú rôzne názory na to, na akej úrovni je porozumenie a rozprávanie u osôb ovládajúce dva jazyky. Tieto osoby o sebe často hovoria, že bilingvizmus pre nich znamená myslieť a cítiť v dvoch jazykoch. Osoby ovládajúce iba jeden jazyk majú mnohokrát predstavu, že jazyky dvojjazyčných ľudí sú od seba úplne oddelené a vzájomne sa neovplyvňujú.

1.2 Miešať dva jazyky dohromady

Zmes rôznych jazykov je v rámci komunikácie pre ľudí ovládajúcich iba jeden jazyk niekedy považovaná za znamenie, že dvojjazyčný človek ani jeden z týchto dvoch jazykov nevládol správne. Inými slovami, najprv by bolo vhodné získať komplexný slovník zložený zo slov oboch jazykov.

1.3 Normálny jazykový vývoj

Miešanie jazykov u detí teda predstavuje ich normálny jazykový vývoj. Dvojjazyčné deti i dospelí miešajú dva jazyky, ale to len preto, pretože niektoré pojmy existujú iba v jednom jazyku, alebo preto, že niektoré výrazy môžu byť lepšie vyjadrené v jednom z dvoch jazykov.

1.4 Myslieť a cítiť v dvoch jazykoch

Ľudia, ktorí vyrástli s dvoma jazykmi od narodenia alebo druhý jazyk získali neskôr, veľmi intenzívne myslia a cítia v dvoch jazykoch.

1.5 Používať gestá, mimiku a intonáciu dvoch jazykov

Každý jazyk má okrem svojej verbálnej zložky i zložku neverbálnu. Neverbálna zložka pozostáva predovšetkým z výrazov tváre, gest, intonácie, rytmiky, melódie slov. Tento element je dôležitý najmä pri práci s malými deťmi, pretože pre nich sú tieto neverbálne prvky komunikácie dôležitejšie ako u dospelých. Treba podotknúť, že každá krajina dáva rozličný význam používaniu tejto zložke komunikácie. Napríklad južné národy (talianske alebo grécke) sú veľmi temperamentné, čiže ich temperamentnosť a neverbálne výrazy sa prejavia aj v zložke jazykového prejavu, ktoré budú doprevádzať hovorené slovo.

1.6 Pohybovať sa v dvoch jazykových kultúrach

Deti, ktoré vyrastajú v dvojjazyčnom prostredí od narodenia, získavajú nielen dva slovníky a dva systémy gest a výrazov tváre, ale i dva veľmi odlišné súbory konvenčnosti. Včasná skúsenosť detí s týmto kultúrnym prostredím prispieva k vytvoreniu si citlivosti o spôsobe mimoverbálnej zručnosti v interkultúrnej komunikácie, čo má za následok značný význam pre život v Európe.

1.7 Podmienky pre osvojovanie si jazyka

- h) Miesto pre osvojovanie si jazyka. Dieťa prirodzene vyrastá buď v jednojazyčnom prostredí, alebo v multikultúrnej krajine (napr. Luxembursku), v ktorej sa s viacjazyčnosťou stretáva v každodennom živote.
- i) Spôsob osvojovania si druhého jazyka. Dieťa získava dva jazyky súčasne od narodenia hravou formou alebo sa stretáva len s jedným jazykom, druhý jazyk si osvojuje prostredníctvom cieleného učenia sa v triede (s rozvíjaním si slovnej zásoby a učením sa gramatiky). Preto neexistuje žiadna veková hranica pre získanie druhého jazyka, ale výslovnosť druhého jazyka je často pre dospelých ťažšie zvládnuteľná, pretože u dieťaťa sa vyvíja už počas prvých mesiacov života.
- j) Jazykové znalosti rodičov. Pri rozvoji bilingvizmu v ranom veku dieťaťa je dôležité

zodpovedať na otázku, či rodičia rozumejú a hovoria oboma jazykmi. V prípade viacjazyčných rodín, kde obaja rodičia hovoria dvomi jazykmi, by nemalo dôjsť k zámernému prekladaniu slov druhého rodiča dieťaťu. Jednak je to pre jednu stranu veľmi únavné, jednak sa druhý jazyk pre dieťa stane menej dôležitým.

- k) Sociálna sieť. Dôležitú úlohu v procese dvojjazyčného vývoja a vzdelávania sa dieťaťa hrajú iné osoby (susedia, príbuzní, priatelia), pretože dieťa má príležitosť počuť miestny jazyk a hovoriť ním aj mimo rodinu.

2. Predchádzajúce výskumy o bilingvizme

O bilingvizme (dvojjazyčnosti) sa už dlhodobejšie vedú rôzne výskumy v oblasti psychologických, pedagogických, lingvistických, sociologických, medicínskych a iných vied. V kruhu zainteresovaných cítiť značnú priazeň alebo naopak, nepochopenie pre dvojjazyčnosť. Hovorí sa o pretrvávajúcich názoroch do roku 1960 [5], ktoré prízvukovali, že bilingvizmus má mnoho negatívnych účinkov na kognitívny vývin detí (obzvlášť pri meraní IQ). Toho času dominoval názor, že učenie sa dvoch jazykov súčasne zatažuje mozog na úkor iných kognitívnych funkcií a môže dokonca viesť až ku schizofrénii. Inteligenčné testy ukázali nižšie hodnoty u bilingválnych detí ako u detí učiacich sa len jeden jazyk. Odvtedy sa však zaznamenali význačné zmeny v tomto ponímaní a mnohé ďalšie výskumy preukázali, že bilingvizmus má obzvlášť pozitívny vplyv na kognitívny vývin detí. Zistilo sa, že bilingválne deti majú často vyššie úrovne fonologického povedomia (najmenšie jednotky zvukového jazykového systému, napríklad hlásky, slabiky) v porovnaní so svojimi jednojazyčnými rovesníkmi [6]. Cieľom tejto štúdie bolo zistiť vzťahy medzi včasnou dvojjazyčnosťou a fonologickým povedomím na vzorke 75 turecko-holandských bilingválnych detí predškolského veku žijúcich v Holandsku. Ďalší z výskumov z oblasti bilingvizmu s osobitným zameraním na niektoré vývinové poruchy, sa špecifikoval na hluchotu u nepočujúcich detí [2]. Spomenieme i výskum v oblasti porúch detskej reči, keď bilingvizmus môže byť videný ako druh liečby v narušenej komunikačnej schopnosti [1].

3. Prieskumné dáta

V tomto odseku sa budeme venovať rozvoju dvojjazyčnosti v rodinách. Rodina, rodinné prostredie je zrejme miestom, kde sa dieťa bude po prvýkrát aktívne stretávať s iným ako materinským jazykom. Deti, ktoré vyrastajú vo viacjazyčnom rodinnom prostredí a učia sa jednému alebo viacerým jazykmi, majú ohromnú výhodu v ich ďalšom živote. Za možné negatívum možno považovať pomalší vývin jazyka v prvých rokoch ich života. To sa môže prejavovať buď menšou slovnou zásobou, alebo zložitejším konštruovaním viet. Uvádžame príklad, že ak matka hovorí iba po taliansky a otec iba v nemčine, môže to byť pre dieťa samozrejmé. Pre dieťa to však môže byť nezrozumiteľné vtedy, ak matka alebo otec hovoria striedavo po taliansky a nemecky [3]. To môže viesť k nadmerným požiadavkám pre dieťa.

V nasledujúcich riadkoch si na konkrétnych výpovediach zámerne vybraných participantov ukážeme, ako vnímajú bilingvizmus a rozvoj bilingvizmu rodičia, budúci rodičia a osoby vyrastajúce v takomto prostredí. Ich výpovede zneli nasledovne:

Na otázku „**Čo si myslíte o tom, keď sa dieťa od narodenia učí cudziemu jazyku?**“ odpovedala budúca mamička *Katka* (26) takto: „Tak myslím si, že je to veľmi prínosné pre to dieťa, ale nemyslím si, že to musí byť podľa nejakých striktných pravidiel, akože...skôr by som dieťa učila pomocou hier, alebo len tak, že ideme na prechádzku a učíme sa, že toto je to

a toto je ono, a toto sa povie tak. Nešla by som na to úplne tak cielene, že teraz sa ideme učiť angličtinu. A tým, že sme s manželom Slováci, tak určite to nebudem robiť tak, že jeden bude rozprávať napríklad anglicky alebo iným jazykom, ale zase na druhej strane budem viesť dieťa od malička k tomu, aby sa samo učilo, a aby prejavovalo o to záujem, aj o iný jazyk.”

Eva (56), matka troch dospelých detí odpovedala: „Ja si myslím, že je to dobré. Volakedy to nebolo, teraz je to všetko taká móda.”

Daniela (25), študentka vysokej školy so zameraním na predškolskú výchovu sa vyjadrila takto: „No samozrejme. V dnešnej dobe je to strašne potrebné. Ja, keď sa naučím, budem so svojim dieťaťom komunikovať iným jazykom, ale myslím si, že v dnešnej dobe máme dosť vzdelávacích programov, v televízii a na internete. Myslím si, že čím skôr sa dieťa učí cudziemu jazyku, tým je to lepšie. Zároveň, ako sa učí materinský jazyk, môže sa učiť aj ten cudzí jazyk, je to pre neho vhodné. Minule, čo som rozprávala s jednou pani, tak jej dcéra úplne od malička pozerala rozprávky v angličtine, prišla do základnej školy a vedela úplne plynule po anglicky hovoriť.”

Martina (25), ktorá takmer päťročnú prax naberala v materskej škole, sa ako dieťa vyrastajúce v bilingválnej rodine k našim otázkam postavila nasledovne: „Áno, aj som komunikovala týmto jazykom, potom som šla do škôlky, kde sa rozprávalo len slovensky, tak som prešla len na slovenčinu, v domácom prostredí ešte stále aj maďarsky, takže tak zmiešane, ale na základnej škole, tým, že bol taký tlak zo strany učiteľov, ale aj spolužiakov, negatívny tlak voči Maďarom, tak som odmietala hovoriť maďarsky. Ale vždy som to považovala za výhodu, lebo som rozumela, o čom sa naši rozprávajú, kdežto moji kamaráti, ktorí sa úplne odmietli učiť maďarsky, ich štvalo, že nerozumejú, o čom sa rodičia rozprávajú, keď sa rozprávajú. Teraz si aj nadávam, že prečo som bola taká sprostá, že som sa nechala ovplyvniť alebo manipulovať, že som to brala niečo ako handicap, pritom je to výhoda vedieť dva jazyky.”

Nemalým problémom ostáva i otvorená otázka zaoberajúca sa tým, čo alebo kam s dieťaťom, ktoré už isté cudzojazyčné skúsenosti má. Bude sa učiť cudzí jazyk úplne nanovo, hoci už značné poznatky z tohoto jazyka vie? Nepozastaví sa tak jeho prirodzený vývin? Bežná základná škola má s týmto problémom taktiež patrné nejasnosti a riešenie opäť preberajú školy zamerané na výučbu cudzích jazykov, alebo špeciálne jazykové školy. Na otázku, či **„Dbá základná škola na rozvoj nadobudnutých jazykových zručností v materskej škole?”** odpovedá mladá mamička *Zuzana (27)* takto: „To si nemyslím, myslím si, že ten žiak je znova na tej istej úrovni. Keď moje dieťa už bude mať nejaké základy jazyka, určite to nenechám len na základnú školu, ale budem sa snažiť, aby sa to docielilo aj inak, napríklad formou nejakých kurzov, keď bude mať o to dieťa záujem. Sama zo skúseností viem, že učitelia na základných, dokonca ani na stredných školách nie sú kvalifikovaní, takže určite by som to nenechala iba na školu.”

Eva (56) odpovedá: „Ani nie, dcéra vyštudovala na vysokej škole nemčinu, vie angličtinu, vie trocha francúzštinu. Chlapci vedia po nemecky. Všetci sa začali učiť jazyky až na základnej škole. Tá nemčina bola taká hovorová, no nič moc, ale sa im to učilo ťažko, keďže začali až v štvrtom ročníku, ale myslím si, že tie vedomosti im nejakým spôsobom zostali v hlave. Dcéru to bavilo, mala o to záujem, takže sa naučila a pri jazykoch ostala doteraz.”

Ohromným trendom súčasnej doby je zriaďovanie súkromných materských škôl so zameraním sa na rozvoj jedného z cudzích jazykov. Nie je žiadnym tajomstvom, že tieto zariadenia nie sú lacné a za poskytované služby si pýtajú i väčšie finančné poplatky. Zaručujú však rozvoj dieťaťa po jeho emocionálnej, sociálnej i kognitívnej stránke. Samozrejmosťou je i komunikácia s dieťaťom v cudzom jazyku, kde sa trénujú jeho komunikačné schopnosti najmä prostredníctvom didaktických hier, hračiek a jazykovo gramotne podnetného

prostredia. Opýtali sme sa našich participantiek: **„Považujete materské školy so zameraním sa na výučbu cudzieho jazyka za efektívne a zverili by ste do nich svoje dieťa?“**

Katka (26) hovorí: „Áno a myslím si, že je to už celkom bežné a pamätám si, že ešte ja som chodila do škôlky, kde som sa učila nemčinu. A už existujú aj také kurzy pre bábätká, ktoré sa učia úplne od narodenia, čo sa mi zdá už trochu prehnané, ale... . A keď budeme v zahraničí, tak dieťa s učením sa cudzieho jazyka nebude mať žiadny problém.“

Podobný názor zdieľa i *Martina* (25): „Určite by som svoje dieťa dala do takejto škôlky. Ešte by som do toho ja primiešala aj angličtinu a všetko, čo sa na mňa prilepilo z iných jazykov.“

Vráťme sa však k otázke, ktorá vystihuje práve rodinné prostredie, kde sa dieťa prirodzene učí počúvaním a priamym zapojením sa do aktivít súvisiacich s bilingvizmom. Opýtali sme sa *Zity* (19), ktorá na otázku **„Nemá dieťa problém s učením sa cudzieho jazyka priamo v domácom prostredí?“** odpovedá: „Nie, absolútne nie. Pokiaľ to má prirodzene v domácom prostredí, že povedzme doma tak niekto rozpráva, napríklad rodičia po maďarsky, povedzme, že má ešte aj nejakú pestúňku, s ktorou je v dennom styku alebo počas týždňa, ktorá rozpráva nemecky a v škole má slovenčinu, tak sa to absolútne prirodzene naučí, nie to v tom žiaden problém. Viem to podľa seba, lebo mne sa tie jazyky nemiešali, nemala som s tým problém a nebrala som to ani ako učenie. Normálne som to vstrebávala z toho prostredia.“

Simona (32), matka troch detí hovorí: „Som Nemka, a hoci žijem na Slovensku, všetky svoje deti od narodenia vediem k tomu, aby aj oni ovládali aspoň jeden cudzí jazyk. Ja s nimi komunikujem po nemecky, manžel po slovensky, máme takú dohodu. Aj knihy čítam v nemčine deťom iba ja. Zatiaľ rozumejú všetkému a pohotovo reagujú na moje otázky, hoci často mi odpovedajú v slovenčine.“

Na základe tohto prieskumu a po preštudovaní si nižšie spomínanej literatúry možno konštatovať, že všetci títo participanti sa zhodujú na tom, že:

- ⌚ rodinné prostredie je pre dieťa najprirodzenejším a najpodnetnejším prostredím pre učenie sa cudzieho jazyka,
- ⌚ dnešná doba si vyžaduje, aby sme deťom uľahčovali bytie na tomto svete aj prostredníctvom toho, že im umožníme vzdelávať sa v cudzích jazykoch,
- ⌚ najefektívnejšia výučba cudzieho jazyka sa začína neformálnym spôsobom výučby, a to prítomnosťou dieťaťa v takom prostredí, kde sa cudzím jazykom hovorí.

Pre vizualizáciu sme skonštruovali nasledovný diagram, ktorý vypovedá o tom, ako a za akých podmienok najlepšie dosiahnuť prirodzenú výučbu cudzieho jazyka v domácom prostredí.

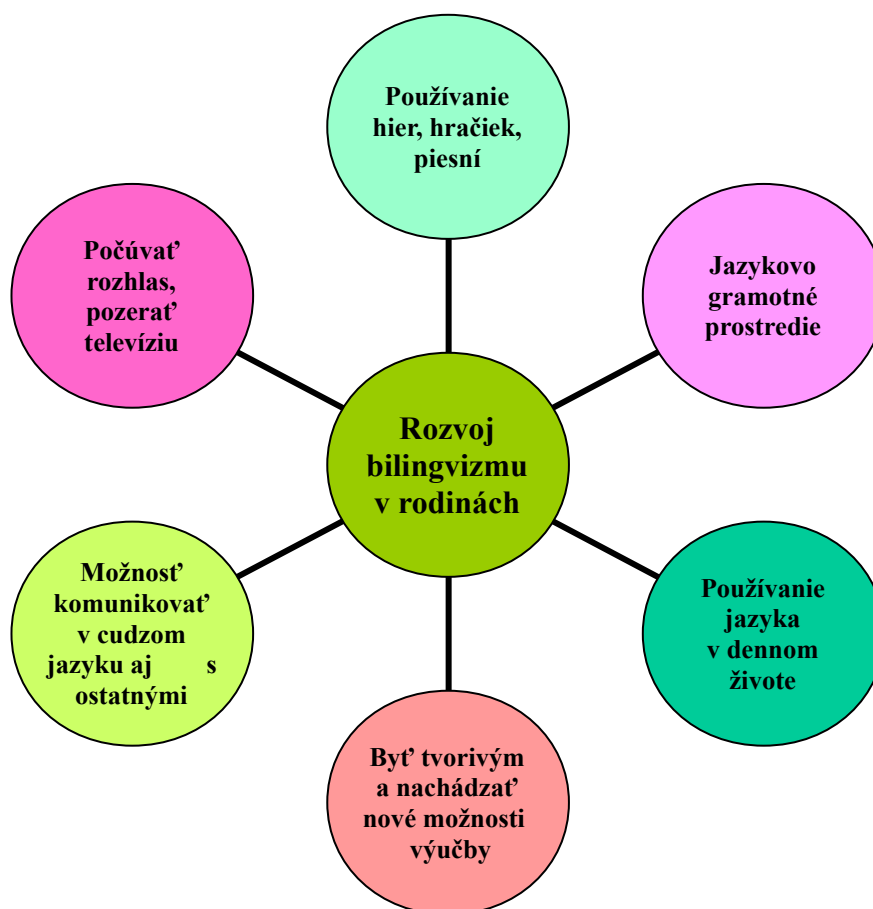


Diagram 1. Podmienky pre prirodzenú výučbu cudzieho jazyka v domácom prostredí

4 Odporúčania pre rodičov a prax

Z predchádzajúceho textu navrhujeme nasledovné odporúčania nielen pre rodičov, rodinu, ale aj pre oblasť vzdelávania, vedy a výskumu:

- ⌚ Nerozprávajte sa so svojim dieťaťom bez vašich minimálnych jazykových zručností v jazyku, ktorý u neho chcete rozvíjať.
- ⌚ Nikdy by ste nemali dieťaťu povedať, že ho nechcete počuť komunikovať v inom ako v materinskom jazyku.
- ⌚ Vzdelávajte sa o bilingvizme, vzdelávajte sa sami a vzdelávajte sa spolu so svojim dieťaťom.
- ⌚ Podporovať vedecký vývoj konceptov dvojjazyčných materských škôl a škôl primárneho a sekundárneho vzdelávania.
- ⌚ Zvýšenie ponuky dvojjazyčných zariadení za prijateľné ceny aj pre menej majetné rodiny.
- ⌚ Poskytovanie poradenských služieb pre bilingvizmus. Väčšina pracovníkov týchto služieb by mala disponovať technickými zručnosťami založenými na skúsenostiach, na základe ktorých môžu poskytovať odborné poradenstvo bilingválnym rodinám.
- ⌚ Vzájomné stretávanie sa viacerých bilingválnych rodín s možnosťou komunikácie vlastných skúseností a vymieňania si postrehov z oblasti výchovy bilingválnych detí.
- ⌚ Podpora projektov týkajúcich sa dvojjazyčnosti v jednojazyčných zariadeniach.

Príspevok pojednáva o skutočnosti, ako možno jednoducho, ale pritom výstižne uchopiť podstatu bilingvizmu a jeho rozvoj v rodinnom prostredí. Rodina je totiž miestom, kde sa prelínajú skúsenosti a životy nielen jednotlivcov, ale predovšetkým viacerých rodín a okolitých známych. V tejto súvislosti by sme mohli hovoriť aj o kultúre, ktorú si každá rodina buduje, ktorú si každá rodina transformuje, prispôsobuje a vzájomne odovzdáva. Každá rodina, každý rodič zdieľa iné názory, postupy a metódy pri výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa, nehovoriac o rozvoji cudzieho jazyka od narodenia dieťaťa. To deklarujú aj výpovede našich participatov, ktorí sú ako aj ostatní ľudia ovplyvnení najmä rodinným prostredím, kultúrou a vlastnou životnou skúsenosťou.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. HULK, A. – UNSWORTH, S.: Bilingualism as a kind of therapy? In *Applied Psycholinguistics*, vol. 31, no. 2, 297-303, 2010.
2. FRANCIS, N.: Exceptional bilingualism. In *The International Journal of Bilingualism*, vol. 12, no. 3, p. 173-193, 2008.
3. LARGO, R. H.: *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. Hamburg: Piper, 512 s., 2001.
4. LEIST-VILLIS, A.: *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: [Stauffenburg](#), 166 s., 2008.
5. TAKAKUWA, M.: Whats wrong with the concept of cognitive development in studies of bilingualism? In *The Bilingual Review*, vol. 25, no. 3, p. 225-237, 2000.
6. VERHOEVEN, L.: Early Bilingualism, Language Transfer, and Phonological Awareness. In *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, no. 3, p. 425, 2007.
7. Zweisprachigkeit ist... Dostupné na internete: http://www.zweisprachigkeit.net/zweisprachigkeit_ist.htm (cit. 2.5.2012)

ROZVOJ VIACJAZYČNOSTI V DOMÁCOM PROSTREDÍ V SLOVENSKY HOVORIACICH RODINÁCH

Katarína Hromadová

Pedagogická fakulta UK, Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Bratislava, Slovensko

katarina.hromadova@gmail.com

Abstract

Článok sa zaoberá pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi na rozvoj intencnej viacjazyčnosti v slovenských rodinách. V teoretickej časti sa venujeme charakteristike základnej terminológie z oblasti bilingvizmu a viacjazyčnosti ako aj ich metodológie. V praktickej časti uvádzame a analyzujeme niektoré konkrétne špecifické situácie, ktoré sa objavujú pri učení sa cudzieho jazyka v domácom prostredí v porovnaní so školským.

Abstract

The content of the presented paper will focus on positive and negative aspects of intentional multilingualism in non-native Slovak families. In the theoretical part the attention will be paid on confusing professional terminology of bilingualism, multilingualism and methodology of intentional multilingualism as well. The practical part will exemplify some specific situations, which may appear in foreign language learning in families in comparison to traditional institutional learning.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, učenie sa jazyka v rodine, rola rodiča

Keywords: multilingualism, language learning and teaching in families, parent's role

Úvod

Impulzom pre výber tejto témy a jej spracovanie formou článku boli rozhovory s viacerými slovensky hovoriacimi rodičmi malých detí, ktorí majú záujem o to, aby sa ich deti naučili cudzí jazyk, prípadne dva cudzie jazyky v rodinnom prostredí. Takúto snahu prejavili nielen rodičia, ktorí ovládajú cudzí jazyka na takej úrovni, že ním môžu so svojimi deťmi pravidelne komunikovať, ale aj rodičia, ktorí sú buď v jednom, alebo v dvoch cudzích jazykoch začiatočníci, prípadne nepoužívajú žiadny cudzí jazyk aktívne.

