

Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Zuzana Duchoňová

Viacjazyčnosť vo vyučovaní na základných školách

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Viacjazyčnosť vo vyučovaní na základných školách

Zuzana Duchoňová

Bratislava

2014

OBSAH

PREDHOVOR	3
ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ ČASŤ	7
1.1 Viacjazyčnosť a rozmanitosť kultúr	7
1.1.1 Charakteristika viacjazyčnosti; základná terminológia (viacjazyčnosť, plurilingvizmus, plurikulturalizmus, multilingvizmus, interkulturalita)	7
1.1.2 Integrovanie cudzieho jazyka do iných vyučovacích predmetov (CLIL)	8
1.1.3 Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia	11
1.1.4 Interkultúrny prístup (výchova k tolerancii, krajinovedné, sociokultúrne a sociolingválne aspekty)	12
1.2 Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia	13
1.2.1 Referenčný rámec FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures)	13
1.2.2 Prístupy rozvíjajúce viacjazyčnú a plurikultúrnú kompetenciu	18
2 PRAKTICKÁ ČASŤ	22
2.1 Viacjazyčné prístupy (teória, príklady a cvičenia)	22
2.1.1 Koncepty a námety aktivít na uplatňovanie viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov v cudzojazyčnom vyučovaní	22
2.1.2 Metódy aktivizujúce vedomosti, postoje a zručnosti viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie	36
2.1.3 Konkrétne metódy pluralitných prístupov k jazykovému vyučovaniu	40
2.2 Viacjazyčnosť a hodnotenie žiakov	44
2.2.1 Formatívne hodnotenie a slovná spätná väzba	44
2.2.2 Hodnotenie a sebahodnotenie žiakov	46
2.2.3 Viacjazyčnosť a autonómne učenie	47
ZÁVER	49
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	51
PRÍLOHY	53

Predhovor

Vo všeobecnosti sa hovorí, že každý žiak by mal byť vedený k mnohostrannej a efektívnej komunikácii, pretože znalosť materinského jazyka, cudzieho jazyka a samotná jazyková kultúra patria k vyspelosti absolventa základnej školy v Slovenskej republike.

Vyučovanie jazykov poskytuje žiakom vedomosti, ktoré im umožnia ľahšie vnímať rôznorodosť jazykov, porozumieť im, správne sa vyjadrovať a uplatňovať svoje poznatky v praxi.

Fenoménom dnešnej doby je proces integrácie cudzích jazykov do jazykovej výučby v základných a stredných školách v Slovenskej republike. Stále viac sa zdôrazňuje dôležitosť jazykov, ich znalosť a výborná komunikácia pre budúce štúdium a povolanie. Viacjazyčnosť je aj podstatou osobnosti, pretože jazyky sa stávajú kultúrnou identitou každého človeka. Tento proces prináša so sebou neustále sa meniace podmienky v našom školskom systéme a často sa stretávame s rôznymi prekážkami a problémami v oblasti výučby jazykov.

Hlavným cieľom vyučovania cudzích jazykov je podporiť rozvoj žiaka vo vzťahu k rôznym jazykom a ich kultúram, čo zároveň prispieva k rozšíreniu viacjazyčnosti a jej významovej podstaty.

V posledných rokoch sa zdôrazňuje otázka koncepcie viacjazyčnosti v kontexte výučby jazykov. Pojem „viacjazyčnosť“ možno chápať v dvoch rovinách:

- ide o pomenovanie schopnosti fyzickej osoby používať viacero cudzích jazykov;
- tento termín označuje koexistenciu rozdielnych jazykov na jednom geografickom území.

V tomto smere je kľúčovou podpora zo strany národných členských štátov.

Pojem viacjazyčnosti bol vyzdvihnutý 1. januára 2007 a predstavuje samostatné portfólio s cieľom odzrkadliť jej politický rozmer v Európskej únii vzhľadom na jej význam pre oblasť prvého vzdelávania, celoživotného vzdelávania, konkurencieschopnosti, zamestnanosti, spravodlivosti, slobody a bezpečnosti.

Viacjazyčnosť predstavuje znalosť viacerých jazykov s tým, že jednotlivec má takú znalosť jazyka, ktorá je rozšírená aj o porozumenie plurality kultúr. Pri komunikácii využíva všetky poznatky a skúsenosti s jazykom tak, aby konverzácia bola čo najefektívnejšia.

Spoločný európsky referenčný rámec poukazuje na to, že cieľom jazykového vzdelávania by nemalo byť zvládnutie jedného či dvoch jazykov izolovane, ale rozvíjanie jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje zastúpenie všetky jazykové schopnosti.

Viacjazyčnosť je nutné chápať z hľadiska obsahu plurality kultúr. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (2006) *„jazyk nie je len dôležitým aspektom kultúry, je aj prostriedkom prístupu k jednotlivým prejavom danej kultúry“*.

SERR (2006) slúži zámeru Rady Európy, ako sa uvádza v Odporúčaniach (82) 18 a (98) 6 Výboru ministrov Rady Európy: *„Iba lepším poznaním európskych moderných jazykov bude možné sprostredkovať komunikáciu a interakciu medzi Európanmi s rozličnými materinskými jazykmi tak, aby sa zvýšila mobilita v rámci Európy, vzájomné porozumenie a spolupráca a prekonali sa predsudky a diskriminácia“*.

Pre súčasnosť, ale aj blízku budúcnosť Výbor ministrov poukazuje na *„politickú dôležitosť rozvoja konkrétnych oblastí pôsobenia, akými sú stratégie diverzifikovaného a intenzívneho učenia sa jazykov tak, aby sa rozširovala viacjazyčnosť v paneurópskom kontexte“* (SERR 2006).

Cieľom tejto publikácie je pomôcť učiteľom získať vedomosti a zručnosti v oblasti viacjazyčných prístupov v rámci vyučovania cudzích jazykov v základných školách a zdokonaľovať svoje profesijné zručnosti potrebné na rozvíjanie viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie žiakov.

Úvod

21. storočie prináša so sebou mnoho zmien. Vo všetkých sférach sa uplatňuje proces globalizácie a integrácie.

Ani škola a jej systém nie je výnimkou. Výučba jazykov dosahuje veľký úspech prostredníctvom zavádzania nových vyučovacích metód a programov na školách s podporou informačných technológií, komunikačných prostriedkov a didaktických prvkov.

Môžeme sledovať prudký nárast záujmu žiakov o výučbu jazykov na jednotlivých školách. Veľmi dôležitým faktorom sa stáva aj otázka motivácie v kontexte cudzojazyčného vyučovania s cieľom zvýšiť efektivitu vyučovacieho procesu, a tým zabezpečiť zvýšenie jeho kvality. Zároveň prináša aj rýchly technologický rozvoj, v ktorom sa postupne zrýchľuje komunikácia medzi jednotlivými štátmi celého sveta. Vzdialenosť, rôznorodosť či odlišnosť kultúr už dnes nepredstavujú zásadné prekážky pri dorozumievaní.

Ľudia sa potrebujú postupne adaptovať k novým technologickým pokrokom a osvojiť si každodenné množstvo prichádzajúcich informácií, aby si aj oni našli svoje miesto v dnešnej spoločnosti. V tomto kontexte jednotlivci potrebujú viac než len profesionálne kompetencie na to, aby zvládli svoje stanovené ciele a mohli čeliť výzvam modernej doby.

Školské systémy v rámci Európskej únie sa snažia o integráciu vyučovania cudzích jazykov do učebných osnov tak, aby boli žiaci vybavení takými schopnosťami, ktoré im umožnia komunikovať aj za hranicami ich rodnej krajiny. Školský systém v Slovenskej republike prechádza v súčasnosti obdobím rozsiahlych zmien. Nový školský zákon s platnosťou od školského roka 2008/2009 definuje slovenskú školskú sústavu a zasadzuje vzdelávací systém do európskeho rámca.

Vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky je zakotvené aj povinné vyučovanie cudzích jazykov na školách. S výučbou 1. cudzieho jazyka sa povinne začína v 3. ročníku základnej školy. V súčasnosti je úplne bežné, že si deti v mladšom školskom veku osvojujú cudzí jazyk. Niektoré školy s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov začínajú s výučbou prvého cudzieho jazyka už v 1. ročníku základnej školy. Táto výučba býva väčšinou nepovinná a dobrovoľná a realizuje sa formou hier. Druhý cudzí jazyk sa na základných školách začína vyučovať v 6. ročníku, v prípade rozšíreného jazykového vzdelávania už v 5. ročníku.

Medzi cudzie jazyky vyučované na základnej škole patria: anglický jazyk, nemecký jazyk, francúzsky jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk a taliansky jazyk.

Poukázaním integrácie vyučovania materinského a cudzieho jazyka v učebných osnovách základnej školy je nutné rešpektovať 4 didaktické zásady vyučovania materinského jazyka:

- **zásadu komplexnosti** – v prípade vzťahu materinského a cudzieho jazyka ide o medzipredmetovú integráciu;
- **zásadu komunikačného prístupu** – komunikačný proces ako východisko, prostriedok a cieľ jazykového vyučovania tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku;
- **zásadu orientácie na žiaka** – rešpektovanie žiakových komunikačných možností, ale aj potrieb;
- **zásadu aktuálnosti lingvistických poznatkov** – jej uplatňovanie je potrebné pri didaktickej transformácii domáceho aj iného jazykového systému (Svobodová 2000).

Kompetencia využívania materinského jazyka predstavuje motivačný aspekt v oblasti výučby cudzieho jazyka: čím viac sa rozvíja materinský jazyk žiaka, tým viac sa rozvíja aj jeho znalosť cudzieho jazyka.

Charakteristickou črtou súčasnej jazykovej situácie na Slovensku je aj prílev cudzincov, ktorí prichádzajú na naše územie z pracovných dôvodov a ich pobyt je väčšinou dlhodobého charakteru. V školách sa môžeme stretnúť aj so žiakmi, ktorých materinským jazykom nie je slovenčina. Ide o súčasný sociologicko-pedagogicko-komunikačný problém, s ktorým sa stretávajú najmä učitelia, pretože nie sú ešte dostatočne pripravení na to, ako vyučovať vo viacjazyčnej triede.

Tento učebný zdroj vychádza z predpokladu vyučovania anglického jazyka ako 1. cudzieho jazyka. Použité aktivity však môžu byť aplikované aj v rámci ostatných uvedených cudzích jazykov.

Autorka

1 TEORETICKÁ ČASŤ

1.1 Viacjazyčnosť a rozmanitosť kultúr

„Kol'ko jazykov vieš, tol'kokrát si človekom.”

„The more languages you know, the more of a person you are.”