Tento trend má stúpajúcu tendenciu, keďže viacerým rodičom nie je možné uprieť snahu nespoľiehať sa v jazykovom vzdelávaní len na vplyv školského systému. Žiaľ čo sa týka metodického uskutočnenia daného zámeru, sú rodičia často ponechaní len na vlastné, odborne nedostatočne podložené pokusy v tejto oblasti. Logickým dôsledkom tohto prístupu býva sklamanie rodičov zo slabého, prípadne žiadneho pokroku svojich detí v oblasti ich jazykových kompetencií.

Tento článok je pokusom o sumarizáciu teoretických poznatkov v oblasti rozvoja viacjazyčnosti v domácom prostredí a následným zostavením súboru metodických pokynov, ktoré môžu rodičom malých detí pomôcť vyhnúť sa najčastejším chybám v tomto procese.

1. Viacjazyčnosť – pokus o definíciu

Samotný pojem viacjazyčnosť nie je v odbornej ani laickej verejnosti chápaný jednoznačne a býva často identifikovaný s pojmom dvojazyčnosť. Tracy (2007, s. 49, voľný preklad autorky) uvádza, že „človek môže byť považovaný za viacjazyčného, ak si osvojil dva (prípadne viaceré) jazykové systémy, v ktorých dokáže bezproblémovo komunikovať s monoligválnymi hovorcami“. Táto definícia však nehovorí nič bližšie o tom, čo presne pojem bezproblémová komunikácia znamená a nespomína sa ani aspekt týkajúci sa počtu

jednotlivých jazykov.

Oksaar (1980, s. 44, voľný preklad autorky) spomína ďalší aspekt viacjazyčnosti, a tým je, že „človek, hovoriaci viacerými jazykmi, dokáže vo väčšine situácií bez problémov prepnúť z jedného jazyka do druhého [...] pričom stupeň výrečnosti sa môže líšiť.“ V tejto definícii sa autor sústreďuje na kvalitatívny aspekt ovládania viacerých jazykov. V prípade, ak je používateľ jazyka schopný využívať inventár viacerých jazykových systémov v závislosti od konkrétnej komunikačnej situácie, je známe, že absolútne vyrovnaný, kvantitatívne a kvalitatívne porovnateľný bilingvizmus či multilingvizmus je veľmi vzácny. Jedným z hlavných dôvodov je úloha jazyka ako nástroja sociálnej interakcie a jeho prvky či štruktúry sú naviazané na konkrétne jazykové situácie. Vznikali a upevňovali sa v priebehu aktívneho používania jazyka, nie je teda možné, alebo len veľmi okrajovo, v ňom obsiahnuť prvky, ktoré neboli a nie sú jej súčasťou tohto aktívneho procesu. Stručne povedané, ťažko bude dospelý človek ovládať slovnú zásobu týkajúcu štúdia na vysokej škole, ak ju nikdy nenavštevoval.

Pozrime sa kriticky na ďalšie definície.

Európska komisia pre viacjazyčnosť charakterizuje svoj hlavný pojem maximálne stručne ako „schopnosť rozprávať viacerými jazykmi a vedieť sa v nich dobre vyjadriť ... (voľný preklad autorky)“ a je už opäť na uvážení čitateľa, čo sa rozumie pod spojením „dobre sa vyjadriť“.

Vo výskumnej správe medzinárodného projektu *Benefits of linguistic diversity and multilingualism* sa uvádza, že „Multilingualism can be defined in different ways but basically it refers to the ability to use more than two languages. A basic distinction when discussing bilingualism and multilingualism is between the individual and societal level. At the individual level, bilingualism and multilingualism refer to the speaker's competence to use two or more languages. At the societal level the terms bilingualism and multilingualism refer to the use of two or more languages in a speech community and it does not necessary imply that all the speakers in that community are competent in more than one language.“

Aj ďalší moderní autori (Aronin, Singleton, 2012) sa prikláňajú ku kvantitatívnemu charakteru rozlišovania medzi dvojazyčnosťou (v anglickej a nemeckej odbornej literatúre označovanej ako bilingualism, *Zweisprachigkeit*) a viacjazyčnosťou (multilingualism, *Mehrsprachigkeit*).

Pre potreby tejto práce sme sa rozhodli pre nasledujúcu definíciu: Viacjazyčnosť je schopnosť hovorca disponovať receptívnymi a produktívnymi kompetenciami viac ako jedného cudzieho jazyka v závislosti od požadovanej komunikačnej situácie. Z tejto jednoduchej definície je zrejmé, že cestu k naplneniu tohto ambiciózneho cieľa ovplyvňuje viac faktorov ako pri bilingválnom spôsobe výchovy. Keďže viacjazyčnosť nie je možné úplne oddeliť od bilingvizmu (v niektorých prípadoch je dokonca jej základom), budú sa v nasledujúcom texte vyskytovať obidva termíny.

2. Faktory vplývajúce na viacjazyčnú výchovu dieťaťa v domácom prostredí

Ak sa rodič rozhodne sprostredkovať svojmu dieťaťu cudzí jazyk v domácom prostredí napriek faktu, že tento jazyk nie je jeho materinským, musí sa rozhodnúť medzi dvoma cestami. Prvou z nich je tzv. intenzívny bilingvizmus (pozri Štefánik, 2000), či už paralelný/simultánny, ktorý je možný u dieťaťa začať rozvíjať do tretieho roku života dieťaťa, alebo sekvenčný, ktorý sa objavuje do obdobia medzi 10 a 11 rokom života dieťaťa. Druhý možný spôsob je sprostredkovaný bilingvizmus a vychádza z faktu, že rodič sa stane svojmu dieťaťu učiteľom a namiesto procesu prirodzeného osvojenia si cudzieho jazyka bude dieťa prechádzať procesom jeho učenia sa.

2.1 Intenčný bilingvizmus a intenčná viacjazyčnosť – pozitíva a negatíva

Tento spôsob sprostredkovania cudzieho jazyka sa v ostatnej dobe stáva veľmi populárnym. Niektorí mladí rodičia majú za sebou roky štúdia, či práce v zahraničí, prípadne aktívnej práce s cudzím jazykom na Slovensku. Tieto skúsenosti im umožnili získať výborné jazykové kompetencie v jednom, či viacerých cudzích jazykoch a je len prirodzené, že ich chcú svojim deťom odovzdať ďalej.

Intenčnou metódou navodia rodičia svojim deťom umelé bilingválne či viacjazyčné prostredie, ktoré musí byť neustále podporované, udržiavané a rozvíjané. Napriek nesporným výhodám takéhoto prístupu, uvádzame niektoré individuálne faktory, ktoré môžu celý proces výrazne negatívne ovplyvniť, či úplne znemožniť a ich ignorovanie môže viesť až k dvojitému semilingvizmu.

V nasledujúcom texte bude popísaná situácia, kedy sa jeden z rodičov rozhodne sprostredkovať dieťaťu jeden jazyk

Medzi hlavné chyby, ktorých sa rodičia dopúšťajú pri intenčnom bilingvizme či viacjazyčnosti, patria:

- **Slabá znalosť jazykových štruktúr.** Ak rodič robí výrazné chyby vo výslovnosti, v lexikálnych spojeniach, gramatických štruktúrach, či štylistike, je vysoko pravdepodobné, že si tieto chyby dieťa osvojí. Neskorší korektívny proces bude veľmi náročný, vyžadujúci si aktívny a uvedomelý prístup dieťaťa, podporený kontaktom so správnou formou jazyka, prípadne úplne nemožný.

- **Neznalosť „detskej“ slovnej zásoby.** Každý rodič si musí zodpovedať otázku, či ovláda v cudzom jazyku aj iné slovné spojenia ako tie, ktoré bežne potrebuje pre výkon svojho povolania či štúdia. Dokáže dieťaťu verbálne priblížiť jeho najbližší svet, naučiť ho vyjadriť svoje emócie, či potreby? A v neskorších rokoch, dokáže rodič dieťaťu pomáhať s úlohami v cudzom jazyku, alebo bude z tejto roly vylúčený, keďže školské vzdelávanie bude pravdepodobne prebiehať v materinskom jazyku?

- **Nerovnomerné rozloženie podnetov v oboch jazykoch.** Rodič by si mal urobiť malý test zameraný na určité náhodné komunikatívne situácie. Počet slov a použité štruktúry použité pri interakcii s dieťaťom v materinskom a v cudzom jazyku by mali byť v oboch jazykoch kvalitatívne a kvantitatívne rovnocenné.

- **Nedodržiavanie zásady výlučnosti používania cudzieho jazyka.** Rodič by nemal dieťaťu prekladať cudzojazyčné štruktúry a prechádzať do materinského jazyka v rámci jednej komunikatívnej situácie.

- **Časový faktor.** V ktorom jazyku má dieťa viac príležitostí na rozvoj, podľa toho sa vyvinie dominancia jedného jazyka. Časový deficit v jednom jazyku je možné čiastočne vyrovnať tým, že vedome usmerňujeme pozornosť dieťaťa na cudzojazyčné aktivity. Dieťa sa pri svojich každodenných činnostiach nesústredí na jazyk ako taký, veľa z toho, čo mu hovoríme v akomkoľvek jazyku, nevníma. Nezabúdajme, že množstvo informácií dieťa pochopí aj z komunikatívneho kontextu a z neverbálnych jazykových prvkov.

- **Komunikácia.** Rodič by sa nemal spoliehať na fakt, že len samotné pozeranie televízie, či počúvanie pesničiek v cudzom jazyku spôsobí, že dieťa sa naučí v cudzom jazyku komunikovať. Napriek tomu, že tieto médiá sú výraznou pomocou pri rozvoji cudzojazyčných kompetencií u dieťaťa, naučia ho len to, na čo sú určené, t.j. dôjde k výraznému zlepšeniu receptívnych zručností, predovšetkým počúvania s porozumením. Aj keď budeme mať chvíľu pocit, že dieťa sa neustálym počúvaním naučilo veľa nových fráz a štruktúr, bez aktívnej komunikácie ich nie je schopné ďalej používať a rozvíjať.

- **Materinský jazyk.** Ak rodič predpokladá, že dieťa bude raz navštevovať slovenskú základnú školu, nemal by druhý rodič, prípadne iný sprostredkovateľ materinského jazyka

zabúdať ani na rozvoj slovenských jazykových kompetencií, napriek tomu, že jazyk okolia je zároveň aj jazykom materinským. Tým, že si dieťa bude osvojovať cudzí jazyk, neosvojí si automaticky materinský jazyk bez aktívnej podpory. Spoliehanie sa výlučne na kontakt s inými deťmi, ktoré si slovenčinu tiež ešte len osvojujú, nemusí byť cestou k úspechu. Výraznú úlohu zohráva podnetné prostredie zo strany škôlky, ale je potrebné zamyslieť sa nad faktom, že jedna učiteľka má v škôlke 20 detí a určite sa nevenuje každému z nich individuálne.

Ak rodič vydrží vo svojom predsavzatí a odhodlaní výrazne sa spolupodieľať na bilingválnej výchove svojho dieťaťa minimálne do obdobia jeho nástupu do školy, vytvorí mu výborný základ pre ďalší rozvoj kompetencií aj v následných cudzích jazykoch.

Všetky spomenuté zásady platné pre intencný bilingvizmus, sú aplikovateľné aj na rozvoj viacjazyčnosti, ale keď si uvedomíme, aké náročné je ich dodržiavanie už pri jednom cudzom jazyku, je intencná metóda pri dvoch cudzích jazykoch takmer neuskutočiteľná. Výraznú úlohu by v tomto prípade zohráva aj jazyk krajiny, či oblasti, v ktorej dieťa vyrastá. V odbornej literatúre ako aj na internetových fórach k problematike viacjazyčnosti nájdeme popísané prípady, kedy dieťa vyrástlo trilingválne (napr. anglicky, francúzsky, čínsky) aj bez podnetného vplyvu prostredia, či bez toho, aby jeho rodičia používané jazyky funkcionálne delili, išlo však zakaždým o deti už bilingválnych rodičov, t.j. o prirodzenú viacjazyčnosť.

2.2 Učenie sa cudzieho jazyka v domácom prostredí s prvkami bilingválnej metódy

Na rozdiel od čistého bilingvizmu či viacjazyčnosti, pri ktorých stále hlavnou zásadou ostáva, že s dieťaťom je potrebné rozprávať sa výlučne v cieľovom jazyku, je tento spôsob je pre rodičov oveľa jednoduchší a menej stresujúci ako intencný bilingvizmus a veľa rodičov v ňom úspešne pokračuje aj niekoľko rokov. Na druhej strane všetci poznáme rodičov počiatocne nadchnutých intencným bilingvizmom, ktorí ho z rôznych (rodinných, spoločenských či psychologických) dôvodov vzdali.

V úvode tohto článku sa spomína, že o tento spôsob jazykového vzdelávania majú záujem aj tí rodičia, ktorí nehovoria žiadnym cudzím jazykom, napriek tomu majú záujem o jazykové vzdelávanie v domácom prostredí, preto sme odporúčania pre túto metódu rozdelili do troch základných skupín.

Keďže centrálnou témou tohto článku je rozvoj viacjazyčnosti a nie dvojjazyčnosti v rodinnom prostredí, budeme sa v nasledujúcom texte venovať výlučne tejto problematike.

„Na otázku, koľko jazykov sa je možné naučiť, môžeme dnes už s určitosťou povedať, že biologicky nie sú v tomto ohľade určené žiadne hranice. Sú ľudia, ktorí hovoria bez problémov piatimi či šiestimi jazykmi. Vo všeobecnosti však nie sme takí mobilní, aby sme v priebehu života prišli do styku s takým množstvom jazykov. Ale kontakt s dvoma, troma jazykmi, nie je v dnešnej Európe ničím výnimočný.“ (Wode, 1993, s. 4, voľný preklad autorky)

2.2.1 Odporúčania pre rodičov, ktorí neovládajú žiadny cudzí jazyk

Ak rodič aktívne neovláda žiadny cudzí jazyk a napriek tomu chce u dieťaťa vybudovať základy viacjazyčnej výchovy, nie je tento cieľ taký nerealistický, ako by sa na prvý pohľad zdalo. Pri dodržiavaní správnych zásad je možné dieťaťu sprostredkovať solídne základy dvoch cudzích jazykov.

- **Kvalitné jazykové podnety.** Keďže rodič nie je schopný rozprávať sa s dieťaťom v cudzom jazyku, musí ho vystaviť kvalitným a neustále sa opakujúcim jazykovým podnetom z inej strany, napr. nechať ho pozerieť a počúvať pôvodné televízne rozprávky a púšťať mu pesničky (osobne odporúčam CD a DVD Hocus-Lotus, ktoré sú vhodné predovšetkým pre

malé deti). Znova zdôrazňujem kvalitu tohto vplyvu. Mne osobne sa už stalo, že som svojim deťom kúpila CD nahrávky anglických rozprávok a ukázalo, že boli nahovorené českým hovorcem, pričom tento prízvuk bol v nahrávkach jasne počuteľný. Rodič by sa nemal spoliehať ani na to, že kvalitný cudzojazyčný vplyv zabezpečí kamarátka, ktorá bola rok v zahraničí. Ak si rodič nedokáže overiť kvalitu sprostredkovaných jazykových podnetov, mal by sa obrátiť na niekoho, kto to dokáže, kým je dieťa niečomu vystavené. Ak je to aspoň trochu možné, mal by rodič dieťaťu umožniť aj aktívny kontakt s ľuďmi, ktorý cudzím jazykom hovoria, ideálne sú tzv. hravé cudzojazyčné stretnutia rodičov s deťmi, ktoré v súčasnej dobe organizuje už väčšina materských centier.

- **Rozloženie viacjazyčných podnetov.** Ak sa rodič rozhodne pre sprostredkovanie dvoch jazykov, má (podobne ako pri bilingvizme) možnosť simultánneho a sekvenčného prístupu.

V prvom prípade vystavuje rodič dieťa dvom cudzojazyčným podnetom približne v rovnakom období, tieto by sa však nemali chaoticky prelínať. Dnes už vieme, že kedysi zlaté pravidlo bilingválnej výchovy, jeden človek – jeden jazyk, je už prekonané. Dieťa sa naučí rozoznávať jednotlivé jazyky aj napriek ich prelínaniu. Keď si však my, dospelí, uvedomíme reálne komunikatívne situácie, kedy využívame inventár viacerých jazykov, tiež tento proces v bežnej jazykovej praxi neprebíha tak, že jeden moment komunikujeme v jednom jazyku a v druhom momente, s tou istou osobou a v tej istej komunikatívnej situácii, prepne do jazyka iného. Aby sa dieťa naučilo rozoznávať medzi dvoma jazykmi rýchlejšie, je potrebné poskytnúť mu oporu vo forme jasného určenia, kedy bude počúvať ktorý jazyk. Mne osobne sa osvedčil prístup, kedy dieťa ráno počúva jeden jazyk a večer druhý, u starších detí v školskom veku navrhujem prístup jeden deň jeden jazyk, druhý deň druhý. Druhou možnosťou je, ktoré oblúbené rozprávky bude dieťa pozerat' v ktorom jazyku, čím si jazyk spojí nie síce s konkrétnou osobou, ale s konkrétnou rozprávkovou postavou.

V prípade sekvenčného prístupu sa dieťa dostáva do kontaktu s cudzím jazykom s rozdielom určitého časového obdobia, ideálny je rok, dva. Výhodou takéhoto prístupu je, že dieťaťu je poskytnutý čas na „udomácnenie sa“ najskôr v jednom jazyku, čím sa uľahčuje fáza rozlišovania medzi štruktúrami, hlavne ak ide o typologicky príbuzné jazyky. Niektorí rodičia však namietajú, že takto dieťa prichádza o určité obdobie života, ktoré by už mohlo byť naplnené aj kontaktom s druhým jazykom. Deti sa však učia tak rýchlo (bez aktívnej podpory rozvoja jazyka aj rovnako rýchlo zabúdajú), že „strata“ takého krátkeho obdobia určite negatívne neovplyvní neskoršie jazykové kompetencie dieťaťa. Okrem toho je dieťa v kontakte s prvým cudzím jazykom, čiže dochádza k formovaniu mentálnych jazykových štruktúr, ktoré slúžia ako základ pre následný jazykový systém.

V tomto momente je vhodné zamyslieť sa aj nad poradím jazykov, ktoré chceme dieťaťu sprostredkovať. Uvedomujem si, že v súčasnom období je vyvíjaný enormný tlak na anglický jazyk a nijako nespochybňujem jeho význam, napriek tomu by sa mali rodičia zamyslieť nad otázkou, či je poradie jazykov, v ktorom angličtina figuruje ako prvý cudzí jazyk, vždy výhodné.

Testy úspešnosti žiakov v cudzích jazykoch dokazujú (Butašová, 2009) a učiteľská prax to potvrdzuje, že žiaci, ktorí v prvom ročníku začali s iným cudzím jazykom ako anglickým a anglický jazyk pribrali následne v 6 ročníku, dosiahli v 9 ročníku v oboch prípadoch podobné výsledky. V prípade, že angličtina bola prvým cudzím jazykom, výsledky v 9. ročníku boli výrazne odlišné v prospech angličtiny. V tejto oblasti prebieha v súčasnosti na Katedre nemeckého jazyka a literatúry výskum, pre prípadné zdôvodnenie tohto stavu stručne uvádzam dva hlavné dôvody. Nemecký jazyk je vo svojej štruktúre v počiatočných štádiách jazykového vzdelávania detí komplexnejší ako anglický jazyk a motivácia pre naučenie sa anglického jazyka je kvôli jeho popularite oveľa vyššia aj v období neskoršieho jazykového

vzdelávania dieťaťa, čo nie je v súčasnom období prípad nemčiny, či iných jazykov. A ako uvádza Wode (1993, s. 3) „keď sa všetky deti budú učiť anglicky, budú sa v budúcnosti uchádzať o rovnaké pracovné miesta“.

- **Časový faktor.** Odborná literatúra uvádza, že dieťa by malo byť cudziemu jazyku vystavené každý deň po dobu jednej hodiny. Vzhľadom na to, že v tomto konkrétnom analyzovanom prípade, t.j., že rodič daný jazyk neovláda a teda rozsah aktivít, ktoré môže rodič so svojim dieťaťom v cudzom jazyku vykonávať, je dosť obmedzený, uprednostnila by som skôr pravidelnosť pre dĺžkou jazykového vplyvu. Rodič by však nemal dieťaťu umožniť, aby sa z cudzojazyčných aktivít stala výberová aktivita podľa nálady dieťaťa. Kým dieťa cudzí jazyk výsostne neodmieta, prípadne nemá iné psychické problémy, je to ako každá iná výchovná činnosť. Tak ako ho naučíme pozdraviť, či nebehať pri jedle po miestnosti, dokážeme ho naučiť aj akceptovať, že určité aktivity budú odteraz prebiehať v cudzom jazyku.

- **Faktor veku.** Mnohí rodičia sa pýtajú, kedy by mali s cudzojazyčnými aktivitami u malých detí začať. Podľa príkladu bilingválnych detí môže rodič začať s týmito aktivitami hneď od prvých týždňov života dieťaťa, nie je ale potrebné zbytočne sa nútiť do činností, na ktoré rodič sám nie je pripravený. V ideálnom prípade by mal rodič stihnúť začiatok cudzojazyčných činností približne do 5. roku života dieťaťa, predovšetkým kvôli rozvoju správnych fonetických kompetencií.

V tejto súvislosti sa vynára aj otázka, do akého veku by mali rodičia s týmito aktivitami u svojich detí pokračovať. Myslím, že najlogickejšia odpoveď znie: dovedy, do kedy s nimi rodičia trávajú nejaký voľný čas (pri spoločnom jedle, hrách alebo výletoch) a zo strany dieťaťa nedochádza k prejavom výrazného odmietania cudzojazyčných aktivít.

- **Neučte sa spolu s dieťaťom len preto, aby ste ho mohli učiť.** Niektorí rodičia sa v snahe naučiť svoje dieťa cudzí jazyk vrhnú do jeho samoštúdia, aby mohli s dieťaťom v cudzom jazyku aj komunikovať. Tento prístup nie je možné radikálne zamietnuť, lebo je výrazne ovplyvnený individuálnymi faktormi ako napríklad vek rodiča, jeho predchádzajúce skúsenosti s cudzím jazykom, štýly a stratégie jeho učebného procesu, jazykový talent, či čas, ktorý dokáže vlastnej jazykovej príprave obetovať. Nesmieme však zabúdať na fakt, že dieťa sa učí oveľa rýchlejšie ako dospelý a aj úplne iným spôsobom. Prijímané štruktúry neanalyzuje, berie ich ako celky a vo väčšine prípadov dochádza k situáciám, keď dieťa rodiča v jazykovom napredovaní predbehne. Znovu dávam do popredia aj faktor správnosti použitých jazykových štruktúr na všetkých jazykových úrovniach spomenutý v kapitole 2. 1. Ak však má rodič pocit, že chce byť súčasťou aj cudzojazyčného sveta svojho dieťaťa, je táto snaha veľmi vítaná.

2.2.2 Odporúčania pre rodičov, ktorí ovládajú dva cudzie jazyky minimálne na úrovni B2 SERR

V porovnaní s predchádzajúcim prípadom patria do tejto skupiny rodičia, ktorí sú čiastočne schopní aktívne sa zapájať do cudzojazyčných aktivít svojich detí a výrazne ich podporovať v rozvoji. Aj v tejto skupine rodičia riešia otázky, ktoré boli už v tejto práci čiastočne zodpovedané. Škála a rozsah aktivít, ktoré sú rodičia schopní so svojimi deťmi prežívať v cudzom jazyku, je však oveľa širšia, napriek tomu odporúčam rodičom, aby sa dané aktivity pripravili.

Okrem už spomínaného pozerania televízie a počúvania rozprávok a pesničiek patria k takýmto aktivitám: bežná komunikácia, rôzne hry s hračkami, či domácim zvieratám, spoločné kreslenie si spolu a popisovanie obrázka, prezeranie cudzojazyčných knižiek a ich spoločné čítanie, čím je dieťaťu umožnené postupne zachytiť aj vizuálnu podobu písaného textu. Pre staršie deti už existuje na knižnom trhu aj široká škála rôznych pracovných zošitov

zameraných na skoré vyučovanie cudzích jazykov a mnohé z nich je možné používať aj v domácom prostredí. Tieto aktivity by nemali byť obmedzované len na domáce prostredie, na druhej strane niekomu môže vyhovovať intímna atmosféra domova. Deti sa v známom prostredí viac sústreďajú na jazykové aktivity, nie na objavovanie neznámeho okolia. Hlavná výhoda vopred pripravených a materiálovo podložených aktivít spočíva v tom, že rodič sa nemusí obávať, že sa v komunikácii príliš často vyskytnú situácie, kedy rodič musí siahnuť po slovníku, lebo ich nedokáže adekvátne vyjadriť.

Výber jazyka v prípade sekvenčnej viacjazyčnosti je v tejto skupine ovplyvnený jazykovými kompetenciami rodičov. Je logické, že rodičia si ako prvý cudzí jazyk zvolia ten, v ktorom sú sami úspešnejší.

V ďalšom texte sa zameriame na najčastejšie chyby, ktorých sa rodičia z tejto skupiny dopúšťajú.

- **Spontánnosť.** Veľa rodičov si myslí, že stačí s dieťaťom v cieľových jazykoch len komunikovať. Aj keď dodržiavajú zásadu používania cudzieho jazyka len v určité časti dňa, či určité dni, je táto činnosť po formálnej alebo obsahovej stránke výrazne ovplyvnená jazykovými kompetenciami rodičov. Nie je na takej úrovni, aby sa dokázali bez problémov rozprávať s dieťaťom kedykoľvek o akýchkoľvek témach. Pri pozorovaní takýchto jazykových situácií som často bola nútená skonštatovať, že rodičia používajú v prevažnej miere tie isté už overené frázy týkajúce sa stále tých istých aktivít pri spoločnom jedle, večernom umývaní, či prezliekaní sa. Jazykové štruktúry sa síce musia pravidelne opakovať, aby sa ich dieťa naučilo, ale je potrebné ich aj ďalej rozvíjať, aj keď hovoríme výlučne o sprostredkovaní základov cudzích jazykov, pri ktorých je predpoklad, že ich dieťa bude ďalej samostatne a bez pomoci rodičov rozširovať v školskom prostredí, prípadne pri iných aktivitách. Pri tejto téme je opäť dôležitá otázka viacdrojovosti a kvality jazykových podnetov.

- **Výchovné problémy.** Veľa rodičov sa pýta, či je potrebné v čase prísne vyhradenom na jazyky nikdy nepoužívať materinský jazyk, aj keby išlo o výchovné problémy. Na tomto mieste je potrebné zamyslieť sa nad tým, čo si rodičia pod týmto termínom predstavujú. Ak je potrebné dieťaťu zakázať jedenie sladkostí, myslím, že takúto situáciu zvládne rodič aj v cudzom jazyku, ale ak je dieťa plače, lebo si veľmi ublížilo pri páde, alebo sa hádže o zem od zlosti, je načase prejsť do materinského jazyka. Moja rada v tejto oblasti znie, postupujte prirodzene. Rodič najlepšie pozná svoje dieťa a vie, ktoré aktivity aj v mimojazykovej oblasti sú preň prínosné a ktoré naopak nanútené a z tohto dôvodu neprinášajúce želaný efekt.

2.2.2 Odporúčania pre rodičov, ktorí ovládajú dva cudzie jazyky na úrovni C1 – C2 SERR

Rodičia z tejto skupiny sú schopní bez problémov komunikovať so svojimi deťmi v oboch jazykoch a v rôznych komunikačných situáciách. Rozhodujú sa medzi simultánnym a sekvenčným prístupom, pričom z môjho pohľadu sekvenčný spôsob prevláda, nakoľko rodič má možnosť odskúšať si metodiku rozvoja viacjazyčnosti najskôr na jednom jazyku a postupne pridáva ďalší.

Výber prvého cudzieho jazyka závisí od preferencií rodičov a spoločenskej prestíže zvoleného jazyka.

Odporúčania pre rodičov z tejto skupiny sú len zhrnutím metód a foriem popísaných v predchádzajúcich častiach textu.

Záver

Bez ohľadu na to, či rodič vôbec ovláda cudzí jazyk a ak áno, tak na akej úrovni, môže byť svojmu dieťaťu sprostredkovateľom, spoločníkom a podporovateľom na ceste k získaniu viacjazyčnej kompetencii. Dôležité je aj psychologické hľadisko. V dnešnej uponáhľanej dobe,

kedy rodičia často nemajú čas na trávenie spoločných aktivít s deťmi, môžu byť aj cudzojazyčné aktivity jednou z možností spoločného trávenie času a slúžiť na podporu rodinnej súdržnosti, ktorá často v našich rodinách absentuje.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. ARONIN, L. – SINGLETON, D.: *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins B. V, 2012
2. BUTZKAMM, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart: UTB Verlag, 2002
3. BUTAŠOVÁ, A. et al.: *Conception of Teaching Foreign Language at Primary Schools and Secondary Schools*. Bratislava: ŠPÚ, 2009
4. HENNING, W.: *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1998
5. HERRMANN, CH. – FIEBACH, CH.: *Gehirn und Sprache*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2007
6. MONTANARI, E.: *Mit zwei Sprachen groß werden*. München: Kösel Verlag, 2010
7. NAUWERCK, P.: *Zweitsprachigkeit im Kindergarten*. Freiburg: Filibach Verlag, 2011
8. OVERMANN, M.: *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen*. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag, 2005
9. ŠTEFÁNIK, J.: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000
10. TAESCHNER, T.: *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991
11. TRACY, R.: *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Fracke Verlag, 2007
12. SADOWIK, B.: *Implikationen der Zweitspracherwerbforschung für die Glottodidaktik*. Lublin: UMCS, 1999.
13. OKSAAR, E.: *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. In: Nelde, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner Verlag, 43-52, 1980

Internetové zdroje

1. GORTER, D a kol.: *Benefits of linguistic diversity and multilingualism*. Výskumná správa projektu, dostupné na internete [http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf] 4. 7. 2012
2. WODE, H.: „*Frühe Mehrsprachigkeit für Kinder. Chance oder Risiko?*“ In: *Sprache & Region*, Schriftenreihe des Plattdütskbüros der Ostfriesischen Landschaft und des Vereins Oostfresske Taal i.V. Heft 7, 1999 (dostupné na internete). 4. 7. 2012

ÚLOHA SÚRODENCOV PRI FORMOVANÍ JAZYKOVÉHO PROSTREDIA V BILINGVÁLNEJ RODINE (PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA)

Anna Hurajová

Univerzita Konštantína Filozofa

Nitra/Slovensko

ahurajova@yahoo.com

Abstrakt

Autori, zaoberajúci sa týmto aspektom v rámci výskumu bilingvizmu, sa zameriavajú predovšetkým na vplyv starších súrodencov na jazykový vývin mladších súrodencov alebo možnosťami rodičov pri výchove starších detí a ich podpore vyvíjajúcej sa dvojjazyčnosti ich mladších súrodencov. Oblasť vzájomného vplyvu súrodencov na jazykovú rovnováhu v dvojjazyčných rodinách je pomerne nepreskúmaná. Článok poskytuje prípadovú štúdiu, v ktorej je podrobne opísaná jazyková situácia v slovensko-anglickej bilingválnej rodine. Matka pri výchove svojich dvoch detí používa metódu tzv. intencionálneho bilingvizmu, čo znamená, že s deťmi rozpráva jazykom, ktorý nie je jej materinským jazykom (ide o anglický jazyk). Pri výchove dôsledne uplatňuje Gramontov princíp jeden človek – jeden jazyk. Na základe pozorovania komunikácie medzi súrodencami v spomínanej bilingválnej rodine sa snažíme špecifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú uprednostnenie jedného alebo druhého jazyka v súrodeneckej komunikácii.

Abstract

The article investigates the domestic bilingual practices of Slovak – English bilingual children raised in Slovakia. The kind of bilingualism implemented in the bilingual upbringing is so-called intentional bilingualism based on Grammonts's principle. Qualitative research conducted in the bilingual families sought to show how siblings shape the language environment in a bilingual family and how they influence and shift the language balance between the languages. The research explores whether parents are able to promote both languages in the home or whether there are other members of a family – siblings – who may act as mediators between the two languages and so support other (mainly younger) siblings' biliteracy. The results of the research show that the mutual support of siblings must be learnt and encouraged in a bilingual family environment rather than parents expecting such support to appear automatically.

Kľúčové slová: bilingválny, dvojjazyčný, bilingválni súrodenci, jazyková komunikácia, bilingválna rodina, prípadová štúdia

Keywords: childhood bilingualism, intentional bilingualism, siblings' support, biliteracy

1. Úvod

V súčasnosti, keď sa celý svet globalizuje, zvyšujú sa možnosti cestovania a získania zamestnania v zahraničí, mnoho slovenských rodín získava možnosť žiť v cudzej krajine. Títo ľudia potom majú príležitosť poskytnúť svojim deťom možnosť vyrastať v bilingválnom, resp. multilingválnom prostredí a ich deti tak dostávajú dar v podobe dvojjazyčnej výchovy. Tak, ako je zložité presne definovať, kto je a nie je bilingválny, je rovnako zložité definovať aj bilingválnu rodinu. Každá bilingválna rodina je iná a existuje množstvo faktorov, ktoré odlišujú jednu bilingválnu rodinu od druhej. Medzi tieto faktory patrí napríklad miesto alebo krajina, v ktorej bilingválna rodina žije, spôsob komunikácie medzi rodičmi, komunikácia medzi rodičmi a deťmi alebo komunikácia medzi deťmi samotnými. Práve komunikácia medzi súrodencami v bilingválnych rodinách a to, ako bilingválni súrodenci ovplyvňujú jazykové prostredie v takýchto rodinách, je stále relatívne málo preskúmaná oblasť v rámci výskumu bilingvizmu.

2. Komunikácia medzi súrodencami v bilingválnych rodinách

Najnovšie štúdie, ktoré skúmajú bilingvizmus, potvrdzujú, že súrodenci skutočne ovplyvňujú spôsob komunikácie v bilingválnych rodinách. Baker [1] uvádza, že jazyková rovnováha v rodine sa mení s príchodom mladšieho súrodenca a starší súrodenec predstavuje pre mladšieho jazykový vzor. Jazyková interakcia v rodine je od narodenia staršieho súrodenca pevne zakorenená, čo môže mať za následok pomalší dvojjazyčný vývin mladších súrodencov. Jedným z dôvodov takéhoto pomalšieho vývinu je to, že mladší súrodenci sú vylúčení z mentálne náročnejšej komunikácie medzi napr. matkou a staršími súrodencami a ako aj skutočnosť, že kopírujú starších súrodencov v reči, často s ich prípadnými nedokonalosťami a nepresnosťami. Zaujímavý pohľad na komunikáciu medzi súrodencami v bilingválnych rodinách, kde starší súrodenec vystupuje v úlohe „učiteľa“ mladšieho súrodenca, vysvetľuje a opravuje ho v reči, ponúka Suzanne Barron-Hauwaert [2]. Azmita a Hesser [3] vo svojej štúdii uvádzajú, že v rámci súrodeneckých interakcií boli sestry efektívnejšie učiteľky ako bratia. Toto zistenie podporuje aj Štefánik [4], ktorý na príklade svojich dvoch intencne bilingválnych detí ukazuje, že staršia sestra bola a je od malička pre svojho mladšieho brata autoritou a tento jej vplyv sa prejavoval taktiež na rečovom vývine jej brata. Okrem toho si pokladala za povinnosť opravovať svojho brata, ak sa dopustil v reči nejakých väčších chýb a upozorňovať na tieto chyby otca. Obied vo svojej štúdii [5] uvádza výsledky výskumu, v ktorom skúmala úlohu súrodencov pri formovaní jazykového prostredia v bilingválnych rodinách. Jej výsledky potvrdzujú vyššie spomínané zistenia, že s príchodom mladšieho súrodenca do rodiny dochádza k jazykovému posunu v rodine a starší súrodenci by mali vystupovať ako sprostredkovatelia obidvoch jazykov používaných v rodine a od začiatku podporovať vznikajúcu dvojjazyčnosť mladšieho súrodenca. Táto rola starších súrodencov v bilingválnej rodine však musí byť vedome osvojovaná, alebo formovaná a podporovaná zo strany rodičov, než by mali rodičia očakávať, že sa vyvinie prirodzene. Jazykovou gramotnosťou nadobudnutou v domácom prostredí od útleho veku sa zaoberajú napr. autorky Ručková a Varečková v [6].

3. Prípadová štúdia

3.1 Opis osôb v pozorovanom prostredí

Rodina Hurajová je nukleárna rodina, v ktorej počas pracovného týždňa rodičia trávajú čas so svojimi deťmi prevažne popoludní a večer. Výnimkou sú víkendy a prázdniny, kedy s nimi trávajú celý voľný čas, chodia s deťmi do prírody alebo na výlety. Matka rozpráva s deťmi (9-ročný Henrich a 6-ročná Veronika) od rána do večera po anglicky. V tomto prípade ide o intencný druh bilingvizmu – to znamená, že napriek tomu, že matka je rodená Slovenka, so svojimi deťmi sa rozpráva od narodenia výlučne po anglicky, a to nielen doma, ale aj na verejnosti. Dodržiava pritom Gramontovu metódu jeden človek – jeden jazyk. S otcom komunikujú deti po slovensky. Ráno matka požiada deti, aby upratali svoju izbu, lebo inak sa nepôjdu von hrať. Henrich odpovedá plynulou angličtinou, protestuje. Potom matka požiada mladšiu Veroniku, tiež v angličtine, aby si upratala svoje hračky. Veronika sa snaží síce odpovedať po anglicky, ale vo svojej angličtine používa veľa slovenských výrazov, ktorými nahrádza slová, ktoré nevie vyjadriť po anglicky. Matka svoju žiadosť zopakuje ešte raz po anglicky, na čo Veronika odpovedá tiež v angličtine, ale jednoduchou vetou. Henrich začne Veronike vyčítať, prečo mu nepomáha upratať izbu. Hovorí s ňou po slovensky, ona mu tiež odpovedá po slovensky – deti teda spolu komunikujú takmer výlučne po slovensky. V tej chvíli vchádza do

izby aj otec a po slovensky začne deťom dohovárať, aby si upratali izbu. Deti reagujú v slovenčine, navzájom sa obviňujú, ktorý z nich nechce upratať. Potom otec odíde z izby a spolu s matkou sa začnú rozprávať po slovensky.

Večer matka číta deťom rozprávku v angličtine. Je to bežný zvyk, že pred spaním matka (v angličtine) alebo otec (po slovensky) číta deťom pred spaním príbeh na dobrú noc. S čítaním v angličtine začala matka od Henrichovho raného detstva, kedy doma začala budovať knižnicu v angličtine. Do dnešného dňa obsahuje knižnica detí asi dvesto titulov v angličtine. Henrich sa ochotne posadí vedľa matky na posteľ a tá začína čítať príbeh *Three Billy Goat Gruff*. Henrich rozumie všetkému, chápe zápletku. Matka si overuje porozumenie u detí kladením dodatočných otázok – ak sú niektoré slová a výrazy pre deti zložité, nahradí ich jednoduchšími výrazmi v angličtine alebo vysvetlí ich význam – opäť v angličtine. Veronika sedí pri matke, počúva a so záujmom si prezerá obrázky v knižke. Nerozumie však všetkému, čo matka číta, a má problémy s pochopením deja. Matka sa teda snaží dej príbehu zjednodušiť a vetu po vete trpezlivo vysvetľuje zápletku. Taktiež Henrich vysvetľuje Veronike význam niektorých slov, ale po slovensky. Aj napriek tomu Veronika po pár minútach stráca o čítanie záujem, vyberá z police knihu o Červenej Čiapočke a začína si čítať sama pre seba po slovensky, hoci kniha je napísaná v angličtine (Veronika ešte nevie čítať).

Matka Anna – 37-ročná žena s univerzitným vzdelaním. Vyštudovala anglistiku a germanistiku na univerzite, od skončenia štúdia sa aktívne venuje vyučovaniu anglického jazyka, prekladaniu a príležitostne tlmočeniu z angličtiny. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na univerzite. Je Slovenka a jej rodný jazyk je slovenčina. Angličtinu ako cudzí jazyk si osvojila štúdiom na gymnáziu a univerzite a zdokonaľovala si ju krátkodobými pobytmi v anglicky hovoriacich krajinách. Má širokú slovnú zásobu a takmer dokonale ovláda gramatiku. Rodnou rečou matky nie je angličtina a je v nej cítiť cudzí (slovenský) prízvuk. Hovorí tiež po nemecky a pasívne ovláda ruštinu.

Otec Ladislav – 38-ročný muž s univerzitným vzdelaním. Vyštudoval matematiku a informatiku na univerzite a v súčasnosti pôsobí na univerzite ako odborný asistent. Vyučuje informatiku. Hoci cudzie jazyky nepatria medzi jeho koníčky, je badateľný jeho pozitívny prístup k učeniu sa angličtiny u jeho detí. Angličtinu ovláda na úrovni stredne pokročilého a pasívne ovláda nemčinu a ruštinu.

Syn Henrich – 9-ročný chlapec. Od narodenia vyrastá na Slovensku, v slovenskom prostredí, celá rodina, s výnimkou jeho matky, s ním hovorí po slovensky a slovenčina je jeho rodným jazykom. Od narodenia s ním matka rozpráva po anglicky, uplatňujúc Gramontov princíp jeden človek – jeden jazyk. V tomto prípade ide o tzv. intencný bilingvizmus (Štefánik, 2000, s. 28), keď sa rodič zámerné rozpráva s dieťaťom v jazyku, ktorý nie je jeho rodným jazykom v snahe naučiť ho tento cudzí jazyk. Výsledkom matkinej snahy je relatívne vysoký stupeň ovládania angličtiny u Henricha, a to predovšetkým v zručnostiach rozprávanie a počúvanie. Henrich momentálne navštevuje 3. ročník základnej školy a keďže už vie čítať aj písať v slovenčine, pozorujeme u neho snahu čítať jednoduchšie slová a vety aj v angličtine. Snaží sa písať aj anglické slová, ale so slovenským pravopisom. Keďže je schopný používať angličtinu aj v emočne vypätých situáciách (plač, rozčúlenie, hádka...), dovoľme si tvrdiť, že angličtina je jeho druhým rodným jazykom.

Dcéra Veronika – 6-ročné dievča, Henrichova sestra. Je to malé komunikatívne dievčatko. Takisto od narodenia vyrastá v slovenskom prostredí. Hoci aj u nej matka od narodenia aplikovala metódu intencného bilingvizmu, výsledok je menej uspokojujúci ako v prípade jej staršieho brata. Veronika dokáže používať angličtinu na určitom stupni, rozumie všetkému, čo jej matka po anglicky povie, dokáže tvoriť jednoduché vety, ale jej slovná zásoba je obmedzená. Zreteľná je aj interferencia medzi slovenčinou a angličtinou – často mieša jazyky a v

prípade, keď niečo nevie vyjadriť po anglicky, automaticky prechádza do slovenčiny. V súčasnosti navštevuje slovenskú materskú školu.

3.2 Rodinná anamnéza

Rodina je dvojjazyčná, kde otec rozpráva s deťmi výlučne po slovensky a matka rozpráva s deťmi výlučne po anglicky, ale s otcom po slovensky. Rodičia sa medzi sebou rozprávajú po slovensky. Už pred narodením prvého dieťaťa, syna Henricha, sa matka rozhodla, že svoje deti bude vychovávať v angličtine. Nemala žiadne teoretické poznatky o bilingvisme, k problému pristupovala ako k určitému druhu dobrodružstva. Po prečítaní knihy Jeden človek – dva jazyky [7], ktorej autorom je slovenský lingvista Jozef Štefánik, sa rozhodla pri dvojjazyčnej výchove svojich detí aplikovať metódu jeden človek – jeden jazyk. Matka plne využila čas, kedy so svojim synom zostala doma na materskej dovolenke až do dovŕšenia jeho veku troch rokov. Počas tohto obdobia sa so synom rozprávala výlučne po anglicky, čítala synovi výlučne anglické knižky a pozerali či počúvali anglické rozprávky a piesne. Doteraz zhromaždila veľké množstvo kníh, audiovizuálnych materiálov a rôznych detských cvičebníc v angličtine, čo je prínosné aj pre ňu samotnú. Synovi sa po anglicky prihovárala aj na verejnosti, čo niekedy vyvolávalo prekvapené reakcie okolia. Po čase sa situácia ustálila a okolie a ostatní rodinní príslušníci tejto skutočnosti prestali venovať zvýšenú pozornosť. Od narodenia detí je vytrvalá v používaní angličtiny vo výchove. Na druhej strane treba spomenúť, že syn Henrich angličtinu ako komunikačný jazyk medzi ním a matkou úplne akceptuje, bez problémov rozpráva a odpovedá po anglicky. Má plynulú angličtinu a širokú slovnú zásobu. Nemá problémy počúvať autentické nahrávky v angličtine a rozumieť im. Obidva jazyky (slovenčinu a angličtinu) striktne oddeľuje, používa ich v rôznych situáciách a v jeho výrokoch sa nevyskytujú takmer žiadne interferencie v žiadnej jazykovej rovine (morfologickej, lexikálnej alebo syntaktickej). Keď mal Henrich päť rokov, rodina strávila tri mesiace v nemeckom Mníchove, kde navštevoval medzinárodnú materskú školu. Keďže nemčinu neovládal, s deťmi a učiteľkami komunikoval v angličtine, čo povzbudivo vplývalo nielen na neho samotného, ale predovšetkým na jeho matku.

Situácia sa výraznejšie nezmenila ani po narodení mladšej dcéry Veroniky. Henrich si svoju úroveň angličtiny zachoval, hoci pomer používania jazykov v rodine sa zmenil. Vo veku štyroch rokov začal navštevovať slovenskú materskú školu a slovenčina sa tak stala dominantným jazykom počas dňa. S matkou rozprával po anglicky len poobede a večer. Zmeny v jeho bilingválnom vývoji pozorujeme po jeho nástupe do základnej školy. Dominantným jazykom počas dňa sa pre neho stala slovenčina, čo sa vzápätí odzrkadlilo najmä v oslabení jeho slovnej zásoby v angličtine, v syntaktickej rovine v objavení sa menších problémov pri tvorbe dlhších alebo náročnejších anglických viet alebo pri doslovnom prekladaní slovenských fráz do angličtiny. Keď mal Henrich sedem rokov, jeho matka sa pokúsila naučiť ho čítať v angličtine a s radosťou zistila, že bez problémov bol schopný čítať jednoduchšie slová alebo vety, napríklad v leporelách. V súčasnosti situácia pokročila, keďže ovláda všetky písmená, je schopný prečítať aj dlhšie slová či celé vety, pričom chápe ich význam. Pri komunikácii so svojou sestrou používa takmer stále slovenčinu, lebo to považuje za prirodzené. V prípade silnej vonkajšej motivácie od rodičov (kúpa hračky, vianočného darčeka, atď.), okamžite prechádza do angličtiny a je schopný rozprávať sa so sestrou len po anglicky, hoci len po vopred dohodnutý daný čas (napr. jeden mesiac).