(Slovenské príslovie)

1.1.1 Charakteristika viacjazyčnosti; základná terminológia (viacjazyčnosť, plurilingvizmus, plurikulturalizmus, multilingvizmus, interkulturalita)

Viacjazyčnosť

Podľa definície Rady Európy sa termín „viacjazyčnosť” chápe ako schopnosť osoby používať viac jazykov, ako aj spolužitie viacerých jazykových komunít na jednom geografickom území.

V dokumente *Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť* označuje uvedený termín novú oblasť politiky podporujúcu atmosféru priaznivú pre všetky jazyky, v ktorej sa môže pozitívne vyvíjať výučba aj štúdium rôznych jazykov.

V oblasti viacjazyčnosti sa sledujú tri ciele:

- podpora štúdia jazykov a jazyková rozmanitosť v spoločnosti;
- podpora zdravej viacjazyčnej ekonomiky;
- umožnenie prístupu občanom k právnym predpisom, postupom a informáciám Európskej únie v ich vlastnom jazyku.

Plurilingvizmus a multilingvizmus

Podobne ako existuje bilingvizmus v dvoch podobách – individuálnej alebo kolektívnej (diglosia), tak aj viacjazyčnosť môžeme deliť na individuálnu a kolektívnu.

Termínom „plurilingvizmus“ je denominované používanie viacerých jazykov jednou osobou. Tento termín sa odlišuje od „multilingvizmu“, ktorý označuje koexistenciu viacerých jazykov v rámci danej spoločenskej skupiny – „kolektívnu viacjazyčnosť.“ Pojem multilingvizmu referuje výlučne k skupinám, ktoré hovoria viacerými jazykmi.

Plurikulturalizmus

Plurikulturalizmus je prístup k sebe a k ostatným ako ku komplexne bohatým bytostiam, ktoré konajú a reagujú z hľadiska rôznych identifikácií.

V tomto prípade identita alebo identity sú vedľajšie produkty skúseností v rôznych kultúrach. Výsledkom je viacnásobná identifikácia s cieľom vytvoriť jedinečnú osobnosť, miesto alebo viac než statické identity. Je založený na viacnásobnej identite, v rámci ktorej majú ľudia viac identít, ktoré patria do viacerých skupín s rôznym stupňom identifikácie. Termín „plurikulturálna kompetencia“ je dôsledkom myšlienky viacjazyčnosti.

Interkulturalita

Väčšinu dnešných spoločností a štátov obývajú ľudia z rôznych kultúrnych prostredí. Nie je to iné ani na Slovensku. Všímame si narastajúcu rozmanitosť ľudí okolo nás. Táto rozmanitosť na každodennej úrovni vyvoláva mnohé otázky a reakcie.

Hoci sa väčšina ľudí považuje za tolerantných, v realite charakterizuje súžitie ľudí z rôznych kultúr skôr segregácia, rasizmus a vylúčenie zo spoločnosti. V lepšom prípade žijú ľudia z rôznych kultúr v tzv. multikultúrnom prostredí, teda v prostredí, ktoré uznáva a rešpektuje odlišnosť rôznych kultúrnych skupín. Interkultúrne prostredie a spoločnosť sa snažia o hlboké vzájomné pôsobenie, uznanie kultúrnej rozmanitosti, ktorá prispieva k vzájomnému obohacovaniu. V ideálnom prípade vedie interkultúrna spoločnosť k spoločnému mierovému a obohacujúcemu životu všetkých jednotlivcov i celej skupiny.

Intercomprehension (porozumenie medzi príbuznými jazykmi)

Ide o porozumenie dvoch príbuzných jazykov, napr. románskych, germánskych jazykov alebo jazykov, ktoré sa vyvinuli z latinčiny.

1.1.2 Integrovanie cudzieho jazyka do iných vyučovacích predmetov (CLIL)

Integrované prístupy považované za súčasť skupiny metodík zameraných na žiaka:

- a) integrujú všetky aspekty žiakovej osobnosti, pričom sa uplatňuje požiadavka rešpektovania žiakovej osobnostnej autonómie;
- b) integrujú rôzne učebné obsahy (napr. cudzí jazyk s vyučovaním matematiky, cudzí jazyk s umeleckou výchovou a pod.).

CLIL je bežne používaný pedagogicko-didaktický termín označujúci metódu vyučovania cudzích jazykov, v rámci ktorej sa edukačné obsahy rôznych vyučovacích predmetov (matematika, fyzika, zemepis, história, umenie, účtovníctvo, technické predmety atď.) žiakom sprostredkujú prostredníctvom iného média než materinského jazyka. CLIL integruje vyučovanie obsahu predmetu s vyučovaním cudzieho (pracovného) jazyka. Je príkladom výučby prostredníctvom cudzieho jazyka (vyučuje sa predmet a zároveň sa rozvíjajú jazykové kompetencie žiaka).

Ciele CLILu:

- príprava žiakov na život vo viac internacionalizovanej spoločnosti a zabezpečenie lepších predpokladov ich umiestnenia na pracovnom trhu (sociálno-ekonomické ciele);
- odovzdanie hodnôt tolerancie a rešpektovania iných kultúr pomocou cieľového jazyka CLIL (sociálno-kultúrne ciele);
- umožnenie žiakom rozvíjať svoje jazykové zručnosti, ktoré zdôrazňujú efektívnu komunikáciu, motiváciu žiakov naučiť sa jazyky ich využívaním na reálne praktické účely (jazykové ciele), predmetové znalosti a vzdelávacie schopnosti stimulujúce asimiláciu učiva pomocou rôznych inovačných prístupov (vzdelávacie ciele) (Pokrivčáková a kol. 2009).

Potrebné zmeny v národných vzdelávacích systémoch:

- vytvárať vzdelávacie prostredie, ktoré je „priateľské“ voči vyučovaniu cudzích jazykov;
- rozširovať možnosti vyučovania a vzdelávania sa v čo najširšej palete cudzích jazykov;
- odborne pripravovať učiteľov pre takto širokú škálu cudzích jazykov;
- vytvoriť spoľahlivé a efektívne nástroje pre testovanie cudzojazyčných komunikačných zručností;
- v cudzojazyčnom vzdelávaní efektívnejšie uplatňovať moderné komunikačné technológie;
- vyvíjať nové, efektívnejšie edukačné metódy, ktoré by viedli k tzv. európskemu **plurilingvizmu** (t. j. schopnosti komunikovať aspoň v 3 európskych jazykoch) (Pokrivčáková a kol. 2009).

Metodické princípy CLILu:

- žiaci používajú cudzí jazyk v zmysluplnej komunikácii (neučia sa jazyk kvôli samotnému jazyku, ale preto, aby sa dozvedeli v cudzom jazyku niečo nové);
- žiaci používajú cudzí jazyk v prirodzených podmienkach (skutočne komunikujú, nepoužívajú jazyk v umelo navodených situáciách);
- žiaci sa nesústreďujú v prvom rade na samotný jazyk, ale na obsah, ktorý chcú vyjadriť (významne to odbúrava ich strach z chýb);
- pragmatika komunikácie – „uč sa, čo potrebuješ“;
- CLIL umožňuje zapojenie rôznych štýlov učenia sa (nielen verbálneho);
- CLIL šetrí čas (témy, ktoré sa žiaci doteraz učili na dvoch predmetoch paralelne, sa teraz učia v rámci jedného predmetu);
- gramatické štruktúry a kultúrne pozadie jazyka je druhoradé (Pokrivčáková a kol. 2009).

Výhody CLILu:

- celkové zlepšenie komunikačných kompetencií žiaka v cieľovom jazyku;
- spojenie cudzieho jazyka s reálnym životom;
- podpora rozvoja kognitívnych zručností žiakov – CLIL ich učí myslieť a riešiť problémy vo viacerých jazykoch, čím prispieva k rozvoju autonómie žiaka;
- prehĺbenie povedomia o svojom materinskom jazyku, cieľovom jazyku a ostatných jazykoch;
- zvyšovanie motivácie žiakov prostredníctvom reálnych situácií pri vyučovaní cieľového cudzieho jazyka;
- využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód a aktívne zapájanie žiakov do vyučovacieho procesu;
- zvyšovanie plurilingválnych kompetencií;
- rozvoj interkultúrnych komunikačných zručností;
- rozvoj vlastného národného a kultúrneho povedomia;
- príprava žiakov na praktický život a prácu v multikultúrnej spoločnosti (Pokrivčáková a kol. 2009).

1.1.3 Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia

Schopnosť používať jazyk na účely komunikácie a schopnosť zúčastniť sa interkultúrnej interakcie, v rámci ktorej je osoba chápaná ako spoločenský aktér, ktorý má vedomosti z niekoľkých jazykov na rôznych stupňoch a skúsenosti s viacerými kultúrami, sa nazýva **viacjazyčná kompetencia**. Rozlišuje sa miera, do akej ovláda jednotlivec konkrétne jazyky a miera, v akej ich používa. Každá rečová zručnosť môže byť u jednotlivca rozvinutá v inej miere. Veľmi málo bilingválnych a plurilingválnych jednotlivcov má rovnakú znalosť 2 alebo viacerých jazykov. Jazyk, ktorý má tendenciu byť silnejší, sa nazýva **dominantným jazykom**. Je to tým, že rôzne jazyky majú pre jednotlivca rôznu funkciu a sú preňho potrebné v rozličnej miere. Táto kompetencia je dynamická a evolutívna, môže sa časom meniť, a to v závislosti od meniacich sa okolností. Slabší jazyk sa môže stať silnejším.

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia sa nepovažuje za stabilizovanú, je určitým spôsobom **nevyvážená**. Obohacuje sa o nové komponenty, dopĺňa, alebo transformuje niektoré ďalšie elementy pod vplyvom pracovných alebo geografických, príp. rodinných zmien, ale aj pod vplyvom rozvoja osobných záujmov a subkultúr.

Je aj **funkčnou kompetenciou**, a to vzhľadom na definovaný cieľ, plnenie konkrétnych funkcií a rozvíjanie v rámci tematickej a situačnej oblasti. Nazýva sa aj **nerovnomernou**.

- Všeobecná úroveň ovládania sa môže líšiť v závislosti od jazyka.
- Profil jazykových zručností sa môže líšiť od jedného jazyka k inému (napr. vynikajúce znalosti v ústnej komunikácii v 2 jazykoch, ale schopnosť písať v jednom z nich na nižšej úrovni a ovládanie 3. jazyka iba v porozumení).
- Multikultúrny profil môže mať inú konfiguráciu ako viacjazyčný profil (napr. dobrá znalosť určitého kultúrneho spoločenstva, ktorého jazyk jednotlivec do hĺbky nepozná alebo má len málo poznatkov o kultúrnej komunite, ktorej jazyk výborne ovláda). Kvôli tejto nerovnováhe sa viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia vyznačuje tým, že stratégie používané na dosiahnutie rozličných cieľov v komunikácii sa môžu navzájom líšiť (napr. postoje), pričom otvorenosť, prívetivosť a ochota dorozumieť sa (prostredníctvom gest, mimiky, proxemiky) môžu v komunikácii v jazyku, ktorý užívateľ neovláda dostatočne, kompenzovať tento relatívny nedostatok, zatiaľ čo v jazyku, ktorý ovláda lepšie, môže ten istý jednotlivec v komunikácii pôsobiť rezervovane (Rada Európy 2010).