Narodenie mladšej sestry Veroniky bolo dôležitou udalosťou v živote Henricha, na jeho rečovom vývine sa to však významnejšie neprejavilo. Naopak – musíme konštatovať, že vplyv staršieho súrodenca sa prejavil na rečovom vývine Veroniky. Jedným z dôvodov, prečo Veroni-

ka nedosiahla rovnaký, resp. približne rovnaký stupeň ovládania angličtiny, je aj skutočnosť, že nebola prvorodeným dieťaťom, a nedostalo sa jej tak mimoriadnej pozornosti, snahy a oduševnenia zo strany jej matky pri bilingválnej výchove. Ďalším dôvodom je prítomnosť staršieho súrodenca, ktorý s ňou takmer výlučne komunikuje po slovensky. Výsledkom pôsobenia týchto faktorov je Veronikina imunita voči snahe matky komunikovať po anglicky a pri komunikácii s ňou uprednostňuje slovenčinu. V tejto situácii je potrebné uvažovať o psychologických faktoroch, určitom nátlaku používať cudziu reč, kedy dieťa vie, že matka rozumie aj inú reč, a tak sa voči tomu búri. Hoci matka používala rovnaké metódy a prostriedky ako v prípade jej staršieho brata, Veronika nikdy nedosiahla úroveň Henrichovej angličtiny. Od narodenia obidva jazyky mieša, anglické slová nahrádza slovenskými, na syntaktickej úrovni kopíruje slovenský slovosled v anglických vetách a často predstiera, že po anglicky nerozumie a odmieta tak rozprávať. V angličtine tvorí prevažne jednoduché vety a je tiež zrejme, že má obmedzenú slovnú zásobu v angličtine, čo je zrejme následkom nedostatočnej podpory čitateľských zručností zo strany jej matky. Taktiež je zreteľný slovenský prízvuk v anglickom prejave obidvoch detí.

Ako sme spomínali vyššie, Henrich a Veronika medzi sebou komunikujú takmer výlučne po slovensky. Angličtina má veľmi nízku frekvenciu výskytu. Použitie jedného či druhého jazyka medzi súrodencami závisí od viacerých faktorov, z ktorých sme niektoré spomínali vyššie.

Medzi najdôležitejšie podľa Štefánika [4] patria:

- ⌚ časové obdobie a prostredie – tento faktor používanie jedného či druhého jazyka v prípade Henricha a Veroniky nijako neovplyvnil, keďže žijú v slovenskom prostredí. Počas spomínaného pobytu v Nemecku mal Henrich príležitosť používať angličtinu v materskej škole a zdokonaľiť sa v nej, pomer anglických a slovenských rozhovorov medzi súrodencami to však vôbec neovplyvnilo, nakoľko Veronika v čase pobytu v Mníchove nerozprávala ani po slovensky (mala vtedy dva roky);
- ⌚ prítomnosť resp. neprítomnosť kamarátov alebo jedného z rodičov – ani tento faktor neovplyvňuje výskyt používania niektorého z jazykov v prípade Henricha a Veroniky;
- ⌚ predmet hry – reálie a postavy typické pre jednu krajinu majú tendenciu vyvolať častejšie používanie jedného jazyka. V našom prípade sa ani tento faktor nepotvrdil.

Stratégie dvojjazyčnej výchovy majú svoje pravidlá, ktoré deti často vedome alebo nevedome porušujú. Nórska vedkyňa Lanza [8] vypracovala nasledujúcich päť stratégií, ktoré rodičia používajú, keď deti porušujú dané stratégie dvojjazyčnej výchovy:

- ⌚ rodič predstiera, že nerozumel – rodič od dieťaťa požaduje, aby situáciu objasnilo a predstiera, že výroku v inom jazyku nerozumel
- ⌚ rodič sa pýta tak, aby dieťa muselo odpovedať v danom jazyku
- ⌚ rodič po dieťati zopakuje slovo v „správnom“ jazyku, nenúti však dieťa, aby sa opravilo
- ⌚ rodič nevenuje chybe pozornosť a prehliada ju
- ⌚ rodič zmení jazyk spolu s dieťaťom

Je potrebné podotknúť, že ani jedna zo spomínaných stratégií nie je univerzálna v určitej situácii. V našom konkrétnom prípade sa najviac osvedčil postup, keď matka predstiera, že dcére, ktorá odpovedá po slovensky, nerozumie, a požaduje od Veroniky, aby odpovedala po anglicky. Často po nej aj zopakuje slovenské slovo po anglicky, čo má za následok, že Veronika sa opraví a povie slovo po anglicky.

4. Záver

Významný faktor, ktorý mal vplyv na uprednostnenie jedného z jazykov (používanie angličtiny) bilingválnymi súrodencami z našej prípadovej štúdie, bola externá motivácia zo strany rodičov. Ak rodičia motivovali Henricha, aby sa so sestrou rozprával po anglicky tak, že mu slúbili nejakú hračku alebo inú výhodu, bol ochotný používať v komunikácii s Veronikou výlučne angličtinu po dohodnutý čas (napr. jeden týždeň alebo mesiac). Výsledok takejto komunikácie mal pozitívny vplyv na rozvoj Veronikiných komunikačných zručností v angličtine. Treba však podotknúť, že takáto situácia vyžaduje sebadisciplínu zo strany dieťaťa a rodičov pri jeho dodržiavaní. Jedným z najdôležitejších faktorov, ktorý deti ovplyvňuje, je aj jazyk, ktorý s nimi pri komunikácii používa matka (v ranom veku), neskôr túto úlohu môže prebrať otec.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. BAKER, C.: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Multilingual Matters, Ltd., 2000.
2. BARRON-HAUWAERT, S.: *Bilingual Siblings: Language Use In Families (Parents' And Teachers' Guides)*. Multilingual Matters, Ltd., 2011.
3. AZMITA, M. AND HESSER, J.: Why children are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. In: *Child Development* 64 , 1993, pp. 430-444.
4. ŠTEFÁNIK, J.: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí*. Univerzita Komenského, Bratislava, 2000.
5. OBIED, V.M.: How do siblings shape the language environment in bilingual families? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Volume 12, Issue 6, November 2009, pp. 705 – 720.
6. RUČKOVÁ, G., VAREČKOVÁ, L.: Výučba cudzieho jazyka v predškolskom veku s dôrazom na vývin reči, In: [Kondášove dni 2010 : zborník príspevkov](#), FF UCM v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8105-232-3, pp. 123-128.
7. ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden človek, dva jazyky*. Academic Eletronic Press, Bratislava, 2000.
8. LANZA, E. *Language Mixing in Infant Bilingualism. A sociolinguistic Perspective*. New York: Oxford University Press. 1997

PROJEKT "STAŇME SA DVOJJAZYČNOU RODINOU" V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH

Zlatica Jursová Zacharová

Materské centrum Budatko
Bratislava/Slovakia
zlatica_zacharova@astiret.com

Abstrakt

Príspevok popisuje priebeh medzinárodného výskumného projektu "Staňme sa dvojjazyčnou rodinou!". Projekt je podporený Európskou úniou programom pre celoživotné vzdelávanie pod číslom: 511515-LLP-1-2010-1-IT-KA2-KA2MP .

V prirodzenom experimente bolo sledovaných v piatich krajinách 125 rodín, ktoré sa rozhodli naučiť sa spoločne a v bežnom každodennom živote používať cudzí jazyk. Rodiny pracovali so vzdelávacím modelom naratívny formátom vytvoreným a testovaným T.Taeschner v prostredí materských škôl, dostali k výuke inovatívne materiály a on-line tútora na webstránke www.bilfam.eu. Rodiny boli motivované osvojiť si jazyk pomocou rôznych aktivít. Správanie, spôsoby výučby, úspechy, ale aj problémy rodiny zaznamenávali v článkoch účastníkov projektu na stránke a tieto sme neskôr kvalitatívne spracovali. Výskum poukazuje na potrebu systematickosti a osobného zánietenia pri práci s deťmi a na náročnosť každodenného používania dvoch jazykov v rodinách. Upozorňujeme na možnosť náhleho odmietania detí venovať sa cudziemu jazyku v rodine a ukazuje možnosti ako opäť naštartovať detskú motiváciu pre cudzí jazyk.

Abstract

This paper describes the progress of the international research project "Let's become a bilingual family". The project is supported by the EU programme for lifelong learning under the number 511515-LLP-1-2010-1-IT-KA2-KA2MP.

The experiment monitored 125 families from five countries. These had to decide to learn and use a foreign language together in their ordinary everyday lives. The families worked with the educational model of narrative format created and tested by T. Taeschner in kindergartens. They were given innovative teaching materials and an online tutor on the www.bilfam.eu website. Encouraged to learn a language through different activities, their behaviour, teaching methods, successes and challenges were recorded in articles by project participants on the project website and processed qualitatively later. The research highlights the need for a systematic approach and a passionate commitment to working with children. It covers the difficulty of daily use of two languages in the family, the sudden refusal of children to learn a foreign language and shows ways to rekindle children's motivation to learn a foreign language.

Kľúčové slová: bilingválna rodina, naratívny formát, osvojenie si druhého jazyka, motivácia k učeniu sa jazyka
Keywords: bilingual family, narrative format, second language acquisition, motivation to learn language

1. Úvod

Dvojjazyčné prostredie ako dôsledok prirodzeného spôsobu života ľudí nie je ničím výnimočné. Na Slovensku každý piaty občan je príslušníkom národnostnej menšiny [4]. Mnohé deti sa rodia do bilingválneho prostredia a osvojujú si dva jazyky súčasne ako materinské. Prelínanie kultúr a otvorenie hraníc medzi jednotlivými štátmi má prirodzený dôsledok vytvárania aj iných ako typických rodín pre národnostné menšiny. Uvedomovaním si potreby používať a ovládať na viac ako len komunikačnej úrovni cudzí jazyk, vedie mnohých rodičov, ktorí rozprávajú dobre cudzím jazykom (prežili časť života v zahraničí) k záujmu učiť doma svoje dieťa cudzí jazyk. Na Slovensku sa pomerne často stretávame so skutočnosťou, že monolingválni rodičia majú záujem vychovávať svoje dieťa bilingválne – väčšinou slovensko-anglicky, alebo slovensko-nemecky (slovensko-francúzsky). Iní rodičia chcú naučiť dieťa cudzí jazyk ešte pred vstupom do základnej školy, no z rôznych dôvodov nemajú záujem o intencný bilingvizmus.

Teoretické vymedzenie projektu „Staňme sa dvojjazyčnou rodinou!“ (ďalej Bilfam) je postavené na poznatkoch profesorky Taeschner o osvojovaní si dvoch cudzích jazykov v prirodzenom prostredí [5] a na ňou vytvorenej metóde naratívneho formátu Hocus a Lotus, ktorá aktivizuje prirodzený spôsob osvojovania si cudzieho jazyka u detí vo veku od 1,5 do 11 rokov v školskom prostredí [6]. Projekt BilFam dopĺňa predchádzajúce medzinárodné výskumné projekty, ktoré potvrdili efektívnosť modelu naratívneho formátu pri vyučovaní detí v materskej a základnej škole [6], detí s Downovým syndrómom [1] a tiež adolescentov. Metóda a základné informácie o projekte BilFam sú popísané v úvodnom článku z plenárnych prednášok v tomto zborníku.

Cieľom projektu je overiť model naratívneho formátu aj v rodinnom prostredí, zistiť nakoľko je rodič schopný byť učiteľom vlastného dieťaťa, s akými problémami sa pri výučbe bude stretávať a či bude výučba v domácom prostredí dostatočne účinná. Deti sa v domácom prostredí naučili úspešne rozprávať prvým jazykom a je teda predpoklad, že ak rodičia použijú efektívny nástroj pre výučbu cudzieho jazyka, je vysoko pravdepodobné, že deti sa naučia komunikovať aj v druhom jazyku. Dôležitým východiskom pre tento predpoklad je, schopnosť rodiča vytvoriť rovnaké podmienky pre naučenie sa nového jazyka, ako to bolo pri učení sa prvého materinského jazyka (emócie v komunikácii, dobrý vzťah s komunikačným partnerom/vyučujúcou osobou, množstvo času stráveného spoločne pri rôznych aktivitách počas celého dňa, hlavne pri deťoch mladších ako tri roky)[5].

2. Informácie o projekte

Projekt BilFam prebieha od decembra 2010 do novembra 2012 za spoluúčasti nasledujúcich partnerov: Univerzita v Ríme, Katedra dynamickej a klinickej psychológie (Taliansko), Univerzita v Edinburghu, Bilingualism Matters (Veľká Británia), Pau Casals Institucion v Barcelone (Španielsko) a EuroEd Foundation v Iasi (Rumunsko). Každá krajina sledovala 25 rodín s deťmi vo veku od 1,5 do 10 rokov (prednostne deti vo veku od 3 do 6 rokov). Rodiny boli na začiatku projektu zaškolené do metódy naratívneho formátu (bližšie o metóde v článku Pirchio a kol. v úvode tohto zborníka), boli im odovzdané kompletne materiály k samostatnej práci, špeciálne pre tento projekt vypracovaný sprievodca pre rodičov a počas celého projektu im bol k dispozícii online tútoring na webstránke projektu. Všetky rodiny mali povinnosť po naučení sa príbehu informovať o postupe a spôsobe učenia sa na projektovej stránke, vytvoriť video z aktivity k danému príbehu a nakresliť obrázok k príbehu.

2.1 Práca rodín počas projektu

Rodiny boli motivované písať svoje zážitky a skúsenosti, navzájom sa informovať a podporovať a postupne vykonávať rôzne aktivity. Celkovo bolo pre rodiny pripravených 13 rôznych aktivít. Základné aktivity pre rodiny boli:

- 🕒 dramatizácia príbehov podľa manuálu pre učiteľov [7]
- 🕒 spievanie mini-muzikálov a aktívne ale aj mimovoľné počúvanie CD s príbehmi v aute, doma pri hraní, pred zaspávaním a pod.
- 🕒 pozeranie DVD s príbehmi každý deň

Počas doby trvania projektu boli rodinám doplňované nasledujúce aktivity:

- 🕒 E-knižka – rodiny mali k dispozícii elektronické knižky s príbehmi, kde deti mohli samé klikáť na obrázky, počúvať znenie textu, opakovať a posúvať sa v texte podľa potreby
- 🕒 Domáce divadlo – rodiny mali za úlohu vytlačiť si a vytvoriť vlastné divadielko ku každému z príbehov a pomocou takéhoto divadielka si opakovať príbehy

- ⌚ Nahrávanie VOKI avatara- táto aktivita prebiehala na špeciálnej internetovej stránke www.voki.com, ktorá slúži učiteľom pre on-line prácu so žiakmi. Je tu možné si vytvoriť vlastného zástupcu (voki-avatara), ktorí rozpráva za deti. Voki je následne možné poslať na ľubovoľný mail, alebo umiestniť na stránku a tak zdieľať svoje myšlienky s inými. Rodiny boli podporované, aby nahrávali svoje odkazy a posielali ich iným rodinám, uverejňovali na projektovej stránke. Táto aktivita mala za cieľ donútiť deti a rodičov, aby k jazyku pristupovali aktívne a aby začali novým jazykom rozprávať.
- ⌚ Moja dinoknižka – je aktivita, ktorá zaujala kreatívne deti. Rodičia deťom vytlačili podklady, vytvorili si z nich knižku a následne prerozprávali nový príbeh na video alebo voki.
- ⌚ BilFam video aktivita sa snažila zachytávať rôzne obdobia a aktivity rodičov a detí. Po každom zvládnutom príbehu, aktivite, rodiny urobili video a umiestnili ho na projektovú stránku. Takto videli nie len svoje pokroky, ale aj pokroky iných rodín a mohli sa navzájom motivovať.
- ⌚ Hocus a Lotus – stolová hra má za úlohu upevniť poznatky naučené v prvých šiestich príbehov.
- ⌚ Aktivita Porozumeli ste? Priniesla rodičom nový príbeh, s novou slovnou zásobou. Úlohou rodičov a detí bolo pozrieť si príbeh a pomocou obrázkov ho prerozprávať. Prerozprávanie príbehu rodičia natáčali na video alebo VOKI.
- ⌚ Aktivita „Jazyk v každodennom živote“ podporovala používanie cudzieho jazyka pri bežných každodenných aktivitách – napríklad príprava raňajok, obliekanie sa do škôlky/školy, pečenie koláča, večerné kúpanie sa a pod.
- ⌚ Video-konferencia je aktivita zameraná na podnecovanie aktívneho používania cudzieho jazyka deťmi. Rodiny sa on-line stretli s inými rodinami a mali za úlohu zvládnuť bežnú komunikáciu pomocou fráz a viet z naučených príbehov.
- ⌚ Poslednou aktivitou je Dino kvíz, ktorý slúži nie len pre vlastné otestovanie porozumenia v cudzom jazyku rodičov a detí, ale je zároveň aj výskumným nástrojom pre poznanie úrovne porozumenia cudzieho jazyka detí po roku a štvrt' v projekte. Aktivita sa spustí až v septembri 2012 a nie je zahrnutá v tomto príspevku.

3. Priebeh a metódy výskumu

3.1 Participanti

Výskumného projektu BilFam sa na Slovensku celkovo zúčastnilo 30 rodín. Rodiny boli z väčšej časti z okolia Materského centra Budatko – teda z Mestskej časti Petržalka (16 rodín). Ostatné rodiny boli z iných mestských častí Bratislavy, alebo z príľahlých dedínok. Tri rodiny boli z iných častí Slovenska – Banskej Bystrice a Nitry.

Dve rodiny v projekte mali zakúpené vlastné materiály a aktivít v projekte sa zúčastňovali dobrovoľne. Tri rodiny z projektu odstúpili po prvých piatich mesiacoch od začiatku projektu a boli nahradené novými rodinami. Rodiny uviedli nasledovné dôvody odstúpenia z výskumu: 2x rodič nevedel motivovať dieťa k cudziemu jazyku, dieťa odmietalo akýkoľvek pokus rodiča o rozprávanie v cudzom jazyku a zakazovalo mu rozprávať novým jazykom a 1x rodičia odstúpili zo zdravotných, rodinných a časových dôvodov, hoci dieťa dovedy dobre napredovalo.

Sledovali sme celkovo 32 detí vo veku od 1,5 do 10 rokov (vek bol prepočítaný u všetkých detí k aprílu 2011). Mimo vekového rozpätia bolo 11 detí vo veku okolo jedného roku v čase začiatku projektu. Nakoľko projekt je zameraný na osvojenie si cudzieho jazyka v celej

rodine, nevyklúčovali sme tieto deti z aktivít a sledovali sme ich pokrok v osvojovaní si jazyka. Celkovo sa teda do projektu BilFam zapojilo 27 rodín so 43 deťmi na začiatku projektu. Rozdelenie detí podľa veku je v tabuľke č 1.

Tabuľka 1 – Rozdelenie detí podľa veku

Vek detí	Počet detí	Percentá
Do 1,5 roka	11	25,58%
Od 1,5 do 3 rokov	16	37,21%
Od 3 do 6 rokov	13	30,23%
Od 6 do 8 rokov	3	6,98%
Spolu	43	100,00%

3.2 Metóda výskumu a výsledky

V predkladaní práci sa zameriame na kvantitatívnu analýzu aktivity rodín na web-stránke. Porovnáваме pasívnu a aktívnu účasť na aktivitách a to 1.) počtom prihlásení jednotlivých rodín, 2.) množstvom napísaných článkov a komentárov, 3.) odovzdaním videí z práce v rámci jednotlivých aktivít a počtom odovzdaných Voki. Zároveň analyzujeme odovzdané dotazníky vyplňané anonymne rodičmi na spoločnom stretnutí, ktoré sa konalo po absolvovaní prvých päť až šesť príbehov výučby s deťmi (december až marec 2012). Na začiatku výskumu bolo odporúčané rodinám minimálne 1x mesačne napísať správu z učenia sa a minimálne 1krát týždenne sa prihlásiť na stránku a prečítať si nové články na projektovej stránke. Ak by rodiny dodržiavali stanovené kritériá potom minimálne množstvo očakávaných príspevkov za mesiac by bolo 5 (jeden článok a 4 komentáre) a 4,5 krát mesačne znamenajú prístup na stránku.

3.3 Výsledky kvantitatívnej analýzy dát na web-stránke projektu

Na základe sledovania kvantitatívnych údajov v jednotlivých obdobiach projektu môžeme tvrdiť, že záujem a motivácia rodičov pre projekt a výučbu svojich detí v rodinnom prostredí narastal v priebehu projektu priamo úmerne s prichádzajúcimi úspechmi detí v komunikácii v cudzom jazyku. S rozvojom jazyka sa rodičia viac otvárali, písali viac článkov, produkovali viac videí (tabuľka č. 2). V tabuľke č.2 sú očistené dáta od rodín, ktoré sa vzdali aktivít v projekte.

Tabuľka č. 2 Rozvoj aktivít rodín na web-stránke

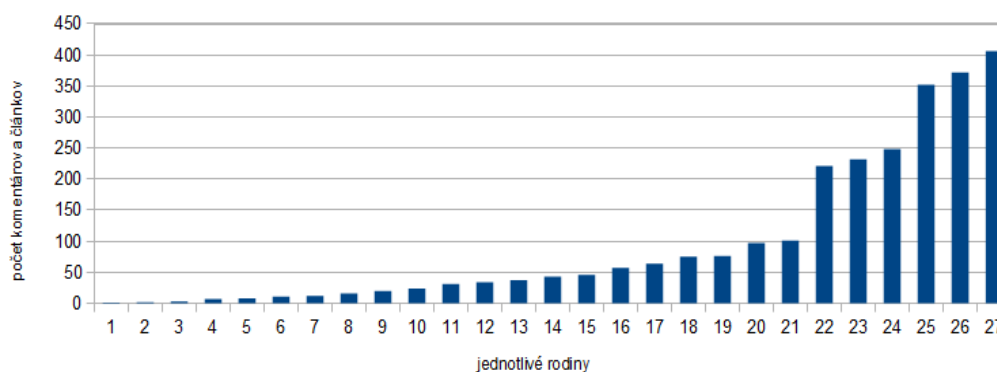
	Počet článkov	Nárast	Priemerný počet článkov na rodinu	Počet prihlásení na stránku	Počet priemerných prihlásení na rodinu	Počet nahraných videí/rodín	Počet nahraných VOKI
Po 6 mes.	211	211	8,4	2228	82	30v/11r	0
Po 12 mes.	495	284	18,3	nesledované	nesledované	49v/13r	4
Po 14 mes.	625	130	23,4	4381	162	67v/14r	17/9 rod.

Medzi rodinami sú veľké rozdiely v množstve vykonaných aktivít. Štandardná odchýlka je pri priemernom počte článkov na rodinu po 14-tich mesiacoch 26,13. Až v poslednom meraní sme zaznamenali okrem počtu článkov aj počet komentárov pod článkami svojich alebo iných rodín v rámci aktívnej participácie rodín na projekte. Rodiny za 14

mesiacov vyprodukovali 1971 komentárov čo je v priemere 73 komentárov na jednu rodinu, pri štandardnej odchýlke 99,884. Keďže mnohé rodiny na začiatku projektu nepísali vlastné články, ale svoje postrehy a zážitky z učenia sa cudzieho jazyka písali ako komentáre k iným článkom, vytvorili sme kategóriu **aktívna participácia** rodín na projekte, ktorú sme merali množstvom napísaných článkov a množstvom komentárov k cudzím alebo vlastným článkom. Medzi publikovaním vlastných článkov a odpovedaním na články iných je veľmi tesný vzťah (Spearman 0,866, na hladine významnosti 0,01). Vhodne zvolené spojenie oboch kategórií do jednej dokladá aj Spearmanov korelačný koeficient, ktorý medzi oboma kategóriami a novou kategóriou dosahuje hodnoty viac ako 0,9 na hladine významnosti 0,01.

Graf č. 1 znázorňuje jednotlivé rodiny v ich aktívnej participácii počas sledovaného obdobia 14 mesiacov. V tomto období rodiny spoločne napísali 2590 článkov a komentárov, čo je v priemere 96,15 na rodinu (štatistická odchýlka 122,34).

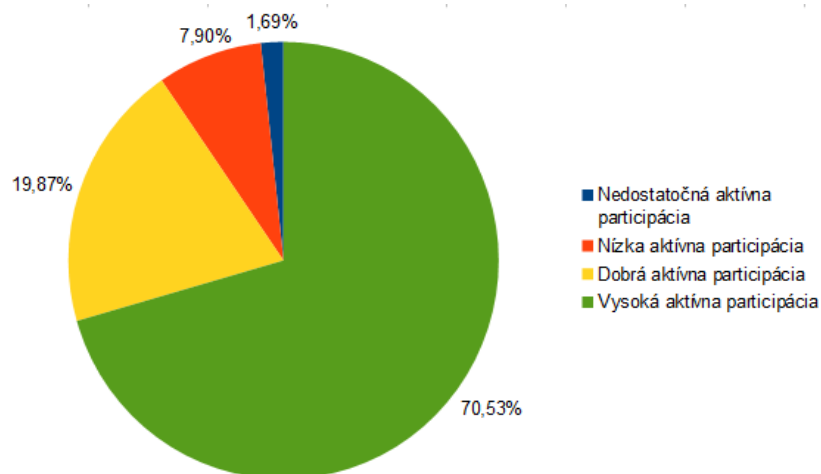
Graf č. 1 Aktívna participácia jednotlivých rodín na projekte meraná produkciou článkov a komentárov počas 14 mesiacov



Z dôvodu veľkých rozdielov v aktívnej účasti rodín na projekte sme vytvorili 4 skupiny zúčastnených rodín:

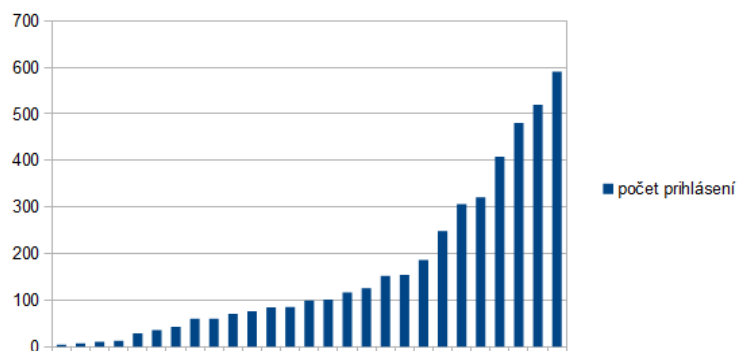
- ⌚ Rodiny s **veľmi slabou aktívnou participáciou** (nesplnili minimálne počiatkové požiadavky) – do tejto skupiny sme zaradili tých účastníkov výskumu, ktorí počas 14-tich mesiacov vyprodukovali 1 až 12 článkov a komentárov. Celkovo 7 rodín, (25,9%), ktoré spadajú do tejto kategórie napísalo **spoločne 44 článkov a komentárov**, čo je **1,69%** z celkového množstva článkov a komentárov
- ⌚ Rodiny s **nízkou aktívnou participáciou** – boli rodiny, ktoré produkovali 16 až 43 článkov a komentárov (teda minimálne jeden až 3 články každá rodina za mesiac). V tejto skupinke sa nachádza rovnako 7 rodín (25,9%), ktoré napísalo spolu 205 článkov a komentárov, čo tvorí **7,92% všetkej produkcie rodín**.
- ⌚ Rodiny s **dobrou aktívnou participáciou** – vyprodukovali spolu **516 príspevkov, (19,92%)** z celkového počtu príspevkov. Každá zo siedmich rodín (25,9% účastníkov projektu) vyprodukovala 46 až 101 článkov a komentárov za sledované obdobie.
- ⌚ Rodiny s **vysokou aktívnou participáciou** – napísali počas 14-tich mesiacov spoločne **1831 príspevkov (70,69%)**, čo predstavuje rozpätie medzi 221 až 406 komentárov a článkov pre každú zo 6-tich najaktívnejších rodín.

Graf č. 2 Znáznornenie množstva príspevkov v rodinách vytvorených na základe aktívnej participácie



Počet prihlásení na stránku nám ukazuje **pasívnu účasť rodín** na projekte. Ich počet sa nemenil v čase a bol viac-menej stabilný počas celej doby trvania projektu. Prehľad množstva pasívnej účasti rodín na stránke je zachytený v grafe č. 3.

Graf č. 3 Počet prihlásení na webstránku podľa jednotlivých rodín



Rodiny zo začiatku viac sledovali čo sa na stránke deje a čítali informácie od tútora. Až neskôr sa rodiny začali zapájať do komunikácie a zdieľať aj vlastné postrehy z učenia sa cudzieho jazyka. Celkový počet prihlásení bol za 14 mesiacov 4381, čo je v priemere 162,3 prihlásenia za sledované obdobie. Priemerne sa rodiny prihlásili 11,59 krát za mesiac, čo zodpovedá odporúčanému času 2-3x týždenne a prekračuje minimum 1x týždenne. Pri rodinách sme ale mohli sledovať veľké interindividuálne rozdiely, čomu zodpovedá aj štandardná odchýlka 167,741.

Štvrtina rodín (7 rodín) sa prihlásila na stránku menej ako 42x za 14 mesiacov. Znamená to, že **nedodržali minimálnu požiadavku** prihlásiť sa na web-stránku aspoň 1 krát týždenne. Tieto rodiny sa spolu prihlásili 138 krát (3,15%).

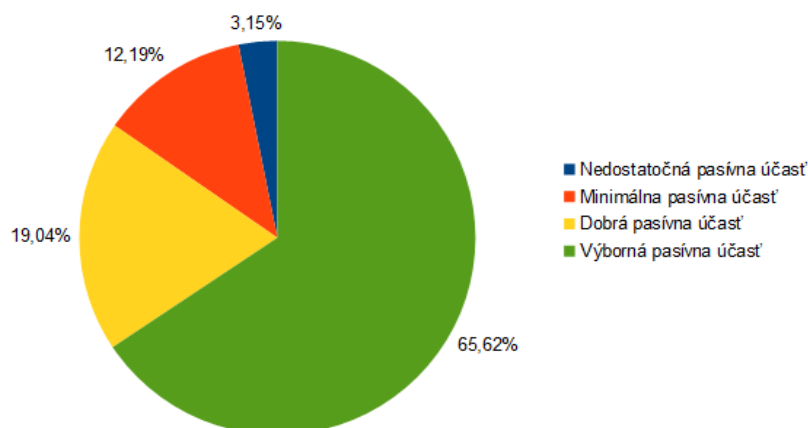
Minimálnu pasívnu účasť vykázalo 7 rodín, ktoré sa prihlásili na stránku menej ako 100 krát za 14 mesiacov. Rozpätie prihlásení bolo od 60 do 99, čo znamená, že web-stránku navštevovali 4 až 7 krát mesačne.

Dobrá pasívnu účasť preukázalo 6 rodín, ktoré navštívilo web-stránku spolu 834 krát (101 až 186 krát), čo je v priemere 10 krát mesačne.

Výbornú pasívnu účasť vyvinulo 7 rodín, ktoré sa prihlásili 2875 krát na web-

stránku, v rozpätí od 248 do 591. Tieto rodiny sa prihlásili na stránku 17 až 42 krát mesačne, čo znamená, každý druhý, prípadne boli prihlásení na projektovej stránke každý deň.

Graf č. 4 Rozdelenie rodín do skupín podľa aktívnej účasti na projekte



Štatistické sledovanie vzťahu medzi pasívnou a aktívnou účasťou potvrdilo, že rodiny, ktoré dosiahli vyššiu pasívnu účasť na stránke boli aj aktívnejšie v písaní článkov a komentárov (Spearman 0,858 pri $p=0,01$). Zároveň korelácia potvrdila aj mierny vzťah medzi pasívnou účasťou a odovzdaním videa nahrávok z učenia sa (Spearman 0,413 pri $p=0,05$) a tesný vzťah sa ukázal medzi odovzdaním videa a množstvom napísaných komentárov a článkov (Spearman 0,721, na hladine významnosti $\alpha=0,01$).

Potvrdilo sa nám, že rodiny s dobrou pasívnou účasťou sú často aj rodinami s lepšou aktívnou účasťou a sú motivovanejšie do domácej výučby čo sa odzrkadľuje na výborných výsledkoch pri osvojovaní si cudzieho jazyka v našom projekte (ukážka č. 1 a 2). Nakoľko o rodinách so slabou účasťou na projekte máme minimálne informácie, len predpokladáme, že slabá participácia na projekte je priamoúmerná aj učeniu a venovaniu sa cudzojazyčnému vzdelávaniu detí. Tento predpoklad nám potvrdí, alebo vyvráti následné testovanie jazykových znalostí detí.

4. Ako sa rodiny cítia v projekte a aké majú problémy

Na osobnom stretnutí s rodinami boli rodičom predložené dotazníky, pomocou ktorých sme mali záujem zistiť ako rodiny vnímajú jednotlivé úlohy a ako sa v projekte cítia. Dotazník vyplnilo 23 rodín (4 rodiny sa stretnutí nezúčastnili).

Všetkých 23 rodín potvrdilo, že sú radi, že sa zúčastnili projektu. Rodiny so staršími deťmi informovali, že ich deti (6) rozprávajú o projekte a novom jazyku s Hocusom so svojimi kamarátmi.

Rodičov sme sa pýtali aké pocity v nich projekt BilFam vyvoláva. Vo väčšine prípadov rodičia sa stotožnili s pozitívnymi pocitmi (11 rodičov označilo, že pomocou projektu prežívajú radosť z možnosti pomáhať svojim deťom rásť, 9 krát rodičia označili, že z projektu vyžaruje nadšenie 8 krát zábava, 7 krát motivácia, 6 krát hrdosť). Tieto pozitívne emócie sa často kombinovali ale aj s pocitom zaneprázdnenosti (8), depresie a neuspokojenia (2). Ako napísala jedna účastníčka projektu – „záleží to na nálade a ochote dieťaťa k spolupráci“. Pocit zaneprázdnenia bol často diskutovaný aj v článkoch rodičov. Rodičia mali pocit, že je toho akosi na nich priveľa. V projekte rodič vlastne preberá na seba úlohu učiteľa, vychovávateľa, motivátora a pozorovateľa. Popri tom všetkom má zároveň sa sám naučiť príbehy a prácu s

nimi, zorganizovať si svoj a rodinný čas, vykonávať všetky aktivity a zároveň o aktivitách seba a svojich detí aj informovať iné rodiny a konzultovať s nimi.

Rodičia pri hodnotení pocitov svojich detí v projekte označili najčastejšie slovo „znudený“ (10 krát). Toto slovo bolo ale často krúžkované v kombinácii slov nadšený (8), zaujímavý (6), motivovaný (6), hrdý (5) alebo zábavný (4). Rodičia to vysvetľovali tým, že tak sa cítili deti v čase odmietania učenia sa cudzieho jazyka. Z 23 rodín len jedna rodina v čase vyplňania dotazníka sa nestretla s odmietaním dieťaťa spolupracovať. Išlo o dievčatko, ktoré v danom období ešte nemalo tri roky. Rodičia v článkoch a diskusiách často opisovali, že deti sa na začiatku veľmi rýchlo namotivovali, boli nadšené a vo veľmi krátkom čase sa naučili veľmi veľa. Pri učení sa druhého príbehu rodičia narazili často na problémy. Deti začali odmietat' učiť sa nový jazyk, pozerat' príbehy, počúvať CD. Práca s dramatizáciou a s príbehom bola takmer nulová. Niekoľko rodín na istú dobu prestalo pracovať a cudzí jazyk išiel do úzadia až pokiaľ sa deti samé nezačali opäť o metódu a cudzí jazyk zaujímať.

4.1 Problémy a ich riešenia na ceste za dvojjazyčnou rodinou

Ani v dvojjazyčnej rodine sa osvojovanie si dvoch jazykov nie je úplne bez problémov. Deti v okamihu ako zistia, že jeden z jazykov nie je v okolitej spoločnosti dôležitý ku komunikácii prestávajú týmto jazykom komunikovať [5, 3]. Naše rodiny o odmietaní často písali v článkoch, sťažovali sa, dve sa kvôli tomu rozhodli opustiť projekt. V dotazníku sme sa preto zamerali na zistenie, či sa v rodinách vyskytli problémy, ktoré aktivity boli problematické, aké typy problémov rodičia zaznamenali a ako problémy vyriešili.

V našej otázke týkajúcej sa výskytov problémov pri aktivitách 9 rodín odpovedalo, že po dobrom štarte sa zastavili, 6 rodín priznalo že nepracujú tak, ako by mali, ale našli si vlastný spôsob (používali iné aktivity ako dramatizáciu), 5 rodín sa zmienilo, že problémy boli na začiatku a 4 rodiny nemali žiadne problémy.

Najväčšie problémy robilo rodinám nahrávanie videa (17), dramatizácia príbehu (16) a Voki (9). Vymenované aktivity vedú dieťa k rozprávaniu v cudzom jazyku a k aktívnemu používaniu jazyka. Aktivitu pozeranie DVD, pri ktorej dieťa nemusí aktívne používať jazyk neoznačila ani jedna rodina za problematickú.

Za najčastejší problém rodiny uvádzajú nedostatok času (12), prípadne odmietanie aktivity dieťaťom (9), v piatich prípadoch dieťa nemalo rado ponúkanú aktivitu, v štyroch rodinách sa vyskytol problém, že dieťa nechcelo, aby rodič rozprával cudzím jazykom a v troch prípadoch rodičia konštatovali, že sa nezvládli naučiť príbehy a spôsob učenia sa s dieťaťom. Pre 7 rodín bolo veľmi ťažké si nájsť čas pre spoločné aktivity v cudzom jazyku. 9 rodín sa vyjadrilo, že nájsť si čas nie je pre nich vždy ľahké a 10 rodín má niekedy problém, ale celkovo si vie čas tak zorganizovať, aby sa mohli učiť spolu cudzí jazyk. Len tri rodiny nemali žiadny problém s organizáciou času.

Podľa rodičov problémy vzniknuté pri osvojovaní si jazyka na začiatku učenia sa postupne odoznejú samé. 10 rodičov jednoducho pokračovalo v učení a v aktivitách a problémy sa po čase vyriešili. 9 rodičov označilo, že problémy im pomohol vyriešiť tútor na stránke, a komunikácia s ostatnými rodinami, ktoré buď prežívali rovnaký problém, alebo už daný problém mali vyriešený a boli v inej fáze osvojovania si jazyka.

Poradenstvo na web stránke vníma 21 z 23 opýtaných rodín ako užitočné. Zároveň rodiny vyjadrili potrebu vzájomných stretávaní a osobných kontaktov.

4.2 Oblúbenosť a práca s aktivitami

Rodičov sme sa pýtali aj na ich preferencie aktivít, ktoré mali s deťmi robiť a tiež na aktivity, ktoré preferujú ich deti. Na základe odpovedí rodičov v dotazníku sme zostavili nasledovný rebríček preferencií rodičov:

- f) pozeranie DVD
- g) púšťanie CD s pesničkami
- h) dramatizácia
- i) hranie bábkového divadla
- j) čítanie elektronickej knižky
- k) natáčanie videa
- l) Voki

Rebríček oblúbených aktivít detí vyzerá nasledovne:

- Ⓜ pozeranie DVD
- Ⓜ počúvanie CD s pesničkami
- Ⓜ hranie bábkového divadla
- Ⓜ čítanie elektronickej knižky
- Ⓜ Voki
- Ⓜ dramatizácia príbehov
- Ⓜ natáčanie videa

Z oboch stĺpcov je zrejmé, že rodičia a deti preferujú viac pasívnejšie formy učenia sa ako sledovanie DVD a počúvanie CD. Rodičia narozdiel od detí si uvedomujú potrebu aktívnej komunikácie, čo sa prejavuje na oblúbenosti dramatizácie príbehu a v aktivite hranie bábkového divadla. Na poslednom mieste oblúbenosti sa ocitlo Voki a natáčanie videa. Kým natáčanie videa bolo dané ako úloha od začiatku projektu, aktivita Voki bola spustená len mesiac pred vyplňaním dotazníkov a veľa rodín ju v okamihu vyplňania dotazníka ešte nestihlo vyskúšať.

Deti obľubujú predovšetkým nenáročné a pasívne formy osvojovania si jazyka, ktoré ich nenúti do aktívnej komunikácie a do používania jazyka. Dramatizácia príbehov a nahrávanie videa sa preto ocitá medzi najmenej oblúbenými aktivitami. Zaujímavé ale je, že väčšina detí sa rada zapojila do aktivít, ktoré rodičia sami vymysleli. Tieto aktivity sme označovali ako **Jazyk v reálnom živote**. Ide o aktivitu, kde v reálnych situáciách rodičia a deti používajú frázy a dialógy z príbehov Hocusa a Lotusky. Tieto aktivity sú buď umelo vytvorené rodičmi, alebo sa prirodzene v reálnom živote vyskytujú a rodičia s deťmi ich len zachytia a komunikujú v nich cudzím jazykom (napr. ranné obliekanie v zime, naháňanie motýľa na lúke, hranie sa s blatom, bicyklovanie) a pod.

5. Diskusia

Vyššie uvedené výsledky sú zozbierané za prvých 14-násť mesiacov priebehu projektu a týkajú sa kvantitatívneho spracovania aktivít rodín počas projektu na web-stránke a spracovania dotazníka vyplneného v priebehu projektu. Výsledky nám potvrdzujú naše predpoklady, že tie rodiny, ktoré sú motivované, denne sa venujú s dieťaťom cudziemu jazyku a postupujú podľa našich odporúčaní dosahujú výborné výsledky. Po roku a dvoch mesiacoch od začiatku učenia sa cudzieho jazyka charakterizovali rodiny patriace do skupiny s vysokou aktivitou znalosti svojich detí tvrdením, že by si predtým neboli pomysleli, že za rok ich dieťa bude schopné rozumieť takmer všetkému počutému (v rámci domácej konverzácie), rozprávať sa s nimi takmer plynulo v cudzom jazyku. Tieto rodiny v posledných mesiacoch často komunikovali ohľadom rozširovania slovnej zásoby, vytvárania si vlastných príbehov,

pozerania aj iných príbehov v cudzom jazyku. Deti sa zo záujmom pýtajú, ako by povedal Hocus toto? Rodičia pomaly zisťujú, že im už nestačí sa len naučiť príbeh a ten prezentovať dieťaťu, ale čoraz častejšie musia spolu s deťmi siahať po slovníkoch, prípadne sa žiadajú navzájom na stránke o rady a pomoc pri komunikácii s dieťaťom. Cudzojazyčné vzdelávanie sa rozšírilo z povinných 20-tich minút denne práce s naratívnym formátom na často nemerateľné úseky dňa, v ktorých sa kontextovo komunikuje cudzím jazykom. Všimame si, že deti nereagujú pri výbere o aký typ jazyka ide na osobu s ktorou komunikujú, ale na kontext o ktorom komunikujú. Pokiaľ takýto kontext bol v príbehu o Hocusovi a Lotuske, tak deti a často aj rodičia automaticky v danej situácii začínajú komunikovať v cudzom jazyku.

Náš výskum poukazuje na skutočnosť, že osvojovanie si cudzieho jazyka prirodzeným spôsobom prechádza rovnakými, alebo veľmi podobnými, štádiami ako osvojovanie si materinského jazyka. Tento predpoklad sa nám potvrdzuje hlavne u najmladších detí, ktoré oficiálne nie sú v projekte, ale napriek tomu sledujeme ich jazykový vývin. Väčšina z nich má dnes približne 1,5 až 2,5 roka a počas trvania projektu dochádzalo u nich k rozvoju reči. Najmenšie deti potrebujú dlhší čas pre napočúvanie si jazyka, prvé slová sú skomolené a zachytávajú melódiu cudzej reči a intonáciu. Prichádzajú ojedinele a s veľkým nadšením. Práve v čase odmietania aktivít staršieho dieťaťa, mladší súrodenec vo veku okolo 1 až 1,5 roka bol motorom pre pokračovanie a prácu na jazykových zručnostiach celej rodiny. Cudzí jazyk sa pre nich stal prirodzenou súčasťou života, čo je vidieť na ich schopnosti rozumieť reči, hoci ňou ešte aktívne nekomunikujú. Pri takomto spôsobe intencného osvojovania si dvoch jazykov od útleho veku (pri vstupe do projektu mali tieto deti medzi pol rokom až rokom a štvrt') sme sa nestretli s informáciou rodičov, že by cudzí jazyk negatívne interferoval na materinský a deti by mali problémy v oblasti výslovnosti, alebo neskoršieho štartu reči, ako sa spomína v literatúre [2].

V rámci komunikácie rodičov boli najčastejšie spomínané problémy s osvojovaním si druhého jazyka vo veku detí, ktoré vstúpili do projektu ako 3 až 3,5 ročné. Ide o vek kedy sa začína prejavovať detský vzdor a deti sa pomocou odmietania snažia manipulovať s rodičmi. Týmto obdobím odmietania nového jazyka prešli všetci rodičia. U niektorých bolo obdobie búrlivejšie, u niektorých dochádzalo k odmietaniu a nadšeniu pre prácu viackrát za sebou v rôznych intervaloch. Rodiny s deťmi, ktoré vstúpili do projektu ako 1,5 ročné zažívajú odmietanie vo veku okolo troch rokov a to napriek tomu, že vyše roka už pracovali s dieťaťom, ktoré predtým komunikovalo bez problémov.

6. Záver

Výskum projektu BilFam ešte nie je uzatvorený a výsledky, ktoré sme priniesli sú čiastkového charakteru. Pri ich interpretácii je potrebné brať do úvahy aj sociokulturálne a motivačné aspekty a náš výskum sa nedá generalizovať na celú populáciu.

Považujeme za veľmi dôležité v budúcnosti sa zamerať na kvalitatívnu analýzu textov správ rodičov a spracovanie individuálnych príbehov osvojovania si cudzieho jazyka, čo by mohlo priniesť pohľad na spôsob práce jednotlivých rodín, vyčleniť faktory vedúce k efektívnemu osvojeniu si jazyka a hľadať zdroje motivácie aktívnych a efektívnych rodín. Z doterajších výsledkov vidíme, že pre rodiny je nie len dôležité mať kvalitné materiály a možnosť elektronicky komunikovať o svojich úspechoch a neúspechoch, ale zároveň potrebujú aj častejšie osobné stretnutia, možnosti vymieňať si názory a spoločne trénovať svoje pedagogické a jazykové schopnosti.

Výskum projektu BilFam ešte nie je ukončený. V súčasnosti prebieha osobné a on-line testovanie detí, na základe ktorého budeme môcť posúdiť efektívnosť učenia sa cudzieho jazyka detí v domácom prostredí.