Nejde o jednoduché pridanie jednojazyčných kompetencií, ale o umožňovanie ich kombinovania a striedania. Počas komunikácie je možné meniť jazykové kódy, používať iné jazykové tvary alebo štruktúry, ak to okolnosti dovoľia. Výstavba viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie podporuje vznik jazykového povedomia a rozvoj metakognitívnych stratégií. Žiak využíva existujúce sociolingválne a pragmatické zložky komunikatívnej kompetencie. Lepšie vnímanie toho, čo je neutrálny a čo vysoký jazykový štýl prebieha v rôznych jazykoch. Prostredníctvom tejto kompetencie sa zlepšuje schopnosť učiť sa a schopnosť nadviazať a udržať vzťah. Cieľom je dať väčšiu šancu mladým, aby mohli používať viac než 2 jazyky. Je tiež dobré pomôcť žiakom:

- budovať svoju jazykovú a kultúrnu identitu začlenením rozmanitých skúseností inakosti;
- rozvíjať schopnosť učiť sa prostredníctvom skúsenosti s niekoľkými jazykmi a skúsenosti s inými kultúrami.

1.1.4 Interkultúrny prístup (výchova k tolerancii, krajinovedné, sociokultúrne a sociolingválne aspekty)

Vyučovanie cudzích jazykov v súčasnosti preferuje interkultúrny a interdisciplinárny prístup, t. j. neobmedzuje sa na výučbu jednotlivých jazykových prostriedkov (lexika, gramatika, fonetika, pravopis) a rečových zručností (čítanie, počúvanie s porozumením, písomný a ústny prejav). Štúdium jazyka zahŕňa aj oboznamovanie žiakov s kultúrou, osobitosťami a zvykmi národov, ktorých jazyk si osvojujú.

Prax ukazuje, že žiaci si uvedomujú potrebu ovládania cudzích jazykov pre ich budúce uplatnenie v konkurenčnom prostredí medzinárodného trhu práce. Prejavuje sa to v tom, že väčšina z nich sa snaží postupne alebo paralelne získať komunikatívnu kompetenciu v 2 alebo aj viacerých jazykoch. Interkultúrny aspekt vyučovania cudzích jazykov je možné využiť vo vyučovacom procese.

1.2 Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia

1.2.1 Referenčný rámec FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures)

Referenčný rámec FREPA bol vytvorený ako nástroj, ktorého cieľom je vytvoriť väzby medzi jazykmi a ich odrodami, ktoré žiak pozná, alebo sa ich učí. FREPA je úplne v súlade s celkovou víziou jazykov v oblasti vzdelávania a jazykmi, ktoré Rada Európy podporuje.

JAZYKY VO VZDELÁVANÍ/JAZYKY PRE VZDELÁVANIE

LANGUAGES IN EDUCATION/LANGUAGES FOR EDUCATION

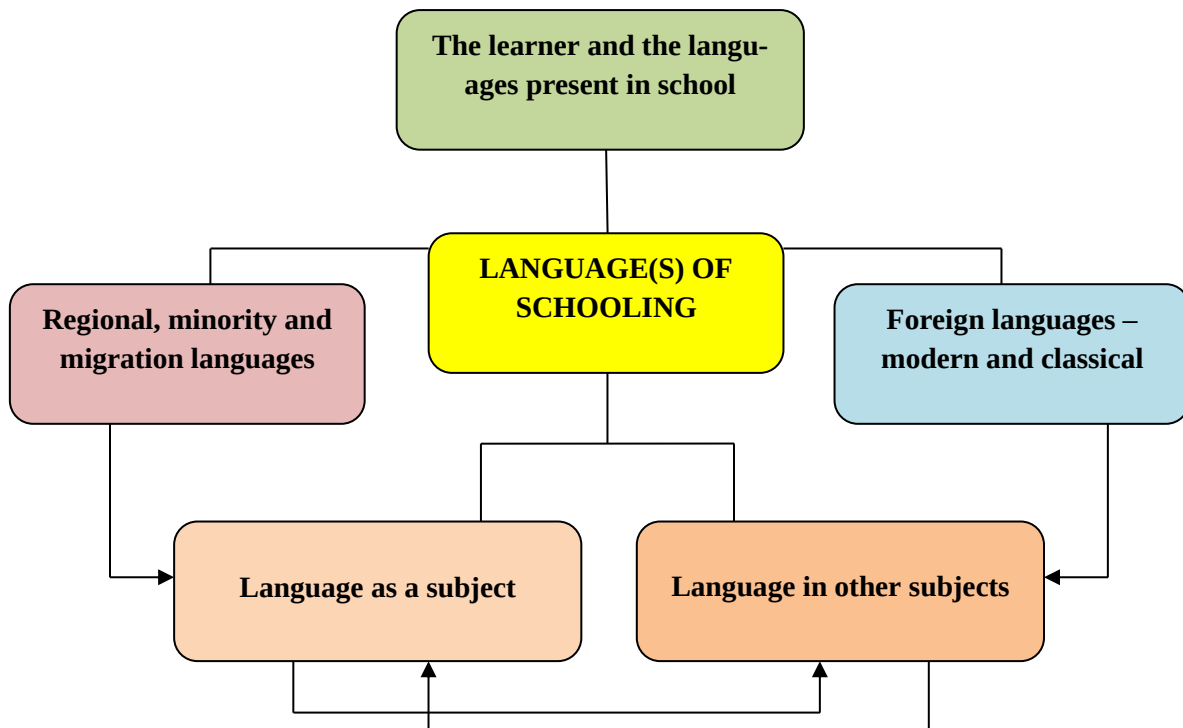


Schéma 1: Platforma zdrojov a odkazov pre viacjazyčné a interkultúrne vzdelávanie Rady Európy

Referenčný rámec pre pluralitné prístupy k jazykom a kultúram je doplnkom ďalších nástrojov, ako sú **Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR)**, **Európske jazykové portfólio**, **Príručka pre rozvoj politiky jazykového vzdelávania v Európe** (Rada Európy 2007) a **Sprievodca pre rozvoj a realizáciu vzdelávacích programov pre viacjazyčné a interkultúrne vzdelávanie** (Rada Európy 2010).

Referenčný rámec FREPA obsahuje úplný zoznam zdrojov/deskriptorov (vedomostí, zručností a postojov žiaka) zameraných na viacjazyčné a interkultúrne vzdelávanie. Deskriptory pomáhajú používateľovi jazykov orientovať sa, v akej fáze vzdelávacieho procesu sa nachádza. Rámec poskytuje výučbový materiál pre rozvoj daných kompetencií v praxi. Učiteľ si môže vybrať aktivitu z databázy podľa konkrétnych zdrojov vedomostí, zručností a postojov, ktoré vyplývajú z rámca.

Zdroje/Deskriptory (vedomosti, postoje a zručnosti)

Deskriptory predstavujú zdroje. Termín „zdroje“ sa všeobecne používa v rámci referenčného rámca FREPA vo význame interných zdrojov. Zdroje zahŕňajú aj schopnosti, vedomosti, zručnosti a postoje a môžu byť aktivované kompetenciami. Do určitej miery môžu byť bez kontextu – izolované. Môžu byť definované aj termínom „získavanie“ a vyučované prostredníctvom vhodných výučbových aktivít. Vnútorne zdroje (rovnako ako využívanie externých zdrojov, ale nie kompetencií) sú vyučované v situáciách/úlohách, ktoré sú aspoň čiastočne bez kontextu. Učiteľ môže pracovať na zdrojoch v triede priradením rôznych úloh žiakom. Týmto spôsobom výučby prispieva k rozvoju kompetencií prostredníctvom samotných zdrojov, ktoré sa aktivujú.

Kompetencie sú považované najmä v oblasti sociálneho použitia/potreby, zatiaľ čo zdroje skôr patria do oblasti kognitívnej a vývojovej psychológie. Kompetencie možno chápať ako:

- kompetencie spojené so situáciou/úlohami, ktoré majú sociálny význam a sociálnu funkciu;
- jednotky s mierou zložitosti;
- rôzne vnútorné zdroje (obvykle ide o súbor vedomostí, postojov a zručností).

V referenčnom rámci FREPA sa opisujú 2 úrovne kompetencií:

- schopnosť hospodáriť s jazykovou a kultúrnou komunikáciou v kontexte inakosti;
- rozvoj pluralistického repertoáru jazykov a kultúr.

Rozlišujeme 3 oblasti deskriptorov.

- 1. Knowledge/Vedomosti.**
- 2. Attitudes/Postoje.**
- 3. Skills/Zručnosti.**

V nasledujúcej tabuľke uvádzame opis deskriptorov v anglickom jazyku.

1. Knowledge/Vedomosti

Oblast': Language

K 1	Language as semiological system
K 1	Knows some of the principles of how languages work
K 2	Language and Society
K 2	Knows the role of society in the way languages work/the role of language in the way society works
K 3	Verbal and non-verbal communication
K 3	Knows some of the principles of how communication functions
K 4	Evolution of Languages
K 4	Knows that languages are continuously evolving
K 5	Multiplicity, diversity, multilingualism and plurilingualism
K 5	Has some knowledge about language diversity/multilingualism/plurilingualism
K 6	Similarities and differences between languages
K 6	Knows that there are similarities and differences between languages/linguistic variations
K 7	Language and acquisition/learning
K 7	Knows how one acquires/learns a language

Oblast': Culture

K 8	Cultures: general characteristics
K 8	Possesses knowledge about what cultures are/how they work
K 9	Cultural and social diversity
K 9	Knows that cultural diversity and social diversity are closely linked
K 10	Cultures and intercultural relations
K 10	Knows the role of culture in intercultural relations and communication
K 11	The evolution of culture
K 11	Knows that cultures are continuously evolving
K 12	The diversity of cultures
K 12	Knows several phenomena relative to the diversity of cultures
K 13	Resemblances and differences between cultures
K 13	Knows that resemblances and differences exist between (sub)cultures
K 14	Culture, language and identity
K 14	Knows that identity is constructed, amongst other things, in relation to one or more linguistic/cultural affiliations
K 15	Culture and acquisition/learning
K 15	Knows how one acquires/learns a culture