Vybraná bibliografia a použité zdroje

1. LERNA, A.; MASSAGLI, A.; GALLUZZI, R.; RUSSO, L. Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione nella riabilitazione del linguaggio nei bambini con Sindrome di Down . In: *Rivista di Psicolinguistica applicata* 2002, č. 3, s. 39-55.
2. LOJOVA, G. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.
3. SORACE, A. A LADD, D.R. *Raising bilingual children*. Series: Frequently Asked Questions, Linguistic Society of America. 2004. Dostupné 16.04.2012 online: <http://www.bilingualism-matters.org.uk/common-questions/>
4. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR: *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011*. Dostupné 15.7.2012 online [www.scitanie2011.sk]
5. TAESCHNER, T.: *Il sole é femina*. Roma: DITI, srl., 2003
6. TAESCHNER, T.: *The magic Teacher*. London: CILC, 2005
7. TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R., FRANCESE, G.: *The magic teacher's kit*. Roma: DITI, srl. 2004
8. *elektronické dáta zozbierané zo stránky www.bilfam.eu*

Ukážka č. 1

Po roku učenia sa pomocou naratívneho formátu (chlapec, 4 roky):

*Včera sme oslavovali ockove narodeniny ... samozrejme presne podľa scenára 6.príbehu (hocus's birthday). Syn ráno zahlásil: "Mami, it's daddy's B-day. We make B-day cake, balloons and I bring juice. Oh oh oh, don't tell Daddy because it is a surprise." A tak sme cez deň upiekli tortu, ingrediencie sme používali niektoré ako pri palacinkách (príbeh 18), ostatné sme si doplnili a deti si pospevovali: "Next I have put some eggs (flour, milk, chocolate, sugar ...) in the bowl and stir and stir the mixture in the bowl. Nakoniec keď prišiel ocko domov, syn pozhasínal svetlá, zapálili sme sviečky a už jednohlasne sme spievali:
"1 2 3 Surprise!!! Happy B-day to you, Happy B-day to you, Happy B-day dear daddy, Happy B-day to you."*

Ukážka č. 2

Po roku učenia sa výlučne metódou naratívneho formátu (chlapec, 5 rokov)

Syn si všimol, akej farby sú CD k jednotlivým levelom Hocusa. Spýtal sa, či je aj oranžové CD. Ja že neviem, ale že možno raz také oranžové CD urobia a my by sme im s tým mohli pomôcť. Mohli by sme na to CD vymyslieť ďalšie príbehy o Hocusovi! Samozrejme, musia byť v angličtine!

A tak so synom asi tri dni vymýšľame nové príbehy s Hocusom. Ich obsah sa zatiaľ točí okolo toho, o čom sa točí synov svet - sú o autách. :)

Začali sme tým, že som na "ukážku" takýto vymyslený príbeh porozprávala v angličtine synovi ja. On ma ešte v slovenčine usmerňoval, kadiaľ sa má uberať dej. :) Na druhýkrát už začal príbeh rozprávať syn v angličtine sám. A vrátil sa k nemu aj na ďalší a ďalší deň. Máme z toho novú aktivitu!

Dnes - po troch dňoch nášho tvorenia - mi syn vyzozprával napríklad takýto príbeh:

"One day Hocus was playing in the garden with muddy car /to je také auto s veľkými a vysokopoloženými kolesami/. But his tyre was flat! What shall I do now? He got an idea! Let's change it! So he - ako sa povie zohnúť? - bowed under car and took his spare wheel. He - ako sa povie odšróbovať? - get it out and changed it. That's it!"

Bolo milé sledovať ho, ako do príbehu vkladá veľa citoslovieč, v snahe nahradiť slovesá, ktoré neovláda - ako šróbuje, stahuje rezervu...

BILINGUAL PARENTING - THE TRUE STORY OF A MOTHER AND TEACHER

Author : Katja Kulhánková

Medical Faculty of Charles University In Pilsen
Pilsen, CZ

katja.kulhankova@lfp.cuni.cz

Abstract :

As we all know, we are living in a global world, where political and social relations, economy and many other aspects of everyday life have become more and more international. That is why being multilingual can always be considered an asset. It helps in international communication, business activities and relationships, and provides better job opportunities. In this paper I want to discuss the advantages and difficulties of bilingual education in the family, based on the case study of my two children, aged 9 and 11. Being bilingual does not only mean being able to communicate fluently in two languages and therefore to be a more successful candidate on the job market. A child that is being brought up with two languages will develop a better sense of appreciating different cultures and will be capable of understanding societies in a more complex way. Many critics of bilingual education in schools argue, that this kind of education is too hard on the taxpayers pocket. However, bilingual upbringing in the family does not cost the taxpayer a penny, and brings a lot of positive aspects for family life and society at large.

Keywords : Global world,international communication, advantages and difficulties of bilingual education in the family, appreciating different cultures, understanding societies in a more complex way.

1. Introduction

I would like to start my paper with a question : What exactly is bilingualism? Most people believe that being bilingual means to speak two languages perfectly. But are we even perfect in one native language? And is language really so much about perfection? In my opinion and in that of many others, the most important thing about language is communication, making ourselves understood. So if we now return to my initial question about what bilingualism really is, let me quote Prof. Emeritus Francois Grosjean from Switzerland, who said, " Bilingualism is the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (as most lay persons think) [6]." That means bilingualism is more about using two languages on a daily basis, and not so much about using them perfectly.

Another aspect we should consider when talking about bilingualism is the fact that, although for us it might seem a relatively new and unusual idea, it is quite normal for most of the world's population to speak more than one language. Just think about the USA, India, Africa etc. But we do not have to go so far. Even in Europe we can find countries where most people speak at least two languages fluently. A well-known example is Switzerland. So while we are still discussing about the benefits and possible disadvantages of bilingual education, in many other countries in the world people have already accepted bilingual or even multilingual education as a normal part of their daily lives, and we can say that the majority of all children in this world already grow up bilingually [4,6].

But since bilingual education is still not so common in our lives, in the main part of my paper I want to speak about the many, sometimes surprising advantages bilingualism can bring, but also about some of the difficulties that may arise in the education of bilingual children. And last but not least, to give you a practical example, I will introduce my two children and show you some results of our bilingual education in the family in a short video.

2. Advantages and disadvantages of bilingual upbringing

2.1 The pros

The most obvious advantage of bilingual upbringing is that that your child acquires a second language nearly effortlessly. Learning a language is never more natural and easy than when you are a toddler [4]. And the good thing about bilingual upbringing in the family is: It is for free! Or let us say almost for free because of course it costs the parents a lot of effort. But the effort pays off when later on in school your child will show superior reading and writing skills in two languages while other children might be having a hard time trying to learn the basics of their first foreign language. Bilingual children also seem to learn additional languages more easily [10]. Maybe this is due to the fact that they already know that there can be more than one word to one concept and that language learning does make sense because each new language will give them the opportunity to communicate with people from even more foreign countries.

However, bilingual education is not only about learning language skills. A positive side effect of learning a second language is that children are automatically exposed to another culture, which will most likely make them more open-minded, accepting and most of all more tolerant of other cultures [10]. Some bilingual children might even come to see themselves as language or culture bridges between family members of different cultural backgrounds or between peers from foreign countries. In a global world where multicultural societies have become a common phenomenon, this is certainly an asset.

Also, of course, there is the professional aspect and the potential economic advantage to consider [5]. Our working environment has become an extremely competitive and unstable one. The more skills you can list in your curriculum vitae, the better your chances of getting the job. Since there is increasing unemployment in many countries as a result of the ongoing economic crisis, the job market has become more international and many people are forced to relocate, not only within their country, but even to a foreign country in order to find a job. I am convinced that this trend is here to stay, and what can be better in such a situation than speaking another language fluently and knowing another culture so well that you will find it easy to make the country where this language is spoken your new home. Being bilingual definitely boosts your professional prospects in a world that has never before been so small and global and will help you to cope much better when the going gets tough.

Another, maybe rather unexpected advantage of bilingualism is the positive effect it may have on people's health. As a language teacher at the Medical Faculty of Charles University I was interested in whether bilingualism could somehow influence people's health. The results of my findings by far exceeded my expectations: Speaking two languages may not only protect the brain against Alzheimer's disease and dementia, but it also seems to make the brain smarter [13]!

As early as 1962, Elizabeth Peal and Wallace Lambert revealed the positive effect of bilingualism on the intellectual development of ten-year-old children in a study carried out in six Montreal schools [9]. Newer studies confirm that bilingualism has a direct influence on the structure of the brain, it actually structurally changes the brain. Brain imaging showed that bilinguals had denser gray matter, especially on the brain's left side, which is known to be the seat of language and communication skills. Gray matter density was highest in the earliest second language learners [7].

Another difference between the brain of a bilingual person and that of a monolingual one is that bilinguals exercise the brain's executive control system, which is the basis of our ability to think in a complex way, much more than people who speak only one language. They

have to do so to prevent their two languages to interfere with one another. Ellen Bialystok, a cognitive neuroscientist and psychologist at York University in Toronto, who has spent forty years on studying the bilingual brain, compares the executive control system to a general manager whose job it is to keep the brain focused on what is relevant and to ignore what is not. It is this more efficient executive control system that enables bilinguals to switch between languages quickly and easily [3,11,12].

The fact that bilinguals constantly have to switch between languages also seems to make them better at multitasking and prioritising in general. Ellen Bialystok and colleagues used a driving simulator to find out whether it was easier for bilinguals than for monolinguals to drive and to simultaneously do some extra tasks like talking on cell phones. The result of this experiment was probably of no great surprise for the scientists. Of course everybody's driving got worse, but the bilinguals were still better [3].

Research confirms: Bilingualism is intense and varying brain exercise [12]. So what is more natural than to make the Alzheimer's connection? A number of recent studies show that bilinguals have been diagnosed with Alzheimer's between four and five years later than monolinguals, and that the bilingual brain functions better and for longer even after developing the disease. Bilingual patients with more advanced brain deterioration acted like monolingual patients whose disease was less advanced. Bilingualism might not prevent Alzheimer's disease, but it can delay the onset by up to five years and it also enables the patients to cope better with the disease once it develops [1,2,8,14].

2.2 The cons

After so many positive points, let me now turn to some of the disadvantages and difficulties of bilingual upbringing. To begin with, we should be aware of the fact that language learning is a long-term commitment which requires constant language exposure. In a family environment this can sometimes be rather demanding, especially since it takes courage and persistence to speak a foreign language when no one else in the outside environment understands you and when the child does not see the need to use the foreign language in daily life. Also, learning two languages simultaneously might seem to be difficult or confusing, presenting an additional academic load more than an opportunity. And of course you might come across peers who tease your child and see him or her as different because of speaking in a foreign language [10].

When we look at the language learning process as such, we can find that bilingual children tend to speak three to six months later than their peers and that they might temporarily mix their languages [5]. That means they might use different words from different languages in one sentence. There is usually no need to worry though, as the problem seems to solve itself later on in the child's life. According to Ellen Bialystok, bilinguals also take a couple of milliseconds longer to find the right word in the right language, and bilingual children have a smaller vocabulary in each language than their monolingual peers even though altogether their vocabulary is larger [12].

3. Bilingual parenting in practice

3.1 Preparing for bilingual parenting

In this part of my paper I would like to introduce our two children, Kristýna, also called Kiki and Maximilian, called Max. Kiki was born in Pilsen in the Czech Republic in October 2000. Her father is a Czech national, her mother, that is me, was born and grew up in

Duesseldorf in Germany. When Kristýna was born I had already been living in the Czech Republic for quite a long time and my Czech was fluent. But right from the beginning it was clear to both my partner and myself that we wanted to bring up our children with more or less equal access to both languages. We were sure to be doing the best for our kids and their future in giving them a second native language.

For our bilingual upbringing we chose a person oriented method called OPOL [10], which stands for one parent, one language. This means that one parent, in our case the father, speaks to the child in the local or majority language while the other parent, in our case me, uses only the minority language. You might guess that it is not always easy to stick to your own language rules at any time and in any place, especially if one of the partners does not speak the minority language. In that case, communication with the partner has to be in the majority or dominant language, while communication with the children should be exclusively in the minority language. I must admit, that at the beginning I sometimes felt a little embarrassed speaking to my baby in the minority language in public. However, the feedback from Czech citizens was usually very positive so that I settled into the routine relatively easily. Today I find it absolutely normal to speak to my kids in German in a Czech environment. It even happens to me that I speak German to Czech children because I automatically switch to German in the presence of a child.

Since I had read a lot about bilingual education and also about its disadvantages, I was a little worried that my children would be late speakers and could be confused about learning two mother tongues simultaneously. Now, a couple of years later, I tend to think that language skills are very individual and do not really have much to do with bilingual upbringing.

3.2 Kristýna

Kristýna was a contented, happy child. She seemed to find it normal that her mother spoke to her in one language and her father in another. She also enjoyed sitting on my lap when I was teaching English at home. Kiki started speaking at the same time as most of her peers and her first words were Mama , Papa and Táta. She had no problems understanding her Czech and German grandparents. We regularly visited Germany in order to expose Kiki as much as possible to the minority language and to give her the possibility to bond with her German relatives. Her German was almost as good as her Czech, her pronunciation in both languages excellent. She was able to form relatively complicated sentences and to use future and past tense forms as well as conditional clauses at an age normal for native speakers. She did mix the languages though, and still does so now, having developed something like a Czech-German slang.

When Kiki grew older, she was exposed much more to the dominant language, first in kindergarten and later in school. That was when she stopped talking to me in German. She evidently did not want to be different. Now I say something to her in German and Kiki answers in Czech. She visits her German grandparents regularly in the summer holidays though, and is able and willing to communicate fluently in German once she changes her environment. I still remember that some years ago, when we were going to Duesseldorf by bus and stopped at some gas station to have a short rest, she overheard some children in the shop speaking German. Almost immediately Kristýna switched to German too when she was speaking to me. This little incidence clearly showed that again she tried not to be different. At the age of 10 Kiki started to read German books when she was on holiday in Germany.

Since Kiki seemed to have a talent for languages, we enrolled her in a private school with six classes of English per week, starting with the pre-school year. She has been learning English almost effortlessly and her pronunciation is very good. But what is even more

important, she enjoys speaking in English whenever she gets the chance to do so. And I do not need to explain the necessity of learning vocabulary to her. She knows that she will need the words to be able to communicate.

Her first school years passed without major problems. She was in fourth class when we noticed that there were some words in Czech that she did not know. It was usually words that are not used so frequently, as for example the word " skvostný ", which means " magnificent " or " splendid ". Kristýna also started to panic more easily during exams, sometimes forgetting what she had learned. I believe that this kind of confusion could be due to her bilingual upbringing. We have been trying to improve the situation by making her read more in Czech to enlarge her vocabulary. So far this method seems to be working well. This school year Kristýna has started grammar school in Pilsen.

3.3 Maximilian

Our son Max was born in March 2003. He was a typical boy, who started talking a little later than his female peers and whose pronunciation was not perfect in either language. He was generally lazier than his sister, who actually supported his laziness by looking after him and fulfilling almost all of his wishes. Nevertheless, we tried to expose him to the minority language in the same way as Kristýna. Actually, we added more exposure to German TV because Kiki was already old enough to find TV serials for children rather interesting.

As I have already mentioned, Max is not a natural talent when it comes to languages. We had to visit a speech therapist in order to improve his Czech pronunciation and sometimes it was a little harder to understand his German. But he too has been visiting his German grandparents each summer, and after one such visit, when he was about six years old, he started to speak quite fluently in German, coming up with some more complicated words as for example " Kontainerschiff " - " container ship ", and using past tense and future tense forms as well as conditionals. He is also more willing to communicate in German with me, and after some initial embarrassment he finds it normal to answer me in German even in public. So I can say that lately his German has greatly improved and he too understands German perfectly well. Unfortunately, he is not so much interested in reading and reads neither Czech nor German books.

Even though Maxi is not a language talent, we decided to enroll him in the same basic school as Kristýna, and I have to say that he too learned English effortlessly and is one of the best pupils in English in his class. His communication skills may not be as good as Kristýna's, but he seems to have the bigger vocabulary. He is more interested in natural and technical processes and has a more analytical mind than our daughter. So far he is doing well in school and does not seem to be negatively affected by his bilingual upbringing in any way.

Both Max and Kiki still do mix languages, but I think that now they are doing it just for fun. For them it seems to be more like a game, something like inventing a secret language that belongs only to our family. They even add Czech endings to German words. A typical example would be the German word " knuddeln ", which means something like cuddle in English. So if the children want me to cuddle them, they usually say: " Já chci knuddlovat ". One of Kristýna's favourites is : " Už jsem aufruamla, " which means to say that she has already tidied her room. There are many more such examples, but it is interesting to see that neither Kiki nor Max ever use this slang outside the family environment.

All in all, I can say that at the present time both children have no major problems in their dominant language, and that even though they are sometimes fishing for the right word in their subordinate language, they also master that language more than well. And what is more, both children are doing really well in their third language too.

4. Conclusion

At the end of my paper let me sum up the main points. Of course we have to face some difficulties and potential disadvantages when we decide for bilingual parenting. Our children might be late speakers, they might mix up their words when they are small, and they might have a smaller vocabulary in each language. And, yes it is demanding for the parents. They need to be very consistent and persistent. They need to support their children's knowledge by providing books, videos, CDs etc. and by using especially the minority language in everyday conversation, when telling bedtime stories, giving instructions, asking questions and so on.

But what about the overwhelming list of advantages ? Just think about the positive effect bilingualism may have on the future career prospects of your child, about the cultural enrichment it brings and about the booster effect it has on the human brain. And last but not least, think about the positive influence of bilingualism on Alzheimer's disease. By bringing up our children with two native languages we can actually do something for their health . Considering the great costs in the health care sector that mostly Western countries and health insurance companies are facing, it would be interesting to find out just how much money could be saved on the care for bilingual Alzheimer's patients if the onset of the disease is about 5 years delayed compared to monolingual patients. Even if we take into consideration some potential costs for bilingual education, I do believe there could be a lot of money saved in the long run. So we could even end up saving our country and the tax payers some money in bringing up our children bilingually. Don't all these advantages by far outweigh the disadvantages?

In my opinion they do. As a mother and teacher I can say that at least for our family bilingualism works perfectly well and has enriched our family life tremendously. So if I go back to the question asked at the beginning of my paper: What exactly is bilingualism? My answer to that question would now be : Bilingualism is a gift for life and will most probably become a necessity in the very near future!

Selected bibliography and sources used:

1. BAYCREST CENTRE FOR GERIATRIC CARE. *Bilingualism Has Protective Effect In Delaying Onset Of Dementia By Four Years,Canadian Study Shows*. 2007. ScienceDaily [online] <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/01/070111133129.htm> [cit. 03.07.2012]
2. BAYCREST CENTRE FOR GERIATRIC CARE. *Bilingualism delays onset of Alzheimer's symptoms, study finds*. 2010. ScienceDaily. 2010. [online] <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/11/101108161226.htm> [cit. 03.07.2012]
3. DREIFUS, C. *The Bilingual Advantage*. 2011. [online] http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=1 [cit. 03.07.2012]
4. DYKES, K. *Rasing our Kids bilingually*. 2002. [online] <http://home.arcor.de/ktdykes/bilingual.htm> [cit. 03.07.2012]
5. EGREMONT FREE LIBRARY. *Advantages and Disadvantages of Bilingual Children*. 2010. [online] <http://www.egremontfreelibrary.org/advantages-and-disadvantages-of-bilingual-childre...> [cit. 03.07.2012]
6. GROSJEAN, F. *Interview on bilingualism*. 2002. [online] http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html [cit. 03.07.2012]
7. HITTI M. *Being Bilingual Boosts Brain Power*. 2004. [online] <http://www.webmd.com/parenting/news/20041013/being-bilingual-boosts-brain-power> [cit. 03.07.2012]
8. JHA, A. *Being bilingual may delay Alzheimer's and boost brain power*. 2011. [online] <http://www.guardian.co.uk/science/2011/feb/18/bilingual-alzheimers-brain-power-multit...> [cit.

- 03.07.2012]
9. KLEIN, B. *Bilingual Upbringing of Children in the Home*. 2003. [online] http://www.bklein.de/buc/buc_pros_and_cons.php [cit. 03.07.2012]
 10. LICHTENBERGER, N. *Bilingual Parenting*. 2009. [online] <http://german.about.com/library/weekly/aa051799.htm> [cit. 03.07.2012]
 11. LIVESCIENCE. *Learning a Second Language Protects Against Alzheimer's*. 2011. Fox News. [online] <http://www.foxnews.com/health/2011/02/21/learning-second-language-protects-alzheim...> [cit. 03.07.2012]
 12. MARSHALL, J. *Bilingualism Good for the Brain*. 2010. [online] <http://news.discovery.com/human/bilingualism-language-brain-function.html> [cit. 03.07.2012]
 13. McCOY, D. *Studies show beneficial effects of bilingual learning*. 2003. [online] http://www.innovations-report.com/html/reports/social_sciences/report-23262.html [cit. 03.07.2012]
 14. MITCHELL, D. *Are You Bilingual? Two Languages May Delay Alzheimer's*. 2010. [online] <http://www.emaxhealth.com/1275/are-you-bilingual-two-languages-may-delay-alzheimers> [cit. 03.07.2012]
 15. MOSEMAN, A. *Alzheimer's Study: Bilingual Brains Are Dementia-Resistant*. 2011. [online] <http://blogs.discovermagazine.com/80beats/2011/02/22/alzheimers-study-bilingual-brain...> [cit. 03.07.2012]
 16. NAUERT, R. PHD *The Bilingual Brain*. 2009. [online] <http://psychcentral.com/news/2009/08/20/the-bilingual-brain/7878.html> [cit. 03.07.2012]
 17. SPYROU, S. *How to Raise Bilingual Children when Only One Parent Speaks Two Languages*. 2007. [online] <http://voices.yahoo.com/how-raise-bilingual-children-only-one-parent-411588.html> [cit. 03.07.2012]

JAZYK AKO IDENTITA: SOCIOLINGVISTICKÁ IDENTITA V ŽIVOTNÝCH PRÍBEHOCH SLOVENSKÝCH BILINGVISTOV

Lenka Sokolová

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava, Slovenská republika
sokolova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Bilingvizmus sa často analyzuje v kontexte jazykovedy, psycholingvistiky, kognitívnej psychológie či neuropsychológie. V príspevku sa zameriame na sociálno-psychologické aspekty bilingválnej výchovy. Rozoberieme otázku vplyvu bilingválneho rodinného prostredia a výchovy na formovanie sociálnej identity. Osobitý historický a politický kontext krajiny formuje postoje k lingvoetnickým skupinám a bilingvistom a formuje pohľad jedinca na vlastnú sociolingvistickú identitu. Súčasnú situáciu na Slovensku ilustrujeme prostredníctvom životných príbehov mladých bilingvistov, ktorí predstavujú typických zástupcov bilingválnych rodín na Slovensku (slovensko-maďarská rodina, slovensko-česká rodina, slovenská rodina v zahraničí a cudzinci na Slovensku).

Abstract

Bilingualism is often studied in the context of cognitive psychology; the focus is on socio-psychological aspects of bilingual education. In the study we discuss the influence of the bilingual family environment and education on building a social identity. The specific historical and political context of a country forms attitudes towards linguo-ethnic groups and bilinguals, and forms an individual's perception of sociolinguistic identity. To illustrate the current situation in Slovakia we analyse four life stories of young bilinguals who serve as typical representatives of bilingual families in Slovakia (a Slovak-Hungarian family, a Slovak-Czech family, a Slovak family in a foreign country, foreigners in Slovakia).