2. Attitudes/Postoje

Oblast': Attention

A 1	Attention • to foreign languages, cultures and/or persons; • to linguistic, cultural and/or human diversity in the environment; • to language in general; • to linguistic, cultural and/or human diversity in general.
A 1	Attention to « foreign » languages/cultures/persons --> to linguistic/cultural/human diversity in the environment to language in general to linguistic/cultural/human diversity in general [as such]
A 2	Sensitivity
A 2	Sensitivity to the existence of other languages/cultures/persons/to the existence of linguistic/cultural/human diversity
A 3	Curiosity
A 3	Curiosity about/Interest in „foreign” languages/cultures/persons --> //pluricultural contexts//the linguistic/cultural/human diversity of the environment//linguistic/cultural/human diversity in general [as such]
A 4	Acceptance
A 4	Positive acceptance of linguistic/cultural diversity/of others/of what is different
A 5	Openness
A 5	Openness to the diversity of languages/people/cultures of the world/to diversity as such [to difference itself] [to alterity]
A 6	Respect
A 6	Respect/Regard for „foreign”/„different” languages/cultures/persons for the linguistic/cultural/human diversity of the environment for linguistic/cultural/human diversity as such [in general]

Oblast': Disposition/Motivation/Willingness/Desire to engage in activity related to languages/cultures and to the diversity of languages and cultures

A 7	Disposition/Motivation
A 7	Disposition/motivation with respect to linguistic/cultural diversity/plurality
A 8	Willingness/Desire
A 8	A wish/will to be involved/to act in connection with linguistic or cultural diversity/plurality//in a plurilingual or pluricultural environment

Oblast': Attitudes/stances of: questioning – distancing – decentration – relativisation

A 9	Questioning
A 9	An attitude of critical questioning/a critical position towards language/culture in general
A 10	Willingness
A 10	A will to construct « informed » knowledge/representations
A 11	Disposition to suspend judgement
A 11	A disposition/A will to suspend one's judgement/one's acquired representations/one's prejudices
A 12	Disposition toward process of relativisation
A 12	Disposition to starting a process of linguistic/cultural decentration/relativisation

Oblast': Readiness to adapt/Self-confidence/Sense of familiarity

A 13	Readiness to adapt
A 13	A will/disposition to adapt oneself/Flexibility
A 14	Self Confidence
A 14	Having self-confidence/Feeling at ease
A 15	Sense of familiarity
A 15	A feeling of familiarity
A 16	Identity
A 16	Assuming one's own (linguistic/cultural) identity

Oblast': Attitudes to learning

A 17	Sensitivity
A 17	Sensitivity to experience
A 18	Motivation
A 18	A motivation to learn languages (of schooling/family/foreign/regional...)
A 19	Willingness to learn
A 19	Attitudes aiming to construct pertinent and informed representations for learning

3. Skills/Zručnosti

S 1	Can observe/analyse
S 1	Can observe/analyse linguistic elements/cultural phenomena in languages/cultures which are more or less familiar
S 2	Can recognize/identify
S 2	Can identify/recognise linguistic elements/cultural phenomena in languages/cultures which are more or less familiar
S 3	Can compare
S 3	Can compare linguistic/cultural features of different languages/cultures. Can perceive/establish linguistic/cultural proximity and distance
S 4	Can talk about languages and cultures
S 4	Can talk about/explain certain aspects of one's own language/one's culture/other languages/other cultures
S 5	Can use what one knows of a language in order to understand another language or to produce in another language
S 5	Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension/production in another language
S 6	Can interact
S 6	Can interact in situations of contact between languages/cultures
S 7	Knows how to learn
S 7	Can assume ownership of [learn] linguistic features or usage/cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures

1.2.2 Prístupy rozvíjajúce viacjazyčnú a plurikultúrnu kompetenciu

Termín „pluralitné prístupy k jazykom a kultúram“ odkazuje na didaktické prístupy, ktoré zahŕňajú použitie niekoľkých druhov jazykov a kultúr súčasne počas vyučovacieho procesu.

To je v protiklade so „singulárnymi“ prístupmi, v rámci ktorých didaktický prístup zohľadňuje cudzí jazyk a kultúru len oddelene. Tým opúšťa „roztrieštený“ pohľad na jazykové a kultúrne kompetencie jednotlivca a referenčný rámec FREPA je cenným krokom k realizácii spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, najmä jeho zdôvodnenie viacjazyčnej a interkultúrnej kompetencie.

Pluralitné prístupy sa zameriavajú na rozvíjajúce kľúčové prvky vedomostí, zručností a postojov, a to na:

- riešenie jazykových a kultúrnych skutočností vo všeobecnosti;
- umožnenie žiakom mať ľahší prístup ku konkrétnym jazykom alebo kultúre pomocou schopností, nadobudnutých súvislostí o jazykoch alebo kultúrach.

Pluralitné prístupy tvoria hlavné spojenie medzi všetkými didaktickými pokusmi, ktorých cieľom je uľahčiť trvalý rozvoj a obohatenie viacjazyčných a plurikultúrnych kompetencií jednotlivých frekventantov.

Tieto prístupy berú do úvahy všetky existujúce kompetencie, ktoré sa nachádzajú v rámci alebo mimo vzdelávacieho prostredia.

Pokiaľ ide o vzdelávacie ciele, tieto prístupy predstavujú rozhodujúci nástroj pre vývoj toho, čo *Príručka pre rozvoj politiky jazykového vzdelávania v Európe* žiada, a to, aby vzdelávanie smerovalo k viacjazyčnosti.

V priebehu uplynulých 30 rokov sa v metodike jazykovej výučby objavili 4 nasledujúce pluralitné prístupy.

- 1. Awakening to languages/Jazykové prebudenie.**
- 2. Integrated didactic approach to different languages studied/Integrovaný jazykový prístup.**
- 3. Intercomprehension between related languages/Porozumenie medzi príbuznými jazykmi.**
- 4. Intercultural approach/Interkultúrny prístup.**

V ďalšej časti sa budeme venovať bližšej charakteristike vyššie uvedených pluralitných prístupov.

1. Awakening to languages/Jazykové prebudenie

Pojem „jazykové prebudenie“ sa používa na označenie prístupu, v ktorom sa vzdelávacia činnosť zameriava na jazyky, ktoré škola primárne nemá v úmysle vyučovať.

Tento prístup sa týka vzdelávania akýchkoľvek jazykov, ktoré žiak nadobudol alebo sa učí mimo prostredia školy. Vzhľadom k počtu jazykov, ktoré sa žiaci učia alebo ovládajú, je jazykové prebudenie najčastejšou formou pluralitného prístupu.

Tento prístup vedie žiakov k poznaniu jazykovej rozmanitosti v porovnaní s ich materinským jazykom. Realizuje sa buď na začiatku jazykového vzdelávania, alebo môže byť vnímaný ako podpora jazykového vzdelávania počas celej školskej dochádzky.

„L' Eveil aux langues“ (jazykové prebudenie) bolo vyvinuté špeciálne v Evlang a Jalingo programoch a je spojené s vytvorením jazykového povedomia. Tento prístup bol iniciovaný E. Hawkinsom v roku 1980 v Spojenom kráľovstve.

V súčasnosti je „Eveil aux langues“ potrebné vnímať ako subkategóriu prístupu jazykového povedomia a nemusí nutne zahŕňať konfrontáciu žiaka s počtom jazykov.

2. Integrated didactic approach to different languages studied/Integrovaný jazykový prístup

Integrované didaktické prístupy sú zamerané na pomoc žiakom pri vytváraní väzieb medzi obmedzeným počtom jazykov vyučovaných v rámci učebných plánov.

Integrovaná didaktika pracuje na centrálnom princípe, obhajaie pluralitné prístupy, stavia na tom, čo je už známe a čo nie.

V rámci tohto prístupu môže byť 1. cudzí jazyk používaný ako odrazový mostík na uľahčenie jazykového získavania vedomostí 2. jazyka, pričom sa berie do úvahy, že vzájomná podpora medzi jazykmi je účinná v oboch smeroch. Tento prístup nezanedbáva ani materinský jazyk žiakov.

Viaceré štúdie sú založené na skúmaní myšlienky zavedenia nemčiny ako 2. jazyka po angličtine. Iné štúdie skúmajú spôsob, ako prepojiť vyučovací jazyk s ďalšími vyučovacími jazykmi v integrovanej perspektíve. Tento spôsob je prítomný aj v niektorých prístupoch bilingválneho vzdelávania, ktoré sa usiluje o to, aby žiaci identifikovali podobnosti a rozdiely medzi jazykmi používanými vo výučbe, a to bez ohľadu na skúmané oblasti.

3. Intercomprehension between related languages/Porozumenie medzi príbuznými jazykmi

V prístupe nazývanom „intercomprehension“ (medzijazykové porozumenie) medzi príbuznými jazykmi ide o porozumenie 2 alebo viacerých jazykov rovnakej jazykovej skupiny paralelne (napr. románske, germánske, slovanské jazyky, atď.).

Jeden z týchto jazykov je už pre žiaka známy; buď ide o jeho materinský jazyk alebo iný jazyk, ktorý si žiak osvojil už skôr, resp. ide o 1. cudzí jazyk.

Pre tento prístup je charakteristickým znakom systematické zameranie na receptívne zručnosti (čítanie a počúvanie), ktoré slúžia ako nástroj porozumenia medzi znalosťami už nadobudnutého jazyka s jazykom, ktorý sa žiaci učia ako nový.

V 2. polovici roka 1990 došlo k inovatívnej práci v tejto oblasti s dospelými žiakmi vo Francúzsku a v ďalších krajinách hovoriacich románskymi jazykmi, rovnako ako v Nemecku, škandinávskych a slovanských krajinách. Mnohí z nich boli podporovaní na európskej úrovni v rámci programov Európskej únie.

Príklad tohto prístupu možno nájsť v niektorých materiáloch určených pre jazykové prebudenie, ale vo všeobecnosti sa zaznamenal v školách malý vývoj medzijazykového porozumenia.

4. Interkultúrny prístup/Intercultural approach

Vyučovanie cudzích jazykov v súčasnosti preferuje interkultúrny a interdisciplinárny prístup, t. j. neobmedzuje sa na výučbu jednotlivých jazykových prostriedkov (lexika, gramatika, fonetika, pravopis) a rečových zručností (čítanie, počúvanie s porozumením, písomný a ústny prejav).

Štúdium jazyka zahŕňa aj oboznamovanie žiakov s kultúrou, osobitosťami a zvykmi národov, ktorých jazyk si osvojujú. Prax ukazuje, že žiaci si uvedomujú potrebu ovládania cudzích jazykov pre ich budúce uplatnenie v konkurenčnom prostredí medzinárodného trhu práce. Prejavuje sa to v tom, že väčšina z nich sa snaží postupne alebo paralelne získať komunikatívnu kompetenciu v 2 alebo aj viacerých jazykoch. Interkultúrny aspekt vyučovania cudzích jazykov je možné využiť aj vo vyučovacom procese.

2 PRAKTICKÁ ČASŤ

2.1 Viacjazyčné prístupy (teória, príklady a cvičenia)

2.1.1 Koncepty a námety aktivít na uplatňovanie viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov v cudzojazyčnom vyučovaní

a) Jazykové prebudenie/Awakening to Languages

Pieseň: „Are you sleeping“/„Frère Jacques“.

Krátky opis: žiaci spievajú pieseň „Frère Jacques“ v rozličných jazykoch.

Jazyková úroveň: A1.

Trvanie: 2x45 minút.

Jazyky: anglický, francúzsky, nemecký, taliansky, španielsky.

Vzdelávací cieľ: jazykové prebudenie žiakov zamerané na uvedomenie si odlišnosti jazykov a kultúr krajín: Francúzsko, Anglicko, Nemecko, Španielsko, Taliansko.

Metodický postup: aktivita je rozdelená do 4 krokov.

1. Učiteľ pripraví slová k piesni „Frère Jacques“ na tabuľu, najprv v angličtine (za predpokladu, že sa deti učia anglický jazyk), potom vo francúzštine a prehrá pieseň žiakom. Naučia sa, že anglická verzia je preklad francúzskej verzie, diskutujú a porovnávajú slová, ktoré nepoznajú. Starší žiaci sú už schopní rozpoznať, ktoré slová boli preložené a akým spôsobom.
2. Učiteľ prehrá pieseň znovu, aby sa žiaci zoznámili s tempom, rytmom a melódiou skladby.
3. Následne žiaci spievajú pieseň spoločne s dôrazom na výslovnosť slov. Neskôr môžu byť použité iné verzie piesne v iných jazykoch.
4. Starší žiaci môžu pieseň spievať v speváckych kolách, pričom každá skupina spieva pieseň v inom jazyku.
5. Učiteľ pripraví pre žiakov tabuľku s názvami pozdravov v rôznych jazykoch. Porovnávajú slová v rôznych jazykoch, doplnia si názvy jazykov v anglickom a nemeckom jazyku a zvolia si ďalší ľubovoľný jazyk, v ktorom zapíšu príslušné pozdravy.

Greetings in different languages

English	German	French	Italian	Spanish
		<i>Salut!</i>	<i>Ciao!</i>	<i>¡Hola</i>
		<i>Bonjour</i>	<i>Buon giorno</i>	<i>Buenos días</i>
		<i>Bon après-midi</i>	<i>Buon pomeriggio</i>	<i>Buenas tardes</i>
		<i>Bonsoir</i>	<i>Buonasera</i>	<i>Buenas tardes</i>
		<i>Bon nuit</i>	<i>Buonanotte</i>	<i>Buenas noches</i>
		<i>Adieu!</i>	<i>Arrivederci</i>	<i>Despedida</i> <i>¡Hasta la vista!</i>

b) Integrovaný jazykový prístup/Integrated didactic approach to different languages studied

Téma: „The water cycle“

Krátky opis: učivo „Obeh vody v prírode“ (The water cycle) je spojením prírodovedy a anglického jazyka a je určený žiakom 4. – 5. ročníka ZŠ.

Cieľom je porozumieť prostrediu, v ktorom sa nachádza voda, vedieť vysvetliť cyklus vody v prírode, poznať vlastnosti vody, jednotlivé skupenstvá vody a zmeny jej stavu skupenstva.

Jazyková úroveň: A1.

Trvanie: 2x45 minút.

Jazyky: anglický.

Medzipredmetové prepojenie: biológia, ekológia, environmentálna výchova.

Vzdelávací cieľ: porozumieť prostrediu, v ktorom sa nachádza voda, vedieť vysvetliť cyklus vody v prírode, poznať vlastnosti vody, jednotlivé skupenstvá vody a zmeny stavu jej skupenstva. Osvojiť si slovnú zásobu danej témy.

Špecifické ciele:

- rozvíjať medzipredmetové vzťahy,
- rozvíjať multikultúrnú výchovu,

- vyhľadávať informácie vhodné na riešenie problému,
- využívať získané vedomosti a zručnosti pri objavovaní rôznych variant riešenia,
- samostatne pozorovať a experimentovať.

Obsah vyučovania – prírodoveda

- Zopakovať 3 skupenstvá vody: voda (kvapalná látka), ľad (pevná látka), vodná para (plynná látka).
- Kľúčové slová: skupenstvo vody, vlastnosti kvapalín, zmeny skupenstva, ľad, vodná para, význam vody, vyparovanie, kondenzácia, tuhnutie, topenie, dážď, zrážky.
- Vedieť opísať cyklus obehu vody v prírode, ktorý súvisí s vyparovaním vody, kondenzáciou vodnej pary, tvorbou oblakov a zrážkami.

Metódy: tvorivé riešenie problému, pojmové mapovanie, metóda brainstormingu, technika voľných asociácií, interpretácia vlastných poznatkov, tvorivá diskusia.

Obsah vyučovania – anglický jazyk a literatúra

- Zopakovať otázky a odpovede vo dvojiciach: „What’s the weather like today?”
- Motivácia: symboly počasia.
- Slovná zásoba: sun, clouds, wind, rain, mountain, rivers, sea.
- Prítomný jednoduchý čas, časovanie v 3. osobe.
- Vedieť opísať obchod vody v prírode v anglickom jazyku.

Slovná zásoba: weather, seasons, clothes, sun, rain, cloud, wind, mountain, evaporate, river, sea, ocean, water cycle...

Metodický postup: aktivita je rozdelená do 14 krokov.

1. Učiteľ zisťuje, aké je dnes počasie a kladie žiakom otázky: „What’s the weather like today?“ Is it sunny? Is it cold?“
2. Učiteľ kreslí niektoré symboly počasia na tabuľu a opakuje so žiakmi slovnú zásobu: slnko, oblak, vietor a dážď (sun, cloud, wind and rain).

Sun	rain	wind	clouds	sea	river	mountain
						

3. Učiteľ uvedie príklady súvisiace s počasím a vyzve žiakov, aby tvorili, príp. doplnili vety v závislosti od aktuálnych podmienok počasia.

When it's sunny, I play football.

When it rains I read a book.

When it's sunny I go for a walk.

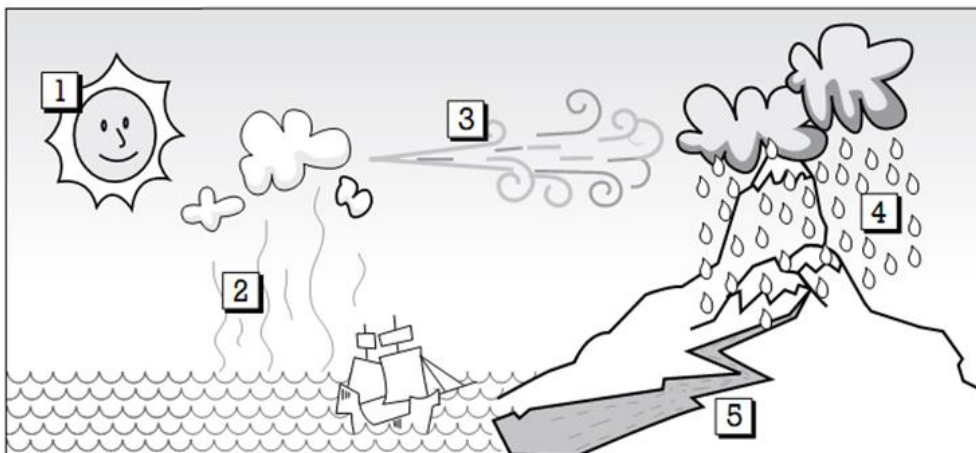
When it rains I play computer games.

When it _____ I _____.

4. Učiteľ nakreslí na tabuľu obrázok obehu vody (podobný ako na obrázku). Začína tým, že nakreslí slnko. Pýta sa žiakov:

„Is it a cloud?“

„No, it's the sun.“



5. Pokračuje obrázkami mora, oblakov, vetra, hôr a rieky. Kontroluje, či žiaci vedľa pomenovať dané obrázky a zisťuje či žiaci rozumejú jednotlivým slovám. Pomocou obrázka na tabuli učiteľ vysvetľuje v jazyku L1 alebo L2 ako voda prechádza v obehu. Začína slnkom. Pýta sa žiakov otázky a ukazuje na obrázok.

„Is the sun hot or cold?“

„Hot, very hot.“

„What happens to the sea?“

„The water evaporates and forms clouds.“

„What happens to the clouds?“

„The wind blows them and they meet the mountains.“

„What happens then?“

„It starts to rain.“

„Where does the rain go?“

„To rivers.“

„And where do the rivers go?“

„To the sea again!“

6. Učiteľ zdôrazní jednotlivé fázy obehu vody na tabuli. Prechádza ústne od obrázka k obrázku ukazuje na ne a nabáda žiakov, aby po ňom opakovali: the sun, the sea, clouds, wind, mountain, rain, rivers, sea.

7. Učiteľ ešte raz pomenúva obrázky a vysvetľuje, čo sa deje (s využitím pantomímy, ktorá pomôže žiakom lepšie porozumieť obsahu obrázku).

The sun heats the sea. The water evaporates and forms clouds.

The wind blows the clouds.

The clouds meet the mountains and it rains.

The rivers go to the sea.

8. Žiaci očísľujú poradie viet v aktivite. Najrýchlejší žiaci si obrázok vyfarbia.

☐

a. The wind blows the clouds.

☐ 1

b. The sun heats the sea.

☐

c. The rivers go to the sea.

☐

d. The clouds meet the mountains and it rains.

☐

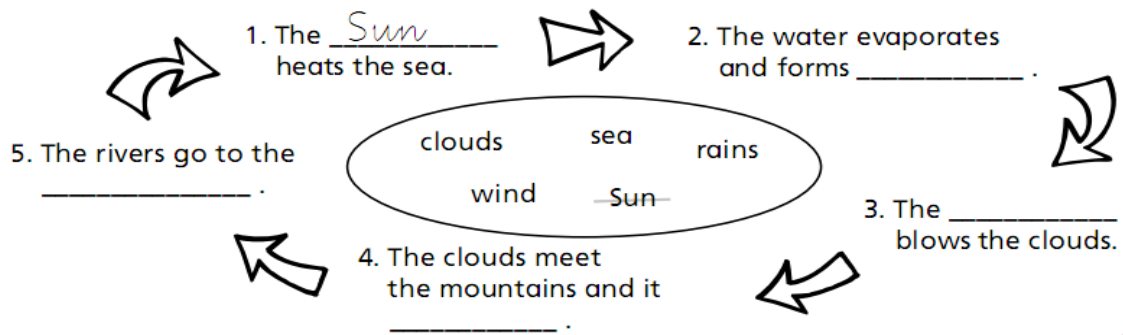
e. The water evaporates and form clouds.

9. Učiteľ znovu upriami pozornosť žiakov na obrázok nakreslený na tabuli a vyzve ich, aby jeden po druhom prišli k tabuli a ukázali na tú časť obrázku, ktorú práve opisuje.