Kľúčové slová: bilingvizmus, sociolingvistická identita, životný príbeh, bilingválna výchova, Slovensko
Key words: bilingualism, sociolinguistic identity, life story, bilingual education, Slovakia

1. Jazyk ako súčasť identity

Jazyk, jazykové kompetencie a bilingvizmus sú objektom skúmania mnohých vedných disciplín, bez nároku na úplnosť uvedieme len niektoré: lingvistika, lingvodidaktika, psycholingvistika, sociológia, etnológia, história, psychológia. Jednoduchá, bežne akceptovaná definícia hovorí, že je „jazyk je systém symbolov a pravidiel, ktoré nám umožňujú komunikovať.“ [13] Autor citovanej publikácie T. A. Harley dodáva, že stanoviť jednoznačnú, formálnu definíciu jazyka platnú v psychologickom, lingvistickom či sociologickom kontexte je veľmi náročné, podľa niektorých odborníkov dokonca zbytočné [13]. Nesporne je však **komunikatívna (dorozumievacia) funkcia jazyka** dominantná. Často diskutovaná, najmä v súvislosti s teóriou lingvistickej relativity E. Sapira a B. Whorfa, je **kognitívna funkcia jazyka**. Otázka, či „sú naše koncepty „času“, „priestoru“ a „hmoty“ dané skúsenosťou v rovnakej forme všetkým ľuďom alebo sú čiastočne podmienené štruktúrou daného jazyka?“, ktorú si B. Whorf položil v r. 1939, vyvolala množstvo vedeckých polemík aktuálnych aj v súčasnosti [5]. Treťou významnou funkciou jazyka je **funkcia etnická**. Jazyk nejestvuje nezávisle od kultúry, od sociálneho dedičstva, je súborom praktík a presvedčení, ktoré determinujú osnovu nášho života [22]. Spoločný jazyk je jedným zo znakov etnika, často práve na základe jazyka a úrovne jeho ovládania odhadujeme príslušnosť jedinca k určitej sociálnej skupine.

Členstvo v sociálnych skupinách poskytuje základ pre sebadefinovanie. Obraz identity jedinca netvorí len črty a charakteristiky, ktoré vystihujú jeho individualitu, ale tiež jeho zasadenie do sociálneho kontextu, kde sa realizujú sociálne kategórie ako rodovosť, etnicita, so-

ciálne roly a príslušnosť k skupinám a organizáciám [7]. Identita jedinca má vonkajšiu (sociálnu) dimenziu a vnútornú (osobnú) dimenziu, ktoré sa prelínajú a ovplyvňujú navzájom. Osobnú identitu V. Bačová [3] definuje na troch úrovniach: a) ako sebauvedomenie si svojej vnútornej rovnakosti, kontinuity, koherentnosti a autenticity; b) ako prežívanie a vykonávanie internalizovaných sociálnych rolí; c) ako prežívanie odvodeného z poznania svojho členstva v sociálnych skupinách. Podľa D. Gérin-Lajoie možno identitu chápať ako sociálny konštrukt, v ktorom príslušnosť k určitej lingvistickej a kultúrnej skupine závisí od sociálnych väzieb medzi príslušníkmi danej spoločnosti. Príslušnosť k etnickej skupine je priamo prepojená so sociálnym správaním a jedným z nástrojov sociálneho správania je práve jazyk, ktorý má priamy vplyv na to, ako sa jedinec identifikuje s danou etnickou skupinou [9]. Úlohu jazyka v procese utvárania identity môžeme teda v súlade s D. Gérin-Lajoie považovať za veľmi dôležitú.

Prostredníctvom interakcií v sociálnych skupinách jazyk prispieva k identifikácii jedinca so sociálnymi skupinami a rolami. Aj v rámci jedného jazyka sú rôzne variety vyjadrením identifikácie so skupinou - často bez toho, aby sme si to uvedomovali. Slang, žargón, špecifická slovná zásoba a rôzne „tajné“ jazykové formy vyjadrujú príslušnosť k rôznym formálnym aj neformálnym skupinám a podporujú ich kohéziu. Nárečia sú znakom lokálnej príslušnosti, výrazy používané v konkrétnych kontextoch rodinného života podčiarkujú spolupatričnosť a identifikáciu s touto primárnou sociálnou skupinou. Ak vychádzame z primárnej, komunikatívnej, funkcie jazyka, situácie, v ktorých nemôžeme používať svoj rodný jazyk (príp. druhý jazyk) a neznalosť alebo nedostatočná úroveň ovládania jazyka daného prostredia vedie k bariéram v komunikácii, spôsobujú neistotu, frustráciu, pochybnosti. Naopak dosiahnutie úrovne ovládania jazyka, ktorá sa blíži jazykovej kompetencii rodeného používateľa daného jazyka, otvára pomyselné dvere k identifikovaniu sa s novou cieľovou jazykovou skupinou.

Podľa C. A. Granger [10] sa vzťah medzi individuálnym a sociálnym „ja“ (angl. self) utvára práve prostredníctvom jazyka a kultúry. Prijatím ďalšieho jazyka akoby sme reinterpretovali doterajší obraz o sebe a o svete a pretvárali svoju identitu prijatím nového „jazykového ja“. Autorka obdobie tranzitu medzi dvoma jazykmi vníma ako určitý konflikt identity, „psychické napätie medzi dvoma self“ (p. 62). Prejavom tohto napätia môžu byť napr. afektívne bariéry pri učení sa cudzieho jazyka, na ktoré odkazujú viaceré publikácie (napr. [16]).

2. Spoločensko-politické súvislosti používania jazyka

L. Wei [29] uvádza, že ľudia vo viac ako 200 štátoch sveta hovoria cca 6.000 jazykmi. Bilingvizmus či multilingvizmus sú teda dobrovoľne alebo pod vplyvom spoločenských okolností každodennou realitou významnej časti ľudskej populácie, viacjazyčnosť je v ľudskej populácii pravdepodobne zastúpená viac ako monolingvizmus. Postavenie jednotlivých jazykov a ich vzájomný kontakt ovplyvňujú mnohé, vo svojej podstate mimolingvistické, činitele [29]:

- ⌚ Politické okolnosti – vojny, spojenia a rozdelenia štátov, kolonizácia a pod. Príkladom môže byť zavedenie angličtiny alebo francúzštiny v kolonizovaných krajinách Ázie a Afriky, ale aj štátna regulácia jazykového kontaktu češtiny a slovenčiny v bývalom spoločnom Československu alebo emigrácia politicky perzekuovaných občanov. Práve regulácia používania jazykov predstavuje jeden z nástrojov uplatňovania politickej moci. Extrémnu podobu jazyka ako nástroja ovládania ľudí ilustruje v románe *1984* G. Orwell [19], kde pre účely politickej propagandy vznikol nový jazyk nazvaný „newspeak“.

„Newspeak nebyl vytvořen pouze k vyjadřování světonázorových myšlenkových postupů vlastních oddaným stoupencům Angsocu, nýbrž proto, aby znemožnil všechny jiné způsoby myšlení. Záměr byl ten, že až si newspeak všichni jednou provždy osvojí a oldspeak bude zapomenut, stane se kacířské myšlení - to jest myšlení, které se odchyluje od zásad Angsocu – doslova nemyslitelné, aspoň v té míře, v níž je myšlení závislé na slovech. Slovní zásoba newspeaku byla vytvořena tak, aby poskytovala přesné a často velmi propracované výrazivo pro každý pojem, který by člen Strany chtěl slovně vyjádřit, a přitom vylučovala všechny ostatní významy a také možnosti dospět k nim nepřímými metodami. Toho se dosáhlo částečně vytvářením nových slov, ale hlavně eliminací slov nežádoucích a všech jejich neortodoxních významů. Pokud to šlo, byla slova zbavena všech druhotných významů. Uvedme jeden příklad za všechny. Slovo „free“ - svobodný, prostý něčeho, v newspeaku ještě existovalo, ale mohlo se ho použít jen v takových výrocích jako: „This dog is free from lice.“ – „Tento pes je prost vší.“ Nemohlo ho být použito ve významu nezávislý, samostatný, volný, ve smyslu intelektuálním a politickém, protože politické a intelektuální svobody už dávno neexistovaly ani jako pojmy, a proto pro něž neexistovalo adekvátní pojmenování“ (s. 174)

- ⌚ Přírodní katastrofy, ktoré vedú k hromadnému presídľovaniu obyvateľstva.
- ⌚ Náboženstvo – presídľovanie obyvateľstva z dôvodu náboženskej perzekúcie ale aj preferencia vybraných jazykov pri náboženských obradoch, náboženských textoch a pod.
- ⌚ Kultúra – na jednej strane túžba stotožniť sa s danou komunitou realizovaná aj prostredníctvom dosiahnutia prijateľnej úrovne ovládania jazyka tejto komunity (pozri kap. 1), na strane druhej tendencia zachovať kultúru a jazyk „nepoškvrnené“ cudzími vplyvmi (tzv. jazykový purizmus).
- ⌚ Ekonomika – migrácia obyvateľstva za prácou a zvýšením životnej úrovne.
- ⌚ Vzdelanie – dostupnosť vzdelania v tzv. prestížnych jazykoch (napr. latinčina v stredoveku, školstvo v úradných jazykoch krajín, ale aj preferovaná a štátom podporovaná výučba cudzích jazykov v školských systémoch – príkladom môže byť stále aktuálna odborná aj verejná diskusia o pozícii anglického jazyka ako povinného predmetu na slovenských školách).
- ⌚ Informačno-komunikačné technológie, ktoré v súčasnosti masívne šíria anglický jazyk, no zvyšujú aj dostupnosť iných jazykov prostredníctvom filmov, hudby, online kurzov a pod.

Aj tieto činitele prispievajú k tomu, že konkrétny jazyk nie vždy priamo korešponduje s konkrétnou etnickou skupinou alebo kultúrnou lokalitou [21], naopak vďaka migrácii obyvateľstva, kolonializmu minulých storočí, politickým rozhodnutiam a súčasnému „digitálnemu kolonializmu“ jazyky prekračujú hranice etník a kultúr. Fenomén dvoj- a viacjazyčnosti možno preto len ťažko skúmať izolovane od historického a geopolitického kontextu jeho vzniku.

Pre jedincov, ktorí hovoria dominantným jazykom reprezentujúcim v danom priestore silnú kultúru a spoločenskú prestíž je možnosť komunikovať vo svojom rodnom jazyku vo všetkých sociálnych (formálnych i neformálnych) kontextoch samozrejmosťou. Ak však jedinec zistí, že jeho jazyk je menej „vážený“, príp. že ho neznalosť dominantného jazyka určitým spôsobom obmedzuje, stáva sa otázkou jazyka citlivou témou osobnej aj etnickej identity [17]. Spoločenská a ekonomická prestíž jazyka a skupiny, ktorú reprezentuje, ovplyvňuje v danej komunite postoje k bilingvizmu, k jazykom a jazykovým varietám menším a ich individuálnym príslušníkom. Tzv. jazykový konflikt (detailne problematiku jazykového konfliktu analyzuje napr. G. Kremnitz [15]) determinuje však aj jazykové správanie bilingválnych jedincov. S. Galová [8] poukazuje na prax prepínania kódov u bilingvistov v rôznych kontextoch, pričom zdôrazňuje, že vzorce jazykového správania sú súčasťou „aktívne konštruovanej a často nesúhlasnej reakcie“ jazykovej skupiny na jej postavenie. „Jazykové skupiny zoči-voči dominantnej kultúre, ktorá im nanucuje cudzie predstavy o nich samých, vidia v jazykových praktikách

a hodnoteniach ľahko prístupné a poučné zdroje informácií o implicitnom vlastnom chápaní a nevyslovenom sebahodnotení etnickej „odlišnosti“ tvoriacej povedomie“ [8, s. 168].

Súčasná globalizácia a multikulturalizmus určujú dynamiku jazykových vzťahov. T. Skuttnab-Kangas prirovnáva globalizáciu k vojne a kolonizácii, v ktorej sa vedie boj o identitu. Médiá a vzdelávacie systémy vykonávajú „jazykovú genocídu“, ktorá môže viesť až k tomu, že o 100 rokov upadne do zabudnutia 90% jazykov sveta [25, p. 201]. Autorka patrí k propagátorom jazykových ľudských práv (Linguistic Human Rights), ktoré vychádzajú z tézy, že menšinové jazyky a ich používatelia si zaslúžia minimálne takú ochranu a inštitucionálnu podporu, akej sa dostáva majoritným jazykom. Tlak na používanie dominantného (štátneho) jazyka najmä u detí z jazykovo zmiešaných rodín má na tieto rodiny negatívny dopad. Ak sa dieťa nenaučí hovoriť jazykom jedného zo svojich rodičov, musí rodič v komunikácii s dieťaťom používať cudzí jazyk, tým sa „ochudobní vztťah rodič-dieťa, aj na kultúrnej, citovej rovine, aj na rovine identity a pravdepodobne i v iných oblastiach. Dieťa má obmedzené možnosti pochopiť jedného rodiča a jeho kultúrny pôvod“ [16, s. 74].

3. Bilingvizmus a bikulturalizmus

Za klasickú a jednu z prvých štúdií bilingvizmu sa považuje denníková štúdia nemeckého lingvistu Leopolda (1939 – 1949), ktorý detailne popisoval rečový vývin svojej dcéry Hildegard vychovávanej v anglicko-nemeckom jazykovom prostredí [13]. Od tých čias je fenomén bilingvizmu objektom intenzívneho lingvistického aj psychologického skúmania. Čím hlbšie súčasná veda preniká do problematiky bilingvizmu, tým zložitejšie sa javí sformulovanie univerzálnej a akceptovateľnej definície bilingvizmu a bilingválneho jedinca.

Snahy o precízne vymedzenie bilingvizmu spravidla kombinujú štyri charakteristiky:

- ⌚ vek a spôsob, akým sa jedinec stáva bilingválnym,
- ⌚ frekvencia používania jazyka, napr. či jedinec používa oba jazyky každodenne,
- ⌚ úroveň ovládania jazyka, napr. či je úroveň oboch jazykov na úrovni monolingválneho rodeného používateľa daného jazyka,
- ⌚ identifikovanie sa s jazykom, t.j. či jedinec sám seba považuje za rodeného používateľa oboch jazykov, či sám seba pokladá za lingvistu a či ho za takého považuje okolie.



Obrázok 1. Kritériá definovania bilingvizmu.

Užšie chápané vymedzenia považujú za bilingvistu takého jedinca, ktorý spravidla od detstva, resp. adolescencie používa dva jazyky, pričom v oboch dosahuje úroveň rodeného používateľa a sám seba identifikuje ako bilingvistu. Širšie vymedzenia akceptujú ako formy bilingvizmu aj umelú dvojjazyčnosť, semikomunikáciu medzi príbuznými jazykmi, pasívnu dvojjazyčnosť a pod. Definície bilingvizmu len ťažko dokážu zachytiť variabilitu osobných a kultúrnych kontextov a situácií, v ktorých si ľudia osvojujú jazyky. Preto sa v literatúre stretávame s množstvom klasifikácií, ktoré bližšie vymedzujú jednotlivé druhy bilingvizmu, L. Wei [28] uvádza až tridsaťpäť typov bilingvistov. V nasledujúcej tabuľke sa pokúsime sumarizovať jednotlivé typológie.

Tabuľka 1. Druhy bilingvizmu (spracované podľa [28], [29], [15], [13])

Klasifikačné kritérium			
Motivácia	Prirodzený individuálny	Prirodzený spoločenský (kolektívny)	Intenčný (zámerný)
Vzťah jazykových systémov	Koordinovaný	Zložený	Subordinovaný
Používanie jazyka	Produktívny (aktívny)	Receptívny (percepčný, pasívny)	
Úroveň ovládania jazyka I.	Symetrický (vyvážený)	Asymetrický (dominantný)	
Úroveň ovládania jazyka II.	Maximálny	Minimálny	
Časové hľadisko osvojenia si jazyka	Simultánny (súbežný)	Sukcesívny (postupný)	
Vekové hľadisko osvojenia si jazyka	Detský (skorý)	Adolescentný	Dospelý (neskorý)
Kontext	Prirodzený (primárny)	Školský (kultúrny, sekundárny)	
Vzťah medzi osvojenými jazykmi	Aditívny	Subtraktívny	
Status jazyka	Horizontálny	Vertikálny	Diagonálny
Zmena v kvalite osvojeného jazyka	Ascendetný	Recesívny	Latentný

3.1 Postoje k bilingvizmu

Najmä v prvej polovici minulého storočia prevládal odborný názor, že skorý bilingvizmus oslabuje intelektový rozvoj dieťaťa, a že v rozvinutej spoločnosti je prirodzené byť monolingválnym. Niektorí odborníci dokonca presadzovali myšlienku, že bilingvizmus vedie k škodlivej redukcii intelektuálneho a duchovného vývinu na polovicu [29]. Štúdie, ktoré usilovali o komparáciu rôznych vývinových aspektov monolingválnych a bilingválnych jedincov poukazovali na rozdiely v rozsahu slovnej zásoby, miešanie jazykov, nedostatočné osvojenie jedného z jazykov a pod. [24], [29]. Novšie výskumy zdôrazňujú jedinečnosť kognitívnej organizácie bilingvistov, ku generalizovanému porovnávaniu vývinových rozdielov u monolingválnych a bilingválnych jedincov sa stavajú skôr kriticky [4]. Okrem výskumu špecifických kognitívnych procesov a vplyvu dvojjazyčnosti na riešenie problémov sa zdôrazňuje aj schopnosť odlišného chápania jazyka, vyššej jazykovej, ale aj kultúrnej citlivosti bilingvistov [6], [20]. Napriek výsledkom výskumov, ktoré zjednodušene povedané hovoria skôr v prospech bilingvizmu, postoje spoločnosti k bilingválnym jedincov nie sú vždy pozitívne. Schopnosť hovoriť viacerými jazykmi je v západnej kultúre vnímaná ako žiaduca

a podporovaná, no práve jazyk iný ako majoritný, prestížny, či dominantný (resp. nie jazyk samotný ale kultúrne pozadie dvojязыčnosti) je neraz zdrojom diskriminácie. Hoci sú oficiálne deklarované postoje k viacязыčnosti pozitívne, stále sa možno stretnúť s prípadmi tzv. konvertného bilingvizmu [28], kedy má jedinec tendenciu skrývať ovládanie jedného z jazykov kvôli obavám z diskriminácie, resp. v snahe vzdať sa pôvodnej jazykovej identity. Príčinou takéhoto odcudzenia sa vlastnej skupine môžu byť ideologicko-politické dôvody (napr. u niektorých utečencov) alebo extrémne silný tlak na asimiláciu zo strany majoritnej spoločnosti [24].

M. A. Hogg a G. M. Vaughan [14] hovoria o bikultúrnej identite najmä v súvislosti s imigrantmi a procesom akulturácie. Imigranti riešia dilemu, či si zachovať sociálnu identitu spojenú s ich pôvodnou kultúrnou identitou alebo prijať novú identitu hostiteľskej kultúry. Výsledkom v prípade prisťahovalcov aj bilingválnych jedincov môže byť tzv. duálna identita, teda jedinec paralelne prijíma obe sociolingvistické identity.

3.2 Modely bilingválnej výchovy vo vzťahu k sociolingvistickej identite

J. Štefánik [26] popísal šesť možných kombinácií bilingválnej výchovy s ohľadom na jazykový a sociálny kontext života rodiny. Pokúsime sa v modeloch jazykovej výchovy v rodine hľadať zdroje pre identifikáciu dieťa s určitým modelom jazykového správania a voľby dominantného jazyka. Pri tejto úvahe vychádzame predovšetkým z komunikačnej funkcie jazyka, t.j. z frekvencie používania a dominantného komunikačného jazyka. Uvedomujeme si, že etnický aspekt a vyššie spomínaná spoločensko-politická prestíž jazyka sú taktiež významnými činiteľmi, ktoré ovplyvňujú utváranie sociolingvistickej identity a za určitých okolností môžu pôsobiť silnejšie ako frekvencia a efektívnosť používania jazyka.

- ⌚ Rodičia majú odlišné rodné jazyky, pričom jazyk jedného z rodičov je súčasne dominantným jazykom komunity, rodičia pri výchove uplatňujú metódu jeden rodič = jeden jazyk, známu aj pod názvom Grammotov princíp alebo pod skratkou OPOL [14] (pozri ďalej: príbeh druhý a príbeh štvrtý). V takomto prípade môže mať dieťa tendenciu identifikovať sa s jazykom prostredia, najmä ak je to súčasne jazyk rodiča, ktorý s dieťaťom trávi viac času.
- ⌚ Rodičia majú odlišné rodné jazyky, pričom jazyk jedného z rodičov je súčasne dominantným jazykom komunity, rodičia však pri výchove používajú jazyk, ktorý nie je dominantným jazykom komunity. V takomto prípade dieťa často prichádza do užšieho kontaktu s jazykom komunity v školskom (predškolskom) prostredí. Spravidla ako rodný jazyk identifikuje jazyk rodičov, ak rodičia komunikujú aj v jazyku komunity a príležitosti pre komunikáciu v prvom jazyku sú obmedzené, môže neskôr dieťa preferovať identifikáciu s dominantným jazykom.
- ⌚ Rodičia majú rovnaký rodný jazyk, v ktorom vychovávajú dieťa, no tento jazyk je odlišný od dominantného jazyka komunity (pozri ďalej: príbeh tretí). Dieťa môže funkčne preferovať jazyk komunity a kultúrne sa identifikovať s jazykom rodičov. Práve v tomto modeli autori (napr. [24], [8]). uvádzajú rôzne príklady utvárania jazykovej identity – od tzv. subtraktívneho bilingvizmu, kde dominantný jazyk komunity u dieťaťa „vytlačí“ jazyk rodičov, cez postupné oslabovanie pozície menšinového jazyka medzi generáciami, až k opačnému modelu, kde sa menšinový jazyk upevňuje a buduje etnickú solidaritu vo vnútri menšinového spoločenstva.
- ⌚ Rodičia majú odlišné rodné jazyky, dominantný jazyk komunity je odlišný ako jazyky rodičov. Každý rodič s dieťaťom komunikuje svojim jazykom. Dieťa si osvojuje tri jazyky, prostredníctvom ktorých dostáva aj tri kultúrne kontexty. Pri dominantnej identifikácii môže zohrávať úlohu frekvencia kontaktu s jednotlivými jazykmi vo formálnom i neformálnom

kontexte, dominantný komunikačný jazyk medzi rodičmi a pod.

- ⊕ Rodičia majú rovnaký rodný jazyk, ktorý je totožný s dominantným jazykom prostredia, jeden z rodičov na základe vlastného rozhodnutia komunikuje s dieťaťom v jazyku, ktorý nie je jeho rodným jazykom. V tomto prípade tzv. intencného bilingvizmu druhý jazyk spravidla nie je nositeľom kultúry, rodič často v jazyku, ktorý nie je jeho rodným nedokáže byť pri výchove kultúrne autentický (pozri ďalej: príbeh štvrtý). To môže prispievať k strate motivácie k udržaniu intencného bilingvizmu na strane rodiča i dieťaťa. V prípade, keď je druhý jazyk nositeľom kultúry jedného z rodičov (pozri kap. 2 a 5.3) je táto motivácia vyššia.
- ⊕ Rodičia sú bilingválni aj komunita je bilingválna. V. Bačová [2] pri vymedzení etnickej identity vychádza z tézy, že si každý jedinec vytvára implicitné presvedčenie o tom, aký charakter majú veľké spoločenstvá ľudí, a že tieto presvedčenia sú základom identifikovania sa jedinca s daným spoločenstvom. Výchova v bilingválnej komunite vedie k vyššej flexibilitě vo vnímaní lingvistickej a etnickej identity ako k vyššej miere otvorenosti k interkultúrnej komunikácii [20].