„It rains.“ (dieťa ukazuje na obrázok 4)

„The sun heats the sea.“ (dieťa ukazuje na obrázok 1)

10. Žiaci si doplnia vety s použitím uvedených slov.



11. Žiaci vyhľadajú v štvorsmerovke kľúčové slová k danej téme.

V	A	P	O	U	R	E	I	C	E
R	A	I	N	S	E	K	P	S	L
I	C	W	I	N	T	E	R	P	C
V	V	F	T	Q	A	T	G	R	Y
E	V	S	N	O	W	X	N	I	C
R	M	O	U	N	T	A	I	N	R
S	R	A	I	N	B	O	W	G	E
U	C	L	O	U	D	S	B	R	T
N	V	J	L	O	C	E	A	N	A
E	V	A	P	O	R	A	T	E	W

evaporate, ice, water,
sea, clouds, water
cycle, rain, sun, river,
mountain, ocean,
snow, rainbow,
winter, spring

12. Žiaci doplnia jednotlivé riadky tajničky, v ktorej sa ukrýva názov preberanej témy.

1. dva	1.			
2. dážď	2.			
3. para	3.			
4. ohrievať	4.			
5. kvapka	5.			
6. ľad	6.			
7. obeh	7.			
8. oceán	8.			
9. oblak	9.			
10. desať	10.			

Pomôcky: steam, drop

13. Učiteľ skontroluje, či si žiaci zapamätali slovnú zásobu k téme: sun, sea, clouds, wind, mountain, rain and rivers.

14. Učiteľ vyzýva žiakov, aby hovorili o obehu vody. Najprv začne sám, postupne posmeľuje žiakov, aby sa k nemu pridali a nakoniec nechá žiakov pokračovať v práci vo dvojiciach alebo malých skupinách. Učiteľ v tejto fáze neopravuje žiakov, ale nechá ich hovoriť. Takto opakujú danú aktivitu vo dvojici alebo v malých skupinách a ich výkon sa postupne zlepšuje. Učiteľ sleduje prácu žiakov v skupinách, usmerňuje ich a pomáha im. Zisťuje ich schopnosť komunikácie na danú tému. Po skončení odmení najšikovnejších žiakov (v dvojiciach alebo v skupinách) známku.

c) Porozumenie medzi príbuznými jazykmi/Intercomprehension between related languages

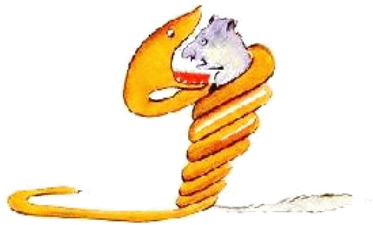
Porozumenie dvojazyčného textu (v našom prípade sme zvolili francúzsko-anglický text), považujeme za významnú interakciu medzi žiakmi, v rámci ktorej žiaci priradujú francúzsko-anglické dialexémy a hľadajú ekvivalenty k slovám v angličtine.

V 2. etape učiteľ rozdá rozstrihaný text vo francúzštine a angličtine, ktorý je prekladom textu z knihy. Každý žiak pracuje individuálne s oboma verziami textov. Žiakom sa nakoniec podarí pospájať jednotlivé texty na základe porozumenia.

Príklad anglicko-francúzskej verzie textu

The Little Prince/Le Petit Prince

Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called *True Stories from Nature*, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.



On disait dans le livre: „*Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion*“.

J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça:



I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

Elles m'ont répondu: „*Pourquoi un chapeau ferait-il peur?*“

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. But since the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing: I drew the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. They always need to have things explained. My Drawing Number Two looked like this:



Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours leur donner des explications.

Cvičenia: nájdí ekvivalenty slov z oboch textov a pospájaj ich.

1.	magnificent	a.	éléphant
2.	number	b.	proie
3.	Geography	c.	dessin
4.	colored pencil	d.	Histoire
5.	elephant	e.	numéro
6.	months	f.	Géographie
7.	explanation	g.	magnifique
8.	prey	h.	crayon de couleur
9.	drawing	i.	Calcul
10.	History	j.	Grammaire
11.	forever	k.	aventures
12.	Grammar	l.	explication
13.	Arithmetic	m.	toujour
14.	adventures	n.	mois

Poskladaj rozstrihaný anglický text podľa poradia jednotlivých odsekov

The Little prince – English version



Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called *„True Stories from Nature*, about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. Here is a copy of the drawing.



In the book it said: *„Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion.“*

I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a colored pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked something like this:

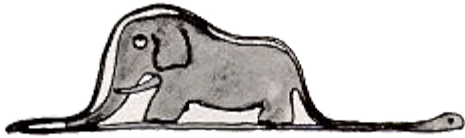


I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered: *„Frighten? Why should any one be frightened by a hat?“*

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. But since the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing: I drew

the inside of a boa constrictor, so that the grown-ups could see it clearly. They always need to have things explained. My Drawing Number Two looked like this:



The grown-ups' response, this time, was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and devote myself instead to geography, history, arithmetic, and grammar. That is why, at the age of six, I gave up what might have been a magnificent career as a painter. I had been disheartened by the failure of my Drawing Number One and my Drawing Number Two. Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to be always and forever explaining things to them.

Poskladaj rozstrihaný francúzsky text podľa poradia jednotlivých odsekov

Le Petit Prince – French version



Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait „*Histoires Vécues*“. Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. Voilà la copie du dessin.



On disait dans le livre: „*Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.*“

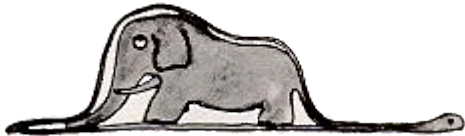
J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça:



J'ai montré mon chef d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur.

Elles m'ont répondu: „*Pourquoi un chapeau ferait-il peur?*“

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça:



Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours leur donner des explications.

d) Interkultúrny prístup/Intercultural approach

Vhodná metóda na uplatnenie interkultúrneho prístupu vo vyučovaní cudzieho jazyka je využitie prísloví a porekadiel, keďže sprístupňujú výsledky skúseností príslušníkov daného národa. Sú to výpovede, v ktorých je obsiahnutá múdrosť celých generácií. Príslovia vznikali a vyvíjali sa postupne, odrážajú každodennú realitu života našich predkov. Mnohé príslovia a porekadlá majú ekvivalenty vo viacerých jazykoch, a to napriek tomu, že vznikali v odlišných geografických, historických a spoločensko-kultúrnych podmienkach. Niekedy sú ekvivalenty značne odlišné, čerpajú z inej oblasti prírody alebo ľudského života, ale myšlienka, ktorú vystihujú, je totožná alebo veľmi príbuzná. Obmedzené využívanie prí-

sloví sa často zdôvodňuje nedostatkom času na vyučovacích hodinách. Príslovia však často obsahujú modelové vetné konštrukcie a môžu pútavo a názorne priblížiť žiakom aj náročné väzby a nahradiť časovo náročný výklad a vysvetľovanie istého javu. Využitie prísloví a porekadiel na vyučovaní je možné vo všetkých etapách jazykovej výučby – na základnom aj na strednom stupni, v odbornom jazyku, v konverzácii alebo v rámci obchodnej komunikácie. Môžu sa využívať pri nácviku jazykových prostriedkov aj rečových zručností. Tieto vety môžu predstavovať modely, „vzorce“, na základe ktorých si žiaci ľahko zapamätajú isté lexikálne, gramaticko-morfologické či syntaktické pravidlá a na základe ktorých získajú schopnosť tvoriť analogické vetné konštrukcie.

V minulosti tvorili príslovia a porekadlá súčasť učebníc cudzích jazykov. V moderných učebniciach francúzštiny a angličtiny sa nachádza veľmi málo prísloví a porekadiel. Pravdepodobne to autori týchto učebníc nepovažujú za potrebné. Neuvedomujú si totiž záujem a potrebu zahraničných, teda aj slovenských žiakov osvojujúcich si tieto jazyky spoznávať popri jazyku aj kultúru, tradície, zvyklosti a mravy ich národov, ktorých jazyk sa učia.

Ako materiál na analýzu môžu slúžiť nasledujúce príslovia.

Slovenčina	Angličtina	Francúzština
Aká práca, taká pláca.	No cure, no pay.	Selon le saint, lencens.
Aký otec, taký syn.	Like father, like son.	Tel père, tel fils.
Cesta do pekla je dláždená dobrými úmyslami.	The road to hell is paved with good intentions.	Lenfer est pavé de bonnes intentions.
Človek mieni, pán boh mení.	Man proposes, God disposes.	L'homme propose et Dieu dispose.
Keď kocúr nie je doma, myši majú bál.	When the cat is away, the mice will play.	Absent le chat (Le chat parti), les souris dansent.
Láska hory prenáša.	Faith will move mountains.	La foi transporte les montagnes.
Medzi slepými jednooký kráľom.	In the country of the blind, the one-eyed man is a king.	Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois.
Nová metla dobre metie.	New brooms sweep clean.	Ferveur de novice ne dure pas longtemps.
Odvážnemu šťastie praje.	Fortune favours the brave.	Au coeur vaillant rien dimpossible.
Po tme je každá krava čierna.	All cats are grey in the dark.	La nuit, tous les chats sont gris.
Starého psa novým kúskom nenaučíš.	You can't teach an old dog new tricks.	On n'apprend pas à un vieux singe à faire des grimaces.
Vrana k vrane sadá, rovný rovného si hľadá.	Birds of a feather flock together.	Qui se ressemble s'assemble.
Niet dymu bez ohňa.	Where there is smoke there is fire.	Il ny a pas de fumée sans feu.
Zíde z očí, zíde z mysle.	Out of sight, out of mind.	Loin des yeux, loin du coeur.
Kto druhému jamu kope, sám do nej spadne.	He who digs a pit for others, falls in himself.	Tel est pris qui croyait prendre.
Nekrič hop, kým nepreskočíš.	There's many a slip between the cup and the lip.	Il y a loin de la coupe aux levres.
Nikto učený z neba nespadol.	Learn to walk before you run.	C'est en forgeant qu'on devient forgeron.
Bez práce nie sú koláče.	No gain without pain.	a) Nul bien sans pein. b) Point de plaisir sans peine.
Jedna lastovička jar nerobí.	One swallow does not make a summer.	Une hirondelle ne fait pas le printemps.
Čo si kto navaril, nech si zje.	As you brew, so must you drink.	Qui casse les verres, les paie.
Pes, ktorý šteká, nehryzie.	Barking dogs seldom bite.	Chien qui aboie ne mord pas.
Keď sa rúbe les, lietajú triesky.	You can't make an omelette without breaking eggs.	On ne fait pas d'omelette sans casser d'oeufs.
Vrana vrane oči nevykole.	Hawks will not pick out hawks eyes.	Les loups ne se mangent pas entre eux.
Kto sa bojí, nech nechodí do lesa.	Faint heart never won fair lady.	Qui a peur des feuilles, n'aille au bois.
Všetko zlé je na niečo dobré.	Every cloud has a silver lining.	A quelque chose malheur est bon.

2.1.2 Metódy aktivizujúce vedomosti, postoje a zručnosti viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie

Ide o postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele dosahovali hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom sa dôraz kladie na myslenie a riešenie problémov.

Aktivizujúce metódy:

- podporujú záujem žiakov o učenie;
- podporujú u žiakov intenzívne prežívanie, myslenie a konanie;
- využívajú už získané skúsenosti a vedomosti žiakov;
- významne podporujú a rozvíjajú poznávacie procesy žiakov.

Metódy na aktivizáciu žiakov

Problémové vyučovanie – problémové úlohy tvoria základ všetkých metód na aktivizáciu žiakov. Pomocou týchto metód je problém poňatý rôzne. Metódy sú založené na hľadaní, objavovaní, triedení, vyhľadávaní, pátraní a kladení problémových otázok žiakom. Problém chápeme ako teoretickú alebo praktickú obtiaž, ktorú žiak musí riešiť aktívnym skúmaním, myslením (Kotrba, Lacina 2007).

Problémové úlohy by mali vychádzať z reálnych životných situácií alebo na ne nadväzovať. Čím je problém prirodzenejší, tým väčšia je možnosť aktivizovať žiakov. Žiaci môžu pristupovať k problémovým úlohám až vtedy, ak majú dostatok informácií, znalostí a vedomostí z vyučovacieho procesu.

„Učiť žiakov poznávať a myslieť vyžaduje dodržiavať vo vyučovacom procese 3 etapy:

- *etapu zhromažďovania faktov, osvojovania pojmov a poznávania štruktúr,*
- *etapu precvičovania prostredníctvom jednoduchej aplikácie vedomostí do praxe,*
- *etapu heuristických postupov a riešenie problémových úloh“ (Maňák 1997).*

Problémové úlohy nie je možné zaraďovať do každej vyučovacej hodiny. Táto metóda je veľmi náročná na učiteľovu prácu, pretože učiteľ musí vybrať vhodné učivo a vytvoriť vhodnú problémovú situáciu (Maňák 1997). Typické problémové otázky sa začínajú slovami: „Prečo... Ako by si vysvetlil... Porovnaj... Čím sa líši... Urči... Popíš... Vysvetli... Ktoré spoločné znaky...“

Didaktické hry, jazykové hry, tvorivé hry – hra prispieva k aktivizácii výučby i v cudzojazyčnom prostredí. Žiaci sa na vyučovacích hodinách učia nové slová, gramatiku, ale na to, aby ich mohli aktívne využívať, musia ich zažiť, čo sa dosiahne jazykovými hrami. Žiaci si precvičia to, čo sa naučili a ich slovná zásoba sa tak mení z pasívnej na aktívnu. To vedie k zvyšovaniu sebaistoty v používaní jazyka. Pri hre nie je veľa priestoru na premýšľanie a žiaci si musia dané slová či slovné spojenia rýchlo vybaviť (Polívková 1963).

Podľa Richterovej (1984) didaktická hra rozvíja slovnú zásobu, upevňuje správnu výslovnosť, zdokonaľuje ovládanie gramatiky a rozvíja súvislé vyjadrovanie. Polívková (1963) delí hry do 4 skupín:

- hry, pri ktorých precvičujeme jednotlivé slová;
- hry, pri ktorých precvičujeme rýchle opakovanie a samostatné tvorenie viet;
- hry konverzačné, t. j. hry vo forme rozhovoru;
- hry, pri ktorých odpovede žiakov majú formu súvislého rozprávania.

Jazykové hry je možné použiť v rôznych fázach hodiny, môžu slúžiť k navodeniu záujmu žiakov, motivácii, precvičeniu, opakovaniu či overeniu znalostí. Pišlová (1996) navrhuje, aby bola hra krátka, zábavná, veselá a zaujímavá. Mala by vzbudzovať u žiakov túžbu po poznaní.

Diskusné metódy – tieto metódy nie sú na školách uplatňované veľmi často. Používajú sa, najmä vtedy, keď chce učiteľ zistiť názory žiakov na určitý problém.

Zmyslom diskusie by však mal byť i rozvoj schopnosti vystupovania, vyjadrovania myšlienok a názorov, prijímanie a odmietanie kritiky. Metóda diskusie nadväzuje na metódu rozhovoru, ktorá je dôležitou súčasťou pedagogickej komunikácie. Je to taká forma komunikácie, keď si účastníci vymieňajú názory medzi sebou na základe svojich skúseností a znalostí a spoločne nachádzajú riešenie problému (Maňák, Švec 2003).

Predmetom diskusie je teda didaktický problém, ku ktorému sa majú žiaci vyjadrovať. Aktívne by sa mali na diskusii podieľať všetci žiaci, ktorí sa týmto spôsobom učia vyjadrovať a správne formulovať svoje názory, vedieť vypočúť svojich spolužiakov a nezosmiešňovať

iné názory. Žiaci by mali byť na túto metódu postupne pripravovaní, nie je možné použiť ju kedykoľvek.

Brainstorming – patrí medzi najznámejšie a najviac používané diskusné metódy. Je to metóda, ktorou sa učiteľ snaží o čo najväčšiu produkciu nových myšlienok, ktoré sú ďalej spracovávané a analyzované.

Pri 1. fáze je úlohou vyprodukovať čo najviac myšlienok, ktoré sa nepodrobujú kritike ani cenzúre. Čím viac nápadov, tým lepšie.

V 2. fáze sú tieto myšlienky analyzované na základe logického uvažovania, hľadá sa najvhodnejšie riešenie daného problému (Kotrba, Lacina 2007).

Podobnou metódou je **brainwriting**, kedy sa jednotlivé nápady zapisujú na papier a až potom sa triedia. Táto metóda je vhodná na odbúranie psychických bariér v diskusii. Svoje nápady môžu žiaci následne vyvesiť na tabuľu alebo nástenku ako nápady pre ostatných (Kotrba, Lacina 2007).

Situačné metódy – vychádzajú z vhodnej problémovej situácie, ktorá čerpá priamo z reálnej situácie, udalosti. Riešenie takejto situácie vyžaduje komplexný prístup. Má väčšinou viac riešení, a tak vedie žiakov k využívaniu ich znalostí a vedomostí v jednotlivých predmetoch. Vyžaduje to určitú schopnosť myslenia a samostatnosti (Maňák, Švec 2003).

Žiakom môže byť situácia sprostredkovaná niekoľkými spôsobmi:

1. textovou podobou,
2. audiokázkou,
3. videokázkou,
4. počítačovou podporou (Kotrba, Lacina 2007).

Úlohou žiakov je nahromadiť dostatočné množstvo informácií, aby mohli vyriešiť daný problém. Žiaci rozvíjajú tvorivé myslenie, učia sa získavať informácie, pracovať s nimi a v neposlednom rade spolupracovať s ostatnými spolužiakmi. Situačné metódy pripravujú žiakov na situácie, s ktorými sa môžu stretnúť aj v skutočnosti. Pedagogický efekt závisí vo veľkej miere aj od osobnosti učiteľa (on sám musí riešiť určité problémy a konflikty, ktoré sa v triede môžu vyskytovať).

Inscenačné metódy – je to metóda založená na tom, že sa žiaci vcítia do určitej role, a potom zahrajú danú situáciu. Táto metóda sa preto veľmi často nazýva hranie rolí. Žiaci sami

predvádzajú určitú situáciu. V tejto metóde sa kombinuje riešenie problému s hraním rolí. Žiaci sú vtiahnutí do konkrétnej situácie a sami stvárajú/hrajú konkrétne postavy, osoby, činnosti (Šimoník 2005).

Žiak môže pri hraní rolí zobrazovať sám seba alebo niekoho iného. Výhoda tejto metódy spočíva v tom, že žiaci neriešia problém len pasívne na papieri, ale môžu si ho vyskúšať „naživo“ a sami rozuzliť situáciu. Žiaci vnášajú do role svoje skúsenosti, postoje, správanie, môžu si konkrétne vyskúšať svoje reakcie, vcítiť se do situácie druhého človeka (Kotrba, Lacina 2007).

Tým, že si niečo sami žiaci vyskúšajú, sa omnoho viac naučia. Na hodinách anglického jazyka má táto metóda, nazývaná role play, svoje opodstatnené miesto. Žiaci si môžu vyskúšať celú sériu situácií, do ktorých sa v súvislosti s používaním cudzieho jazyka môžu dostať.

Pri komunikácii v cudzom jazyku musia žiaci často čeliť tzv. jazykovej bariére. Veľmi často sa hanbia niečo povedať, nie sú si napríklad istí správnym použitím slov či gramatiky a vďaka hraniu rolí si môžu vyskúšať, čo ich čaká. Môžu si nacvičiť modelové frázy a odpovede (scénky odohrávajúce sa v bežnom živote, napr. nakupovanie, návšteva kultúrnych inštitúcií, zoznamovanie, cestovanie a pod.).

Táto metóda rozvíja nielen senzorické a motorické, ale najmä sociálne schopnosti. Žiaci si môžu vyskúšať rôzne sociálne roly, t. j. spôsoby správania, ktoré sa viažu ku konkrétnemu sociálnemu statusu (Jankovcová, Koudela, Průcha 1988).

Priebeh inscenácie sa delí do niekoľkých fáz – príprava, realizácia, hodnotenie. Ďalej rozlišujeme štrukturované a neštrukturované inscenácie a mnohostranné hranie rolí (Maňák, Švec 2003).

Učenie v životných situáciách – základným princípom učenia v životných situáciách je priblížiť skutočný život priamo v škole. Žiak získava vedomosti na základe svojich skúseností zapojením sa do rozličných aktivít (Maňák 1997).

Skupinové a kooperatívne vyučovanie – keďže sú žiaci pri takto vedenom vyučovaní rozdelení do menších skupín, môže učiteľ využiť ich aktivitu i vzájomnú spoluprácu. Jednotlivé skupiny môžu byť homogénne alebo heterogénne. Žiaci riešia buď zhodné alebo rozdielne úlohy. Kooperatívne vyučovanie vychádza z princípu pomoci a vzájomnej závislosti me-

dzi žiakmi, danú úlohu musí splniť celá skupina a každý žiak prispeje svojimi znalosťami a schopnosťami k úspechu celej skupiny (Maňák, Švec 2003).

Projektové vyučovanie – je to metóda, keď žiaci riešia komplexný učebný problém, ktorý sa snažia vyriešiť praktickou činnosťou a experimentovaním. Projektová metóda sa snaží prepojiť znalosti a poznatky z rôznych oblastí. Ide o špeciálny vzťah teórie a praxe (žiaci pracujú v dielni, na záhrade, v kuchyni...) a na základe teoretických znalostí úlohu dokončia. Výhodou tejto metódy je, že sa týka skutočných vecí, žiaci majú čas dokončiť myšlienku, prehĺbiť svoje znalosti o téme (Maňák, Šimoník 1997).