4. Bilingvizmus na Slovensku

Výskumu a deskripcii jednotlivých foriem bilingvizmu sa u nás venuje viacero odborníkov, pričom prevládajú štúdie zamerané na lingvistickú analýzu bilingvizmu (pozri napr. [27]). Vo vzťahu k slovenčine sa stretávame so štyrmi najvýznamnejšie zastúpenými kategóriami bilingvizmu:

- ⊕ **Bilingvizmus Slovákov žijúcich v zahraničí**, pričom z hľadiska formovania sociolingvistickej identity považujeme za dôležité odlíšiť bilingvizmus v stabilných slovenských komunitách v zahraničí (napr. v Maďarsku, v niektorých mestách USA a Kanady, v súčasnosti napr. aj v Írsku a pod.) a bilingvizmus rodín a jednotlivcov žijúcich v zahraničí mimo slovensky hovoriacich komunit.
- ⊕ **Bilingvizmus národnostných menšín**, ktoré majú historicky korene v našom regióne a žijú prevažne v pohraničných oblastiach Slovenska. Podľa údajov zo sčítania obyvateľstva sa k inej ako slovenskej národnosti hlási cca 13% obyvateľov Slovenska a približne 15% uvádza iný materinský jazyk ako slovenský [26] (detailné zastúpenie jednotlivých jazykov uvádzame v tab. 2).
- ⊕ **Kolektívny pasívny slovensko-český, resp. česko-slovenský bilingvizmus** tvorí osobitnú kategóriu bilingvizmu. Podľa M. Slobodu [23] je jazyková situácia bývalého Československa, kedy v jednom štáte občania používali dva jazyky pričom pri vzájomnej komunikácii každý hovoril svojim jazykom, veľmi ojedinelá. Pre tento fenomén sa v snahe odlíšiť od „pravého“ bilingvizmu používali označenia ako „dvojjazykovosť“ alebo semikomunikácia. M. Sloboda však tvrdí, že „môžeme bez výhrad hovoriť o tom, že používatelia slovenčiny a češtiny sú bilingválni – uplatňujú vo svojom živote schopnosť používať dva jazyky – hoci hovoria a píšu len v jednom a v druhom spravidla diskurz (t.j. hovorené a písané texty), neprodukurujú, ale len prijímajú“ [23, s. 210]. Na pozadí kolektívneho bilingvizmu je pomerne frekventovaný aj aktívny slovensko-český bilingvizmus zmiešaných rodín alebo osôb, ktoré presídlili kvôli zamestnaniu alebo štúdiu a patria teda skôr k vyššie uvedenej kategórii a) alebo b). Blízkosť oboch jazykov i kultúr a súčasná prítomnosť pasívneho kolektívneho bilingvizmu ovplyvňuje jazykové správanie aj jazykovú identitu aktívnych slovensko-českých bilingvistov (pozri príbeh prvý).

- ⊙ **Bilingvizmus cudzincov žijúcich na Slovensku**, s rastúcou zahraničnou mobilitou študentov a zamestnancov narastá aj počet jednotlivcov, ktorí sa stávajú bilingválnymi v dospelosti (pristáholci na Slovensku) a zmiešaných párov - bilingválnych rodín, v ktorých jeden z partnerov je slovensky hovoriaci a druhý hovorí iným jazykom.

Osobitnou kategóriou bilingvizmu, ktorú v našich podmienkach detailne analyzuje M. Groma [11], je bilingvizmus, ktorý nevzniká na podklade etnických, geografických alebo politických dôvodov, ale na základe biologickej výbavy jedinca – ide o bilingvizmus spoločenstva nepočujúcich. Prelingválne nepočujúci si neosvoja zvukovú podobu reči a na uspokojenie svojich komunikačných potrieb používajú primárne posunkový jazyk [11, s. 141].

Tabuľka 2. Používanie jazykov na Slovensku (spracované podľa výsledkov sčítania obyvateľstva z r. 2011 [26]).

Rok sčítania Jazyk	Materinský jazyk		Najčastejšie používaný jazyk na verejnosti	Najčastejšie používaný jazyk v domácnosti
	2011	2001	2011	2011
slovenský	78,6%	83,9%	80,4%	73,3 %
maďarský	9,4%	10,7%	7,3%	8,7%
rómsky	2,3%	1,8%	0,7%	2,4%
rusínsky	1,0%	1,0%	0,5%	0,9%
ukrajinský	0,1%	0,2%	menej ako 0,1%	0,1%
český	0,7%	0,9%	0,3%	menej ako 0,1%
nemecký	0,1%	0,1%	0,2%	menej ako 0,1%
poľský	0,1%	0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%
chorvátsky	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%
jidiš	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%
bulharský	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%	menej ako 0,1%
ostatné	0,3%	0,1%	1,1%	0,7%
nezistené	7,5%	1,2%	9,5%	13,5%

5. Príbehy bilingvizmu v slovenskom jazykovom prostredí

Výskumy rôznych aspektov bilingvizmu, ktoré boli metodologicky postavené na komparácii bilingválnych a monolingválnych jedincov sú dnes často terčom kritiky (napr. [29]), nakoľko existujú prirodzené, „neporovnateľné“ odlišnosti v používaní jazykov u oboch týchto cieľových skupín. Hlbšie psychologické porozumenie bilingválnej reality jedinca predpokladá odhalenie osobnej a rodinnej anamnézy jedinca v kontexte vývinu dvoj- (resp. viac-) jazyčnosti. Pre analýzu formovania sociolingvistickej identity a motivácie k udržaniu bilingvizmu nie je dôležitý len kontext vývinu reči a kognitívnych funkcií, ale najmä rozvoj postojov k vlastnej dvojjazyčnosti, proces identifikácie, skúsenosti s postojmi a reakciami okolia. Cieľom tejto výskumnej sondy do života slovenských bilingvistov nie je generalizácia ani komparácia, usilujeme sa poukázať na príklady životných skúseností slovenských bilingvistov s jazykovou identifikáciou.

Ako výskumnú metódu sme zvolili metódu životného príbehu. R. Atkinson [1] životný príbeh popisuje ako príbeh, ktorý sa jedinec rozhodne prerozprávať prostredníctvom riadeného interview, a ktorý umožňuje výskumníkovi porozumieť a získať vhlad do situácií a problémov, ktoré jedinec prežíva, definovať miesto jedinca v sociálnom systéme a odhaliť sociálnu realitu, ktorá tvorí pozadie príbehu (p. 128, 129). Respondentmi interview boli dospievajúci a mladí dospelí (18 – 35 rokov, n = 10), ktorí vyrastali v bilingválnom prostredí alebo vychovávajú svoje deti v bilingválnej rodine. Pri príprave interview sme sa opierali o model interview životného príbehu podľa R. Atkinsona [1]. Pri interpretácii vychádzame z dvoch základných kategórií: osobných skúseností a interpretácií životných udalostí. Pre účely tohto textu vyberáme úryvky zo štyroch príbehov, ktoré ilustrujú momenty typické pre súčasné modely bilingvizmu na Slovensku.

5.1 Príbeh prvý: Čechoslovák

Tomáš (33 r.) sa narodil v česko-slovenskom manželstve, matka Slovenka a otec Čech žili spolu s rodinou najprv v Čechách a ešte pred rozpadom Československa sa presťahovali na Slovensko. Rodičia v komunikácii vždy používali každý svoj jazyk (semikomunikácia), Tomáš si paralelne osvojoval oba jazyky, pri komunikácii aktívne používa oba jazyky. Dnes žije na Slovensku, so slovenskou manželkou pri výchove svojho syna obaja rodičia používajú slovenčinu. Oba jazyky sú si blízke a podnety v oboch jazykoch ľahko dostupné, preto neuvažuje o tom, že by cielene podporoval syna v rozvoji komunikácie v češtine, sám seba nevníma ako bilingvistu: *„Nikdy mi nenapadlo nejako špeciálne ho učiť po česky. Občas čítam české rozprávky, aj pozeráme v telke s českým dabingom. Dost' sa stretávame aj s českou rodinou, môj otec naňho hovorí po česky... Nevie, to asi nie je taká tá bilingválna výchova, ale tie jazyky sú dost' podobné, tak myslím, že keby chvíľu žil tam, tak rýchlo prepne, keď už má ten jazyk napočítaný.“* (1;29). Pravidelný kontakt s oboma jazykmi a kultúrami už od raného detstva a súčasne prítomnosť fenoménu pasívneho slovensko-českého bilingvizmu a spoločného štátu viedli u Tomáša k identifikácii s oboma kultúrami: *„Ja som to veľmi neriešil – či som Čech alebo Slovák – no Čechoslovák. Vlastne dodnes to nemám jednoznačne dané. Keď som v zahraničí, tak poviem, že som Slovák – však tu žijem aj po slovensky hovorím, ale keď sa ma niekto v Čechách spýta, tak poviem, že som Čech – však tam som tiež doma. Asi je to aj tým, že sme boli spoločný štát, aj občianstvo mám dvojité.“* (1;53)

5.2 Príbeh druhý: Na Slovensku po slovensky

Zuzana (34 r.) vyrastala v maďarsky hovoriacej rodine na Slovensku, otec bol bilingvista, matka monolingvistka, maďarsky hovoriaca. Zuzana navštevovala slovenské školy, dnes hovorí aktívne oboma jazykmi, v manželstve so Slovákom vychovávajú tri deti podľa modelu jeden rodič – jeden jazyk. Uvedomuje si, že pre deti je dominantným jazykom slovenčina, vníma to však ako prirodzený jav: *„Ja mám národnosť maďarskú, aj to tak cítim. Deti už majú viac toho slovenského prostredia a kontaktov. Už vlastne to maďarské majú len odo mňa. Oni aj tak viac inklinujú k tej slovenčine.“* (2;60) Uvedomuje si, že skúsenosť s predsudkami okolia voči maďarskému jazyku môžu ovplyvniť aj postoj detí k vlastnej dvojjazyčnosti, napriek tomu naďalej dôsledne uplatňuje bilingválnu výchovu: *„Mali sme to obdobie u každého z detí, že odmietali maďarčinu. [...] Asi hlavne kvôli reakciám okolia – raz prišla dcéra zo škôlky, že jej deti povedali, že na Slovensku má hovoriť po slovensky. Tak sme jej vysvetľovali, že každý jazyk navyše je výhoda, ale ešte je asi malá, aby to pochopila...“* (2;33)

5.3 Príbeh tretí: My a oni

Michaela (35 r.) sa spolu s manželom odsťahovala po vysokej škole za prácou do Nemecka. Obaja v tom čase vedeli dobre po nemecky, Michaela sa nemčinu učila od detstva od starej mamy. Dnes žijú v Nemecku 10 rokov a obe ich deti žili od narodenia len tam, hovoria po nemecky aj po slovensky. Vo výchove preferujú metódu používania slovenského jazyka doma a majoritného - nemeckého v škole, s výnimkou prípravy do školy, kedy rodičia používajú podľa potreby aj nemčinu. Motiváciou pre bilingválnu výchovu je pre rodičov aj zachovanie kontaktu s rodinou na Slovensku a so slovenskou kultúrou: „Určite keď chceme, aby sa cítili ako Slováci a nestratili tú kultúru a ten pocit, že sú Slováci, tak ich musíme učiť ten jazyk. Doma hovoríme po slovensky, máme slovenské rozprávky, knižky, hry...“ (3;41). Na to, aby človek prijal národnú/etnickú identitu však podľa Michaely nestačí ovládať dokonale jazyk: „Asi sa aj cítia [deti] stále, že sme Slováci. Viete tam sme stále akože „gastarbeiteri“, to je stále také „my a oni“, my sme tí cudzinci. Ale však aj sme, aj keď tu žijeme a hovoríme po nemecky, Nemci z nás nikdy nebudú – na to nestačí vedieť po nemecky.“ (4;56)

5.4 Príbeh štvrtý: Dva jazyky, dva domovy

Katarína (28 r.) žila niekoľko rokov vo Francúzsku so svojim francúzskym partnerom, po narodení dcéry sa presťahovali späť na Slovensko. Dcéru (3 r.) vychovávajú dôsledne metódou jeden rodič – jeden jazyk. „Myslím, že v našej situácii je to tak prirodzené. Partner po slovensky vie veľmi málo a tu sme obklopení slovenčinou. Ja by som to ani nevedela prihovárať sa jej po francúzsky, akože viem ten jazyk výborne, hlavne čo sa týka mojej profesie, ale tie básničky a všetko – proste to nevieš tak v tom inom jazyku dať.“ (4;25) Hoci momentálne je dcéra obklopená prevažne slovenským jazykovým prostredím, jej jazyková identita je pre matku otvorená: „Malá má občianstvo aj národnosť napísanú slovenskú, ale myslím, že to je len formalita. Nevie, kde budeme žiť a tak. [...] Keď už má tie dva jazyky a vlastne dva domovy, tak si môže vybrať.“ (4;80)

6. Záver

Cieľom tohto príspevku je syntetizovať rôzne aspekty formovania identity v kontexte jazykovej reality jedinca. Zamýšľame sa nad tým, ako spoločensko-historické súvislosti a postavenie konkrétneho jazyka v konkrétnej spoločnosti determinujú psychologickú dimenziu identifikovania sa s vlastnou dvojjazyčnosťou. Vybrané ukážky ilustrujú nielen rôznorodé kategórie bilingvizmu v slovenskom jazykovom priestore a rôzne skúsenosti a modely výchovy v bilingválnych rodinách, poukazujú aj na odlišnosti vo vnímaní jazyka v kontexte vlastnej identity. Prvý jazyk a s ním spojená kultúra je aj primárnym zdrojom kultúrnej a lingvistickej identity. Skorí bilingvisti však spravidla vnímajú jazykovú a kultúrnu identitu skôr ako flexibilnú kategóriu, kontinuum, ktoré môže podliehať zmenám. Možno predpokladať, že skorý kontakt s viacerými jazykmi a kultúrami prispieva k vyššej miere otvorenosti voči zmenám, nižšej miere rigidity vo vnímaní vlastnej jazykovej identity. V tranzitných obdobiach medzi dvoma jazykmi však dvojjazyčnosť môže viesť k vnútornému konfliktu, aký monolingválny jedinec neprežíva. Toto napätie sa prejavuje napr. vyhýbaním sa alebo aktívnym odmietaním jedného jazyka. Z uvedeného vyplýva, že dvojjazyčná výchova má okrem roviny učenia sa resp. spôsobu osvojovania si jazykov a neuropsychologických a kognitívnych dopadov dvojjazyčnosti aj hlbšiu sociálno-psychologickú dimenziu, ktorá determinuje utváranie identity a osobnosti.

Poznámky:

Mená aktérov a aktérok príbehov boli zmenené za účelom zachovania anonymity.

Číselné odkazy v zátvorkách (4;25) označujú poradie príbehu a číslo riadku prepisu.

Vybraná bibliografia a použité zdroje:

1. ATKINSON, R. G. *The Life Story Interview (Qualitative Research Methods)*. Sage Publications, 1998. ISBN 978-0761904281
2. BAČOVÁ, V. Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnej identity. *Československá psychologie*, 1997, 41, 4, s. 303-313.
3. BAČOVÁ, V. Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. *Československá psychologie*, 1996, 40, 4, s. 321-337.
4. BIALYSTOK, E., MARTIN, M. M. Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the imensional change card sort task. *Developmental Science*, 2004, 7, 3, pp. 325–339.
5. CASASANTO, D. Who's Afraid of the Big Bad Whorf? Crosslinguistic Differences in Temporal Language and Thought. *Language Learning*, 2008, 58, suppl. 1, pp. 63–79.
6. CUMMINS, J. Bilingualism and the development of linguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1978, 9, pp. 131- 149.
7. DEAUX, K. et. al.: Parameters of Social Identity. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 68, no. 2, pp. 280 – 291.
8. GALOVÁ, S.: Politická ekonómia voľby kódu. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 159 – 170.
9. GÉRIN-LAJOIE, D.: Bilingual Identity among Youth in Minority Settings: A Complex Notion. In Cohen, J. et al (eds.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 2005, pp. 902-913.
10. GRANGER, C. A.: *Silence in the Second Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD, Series: Second Language Acquisition 6. 142 p. ISBN 1-85359-697-3
11. GROMA, M.: Osvojovanie si jazykov nepočujúcimi v kontexte bilingvizmu a bilingválneho vzdelávania. In Vašek, Š. (red.): *Paedagogica Specialis XXII*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. S. 141 – 148.
12. GROSJEAN, F.: Individuálny bilingvizmus. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 39 – 48.
13. HARLEY, T. A.: *The Psychology of Language: From Data to Theory*. New York: Psychology Press, 2008.
14. HOGG, M., VAUGHAN, G.M.: *Social Psychology*. Pearson Education, 2008. 648 p. ISBN 9780733982477
15. KREMELITZ, G. Spoločenská viacjazyčnosť. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 139 – 158.
16. LOJOVÁ, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069
17. MAJHANOVICH, S.: National identity, multiculturalism and language policies. In Zajda, J. et al. (eds.): *Nation-Building, Identity and Citizenship Education: Cross-cultural Perspectives, Globalisation, Comparative Education and Policy Research 3*. Springer Science + Business Media B.V., 2009, pp. 69 – 81.
18. NÁBĚLKOVÁ, M.: Medzi pasívnym a aktívnym bilingvizmom (Poznámky k špecifiku slovensko-českých jazykových vzťahov). In Štefánik, J. (zost.): *Bilingvizmus: Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2002. S. 101 – 114.
19. ORWELL, G.: *1984* / Prel. E. Šimečková. Praha: Levné knihy, 2009. ISBN 978-80-7309-808-7
20. PETROVÁ, A.: *Bilingválna výchova v rodine (Diplomová práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
21. PINKER, S.: *Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Penguin Science, 1995.
22. SAPIR, E.: *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harvest Book, 1955 (pôvodné vydanie 1921).
23. SLOBODA, M.: Slovensko-česká (semi)komunikace a vzájemná (ne)srozumiteľnosť. *Čeština doma a ve světě*, 2004, 12, 3-4, s. 208 - 220.
24. SKUTNABB-KANGAS, T.: *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-351-1

25. SKUTNABB-KANGAS, T.: The Globalisation of (Educational) Language Rights. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education*, 2001, vol. 47, no. 3-4, pp. 201–219.
26. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR: *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011*. Dostupné 15.7.2012 na www.scitanie2011.sk
27. ŠTEFÁNIK, J. (zost.): *Bilingvizmus: Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2002. ISBN 80-88880-51-3
28. ŠTEFÁNIK, J.: *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6
29. WEI, L.: Dimenzie bilingvizmu. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 24 - 38

**ABSTRAKTY BEZ PRÍSPEVKOV/
ABSTRACTS WITHOUT PAPER**

STORYBRIDGE CONNECTING SCHOOL AND FAMILY

Pavla Buchtová, Leah Gaffen, Lucie Podroužková, Naďa Vojtková

Class Acts, English Department, Faculty of Education, Masaryk University

Prague, Brno, Czech Republic

nada.vojtkova@gmail.com

leahgaffen@volny.cz

The presentation will describe a joint project by the non-profit organisation Class Acts, the Faculty of Education and the Prague Municipal Library, which was supported by the American Embassy. The main goal of the project was to promote story reading and telling as a vehicle for acquiring English and developing reading literacy in children. It also aimed to support multiculturalism and volunteerism in Czech schools and libraries. The participants of the project included teacher trainees, practising teachers and parents. This enhanced the sharing of experience and developed the links between the three parties. We will introduce the course design which the two institutions participating in the project (Class Acts and the English Dept. at the Faculty of Education) developed and executed to prepare the participants for the work with children. The outcomes of the project will be presented as well.

Keywords: stories, performances, parents, teachers, trainee teachers, library, storytelling

THE INFLUENCE OF FAMILY BACKGROUND ON THE DEVELOPMENT OF THE BILINGUAL CHILD

Bc. Ľudmila Dzajaková

The Catholic University in Ružomberok

Ružomberok/Slovakia

ludka.dzajakova@gmail.com

Abstract

The theme of the paper is the influence of family background on the development of the bilingual child. This issue is currently widespread, as all over the world numerous couples of mixed nationality are raising their children bilingually.

Attention is drawn to the case study of two girls: one is bilingual from birth, because one parent is a foreigner, while the other girl has been learning a second language for two years. The girls are about the same age, with a few months' difference between them. The comparison will be based on production in Slovak and English. The paper will be focused mainly on the girl who lives in a bilingual family.

Key words: Bilingualism. Bilingual education. Simultaneous bilingualism. Bilingual family.

EXPERIMENTAL ENGLISH TEACHING IN PRE-PRIMARY SCHOOL WITH THE HOCUS AND LOTUS NARRATIVE FORMAT

Zlatica Jursová Zacharová

Katedra anglického jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava/Slovakia

zlatica_zacharova@astiret.com

Based on the research of professor Taeschner and her team (Taeschner, 2005), in 2011 we performed experimental teaching of English in kindergarten using the Hocus and Lotus Narrative format educational model. The teaching lasted 6 months, every day for 20 minutes, and children were to learn 290 words in phrases of narrative format during this period. This experiment involved 64 children. We tested 29 children who were willing to work with us individually. The children were administered tests of comprehension and production in image form, that measured the amount of learned and remembered vocabulary. The children were also asked to tell a story using a picture book. Results showed that children recognized 80.51% of foreign language words in the test of understanding, while the production test showed a 52.10% success rate. We found that children who were able to understand the L2 better were also capable of better production in L2 (Spearman's rho bei 0.01 level). Both the production and comprehension abilities in L2 were significantly affected by the number of hours missed.

Keywords: English teaching narrative format, education model, preschool

LEARN ENGLISH FAMILY

Alena Štefániková

British Council
Bratislava, Slovakia

Alena.stefanikova@britishcouncil.sk

Abstract

In my presentation I would like to focus on one of the British Council products: the Learn English Family brochure and the online resources which teachers and parents can use when helping and motivating their children to start studying English:

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents>

The Learn English Family brochure is for parents who want to help their child or children with their English but are not sure what they can do to help. This presentation will offer extensive expert advice about helping your child learn English. The brochure is divided into 9 sections: How children learn, How children learn English as another language, How children learn through picture books, learning English through sharing rhymes, Practical tips, Pronunciation activities, Speaking English at home, Using books with older children and teenagers, Using the internet and computers safely. We used these resources when we organized workshops for kindergarten teachers from bilingual kindergartens, and workshops for parents and teachers in different parts of Slovakia.

Keywords: British Council, Learn English Family, resources for teachers and parents

THE USE OF PREDICTABLE BOOKS IN EDUCATION WITH A BILINGUAL KINDERGARTEN FOCUS

Miriam Valášková

Faculty of Education, Comenius University

Bratislava, Slovakia

miriam.valaskova@gmail.com

Abstract

The paper provides information on research results which strongly suggest that the use of predictable books to develop communication skills of children in kindergarten with a bilingual focus is justified.

Keywords: research, literacy, bilingual environment, kindergarten, predictable books

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová – Mgr. Lenka Sokolová, PhD. (zost.)

ROZVÍJANIE CUDZOJAZYČNÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ V ŠKOLSKOM A V RODINNOM PROSTREDÍ

Staňme sa dvojjazyčnou rodinou! Staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie
konanej 20. – 21. septembra 2012 v Bratislave

vydala spoločnosť Havava, s.r.o., 2012
Príspevky neprešli jazykovou korektúrou.

rozsah 182 strán
vydanie prvé

ISBN: 978-80-971123-0-1