Dramatizované vyučovanie – má svojou podstatou blízko k inscenačnej metóde. Odlišnosť však spočíva v komplexnejšom utváraní výchovno-vzdelávacích situácií než pri inscenačnej metóde. Využívajú sa základné princípy a postupy dramatizácie a divadla. Žiaci v dramatizácii odrážajú ľudské skúsenosti, vytvárajú fiktívne situácie, rozvíjajú predstavivosť i kritické myslenie.

2.1.3 Konkrétne metódy pluralitných prístupov k jazykovému vyučovaniu

Pri výbere metód by mal učiteľ brať do úvahy potreby žiakov, aktuálnu situáciu v triede, vzdelávacie ciele i učebné štýly žiakov. Žiadna metóda by nemala byť používaná izolovane, bez uváženia. Využívať by sa mala kombinácia rôznych metód, pretože každá trieda či jazyková skupina je odlišná. Na základe daného cieľa vyberá učiteľ metódu, pričom žiadnu z metód by nemal nadradovať nad ostatné.

- **Audiolingválna metóda**

Cieľom tejto metódy je, aby boli žiaci schopní rýchlo reagovať v komunikačných situáciách. Základom tejto metódy je drilovanie jednotlivých viet rozhovoru naspamäť. Učiteľ opravuje žiakov, aby si neosvojili zlé návyky. Žiaci len opakujú vety podľa učiteľa a odpovedajú na jeho otázky, vzájomná interakcia medzi žiakmi je obmedzená na minimum (Knight, Lindsay 2006). Medzi typické činnosti patrí **drilovanie rozhovoru, jeho memorovanie a dopĺňanie rozhovoru.**

- **Komunikatívna metóda**

Komunikatívna metóda sa snaží naučiť žiakov používať jazyk a slovnú zásobu nie izolovane, ale v reálnej situácii. Na rozdiel od audiolingválnej metódy si žiaci nemusia jednotlivé vety rozhovoru pamätať naspamäť, ale mali by ich ďalej dopĺňať a rozvíjať. Žiaci často dobre ovládajú gramatiku i slovnú zásobu, ale nie sú schopní svoje znalosti použiť správne v danej situácii. Pri tejto metóde sú tiež dôležité hry, ktoré sú založené na skutočných situáciách. Chyby v gramatike sú väčšinou tolerované, pretože sa považujú procese učenia za prirodzené. Vo výučbe prevažujú autentické materiály, aby sa výučba čo najviac priblížila skutočnému životu. K typickým činnostiam patrí **používanie autentických materiálov, pomiešané vety, jazykové hry, hranie rolí, využívanie príbehov** (Larsen-Freeman 1986).

- **Priama metóda**

Hlavným cieľom tejto metódy je hovoriť cudzím jazykom a obmedziť materinský jazyk na minimum. Učiteľ v priebehu tejto metódy nehovorí materinským jazykom vôbec, nová slovná zásoba je vyučovaná pomocou obrázkov, gest, mimiky a rôznych predmetov. Gramatika sa učí induktívne, tzn. žiaci by si mali vedieť logicky odvodiť gramatické pravidlá sami. Pri tejto metóde sa väčšinou nepoužívajú učebnice, slovná zásoba vychádza z každodenného života, dôraz sa kladie na odposluch a komunikáciu. Hlavnou zásadou je naučiť sa cudzí jazyk rovnakou cestou ako jazyk materinský, teda počúvaním a napodobňovaním. Medzi typické činnosti patrí **čítanie nahlas, otázky a odpovede, žiacke sebakorekcie, konverzácia, diktáty, dopĺňanie do textu** (Larsen-Freeman 1986).

- **Vyučovanie podporované počítačom**

V súčasnosti sa stále viac hovorí o počítačovej gramotnosti, a preto sa v tomto ohľade kladie na školu veľký dôraz. Žiaci by sa mali naučiť zaobchádzať s počítačom a príslušnými programami, ale aj vyhľadávať informácie na internete a hlavne ich vedieť triediť na dôležité a nedôležité. Vo výučbe majú svoje opodstatnenie výučbové programy, s ktorými žiak pracuje buď samostatne alebo pod dohľadom učiteľa (Maňák, Švec 2003). Pre jazykové vzdelávanie existuje celý rad výučbových programov, vďaka ktorým si môžu žiaci precvičiť dané učivo a naučiť sa tak mnoho nových vecí.

- **Integrované obsahovo-jazykové vzdelávanie**

Pri tejto metóde je materinský jazyk na 1. mieste. Väčšina vyučovacích hodín vedených s využitím tejto metódy zahŕňa používanie 2 jazykov (materinského a cudzieho jazyka). Hlavné informácie sú často podané v materinskom jazyku, vyučovacie aktivity prebiehajú v cudzom jazyku. Hodinu s uplatnením tejto metódy môže dieťa pokladať za náročnejšiu z toho dôvodu, že počúvanie, čítanie a hovorenie v cudzom jazyku je únavné, kým si na to nezvykne. Je možné, že pracovná záťaž sa bude dieťaťu zdať väčšia, ale úlohou školy je zabezpečiť udržanie akceptovateľnej úrovne. Jednou z kľúčových otázok tejto metódy je aktívne používanie jazyka počas vyučovania medzi žiakmi. Z tejto metódy môžu profitovať všetky deti, nielen tie, o ktorých si myslíme, že sú talentované v jazykoch. Medzi typické aktivity patria: **scaffolding aktivity (aktivity založené na predchádzajúcich vedomostiach žiakov), problémové a projektové učenie objavujúce učenie a vrstovnicke vyučovanie.**

- **Metóda ústneho prístupu alebo situačné jazykové cvičenie**

Učiteľ v rámci tejto metódy plní klasickú úlohu riadiaceho subjektu procesu vyučovania, vedie celé vyučovanie, stanovuje dlhodobé a krátkodobé ciele, vyberá učebné pomôcky, postupy, vytvára podmienky. Žiak v počiatočnej fáze vyučovania zostáva skôr pasívny a očakáva sa od neho iba receptívna aktivita alebo opakovanie po učiteľovi. Neskôr sa od žiaka očakáva spontánny prejav – reakcie a konverzácie. Koncepcia výučby predpokladá lexikálne sylaby a gradovaný systém gramatiky. Význam slov a fráz je vysvetľovaný pomocou názorných pomôcok. Pri sprístupňovaní učiva sa postupuje **od imitácie k tvorivosti, pričom cieľom je naučiť žiaka prakticky a presne ovládať všetky 4 rečové zručnosti.**

- **Vyučovanie jazyka v komunite**

Žiaci sú vedení k tomu, aby sa zbavili zábran v cudzojazyčnej komunikácii. Pracuje sa v malých skupinách, pričom proces výučby zahŕňa prvky súťaživosti a konkurencie. Ciele vyučovania nie sú explicitne vyjadrené, neexistuje ani fixný vyučovací postup. Metóda kladie dôraz na psychologický a sociálny aspekt vyučovacieho procesu. Žiaci sú systematicky vedení k tomu, aby sa zbavili hanby a stratili zábrany pri cudzojazyčnej komunikácii, čo môže mať na mnohých žiakov veľmi priaznivý dopad najmä v začiatkoch štúdia cudzieho jazyka. Pri vyučovaní touto metódou sa nemôže stať, aby sa na nejakého žiaka zabudlo. Pozitív-

ným spôsobom je tu obsiahnutý a využitý prvok súťaženía a konkurencie medzi žiakmi. Zdravo ctižiadostivý žiak nechce byť zahanbený pred svojimi spolužiakmi, a preto sa bude snažiť udržať na rovnakej úrovni.

- **Metóda prirodzeného prístupu**

Metóda prirodzeného prístupu je založená na jazyku v komunikatívnych situáciách bez väzieb na materinský jazyk a bez gramatických analýz. Väčší dôraz sa kladie na recepciu ako na produkciu. Prirodzený prístup sa snaží preniesť reálny svet do učebne pomocou najmä vizuálnych učebných prostriedkov, obrazov a obrázkov, autentických textov (reklamné letáky, brožúry, mapky, fotografie atď.) za predpokladu, že ich jazyková náročnosť je primeraná. Taktiež sa uplatňuje hra, ktorá je chápaná ako spontánny nástroj na dosiahnutie cieľa, ktorým je „žiakova adekvátna funkcia v cudzojazyčnej situácii“.

- **Metóda úplnej fyzickej odpovede**

Metóda vychádza zo spôsobu počiatočnej neverbálnej komunikácie v období, keď si dieťa osvojuje materinský jazyk. Tento proces sa, zjednodušene povedané, realizuje na princípe: počuť – rozumieť – reagovať. Od narodenia sa dieťaťu dostáva do povedomia určitá jazyková mapa, vníma zvuky, dekoduje významy, reaguje na ne, a to všetko bez toho, aby využilo prvky verbálnej komunikácie. Až po určitom období neverbálnej komunikácie nastáva obdobie verbalizovania, dieťa tvorí slabiky, slová a neskôr vety. Na tomto princípe je možné uskutočňovať aj cudzojazyčnú výučbu v jej počiatočnej fáze.

Dieťa teda v štádiu osvojovania si akéhokoľvek jazyka začína najprv ako poslucháč. Počúva a snaží sa rozumieť jazyku skôr, než je schopné rozprávať, čítať alebo písať. Počúvanie je 1. komunikačná zručnosť, o ktorú sa dieťa pokúša. Je „štartom“ pre všetky ostatné zručnosti, ktoré mu neskôr umožnia efektívne komunikovať.

2.2 Viacjazyčnosť a hodnotenie žiakov

2.2.1 Formatívne hodnotenie a slovná spätná väzba

Pri príprave vyučovacích hodín sa učiteľ sústreďuje najmä na sledovanie pokroku v rozvoji komunikačných zručností, ktoré sú nadradené čiastkovým výsledkom a osvojovaniu jednotlivých jazykových prostriedkov. Hodnotí predovšetkým schopnosť žiakov riešiť konkrétne komunikatívne úlohy. Oceňuje hlavne záujem o vyučovací proces, splnenie komunikačného zámeru a kreativitu žiakov. Na posilnenie výchovno-vzdelávacieho procesu sú k dispozícii rôzne metódy hodnotenia, ktoré rozvíjajú osobnosť, pamätajú na tvorivosť, sebareguláciu, rešpektujú individuálne odlišnosti každého jednotlivca.

Pri hodnotení výkonu žiakov sa nevyužívajú metódy tradičného hodnotenia klasifikáciou, ale slovné hodnotenie. Učiteľ pozoruje žiakov, pozoruje ich vzájomný kontakt, sleduje ich v aktívnej činnosti, s kým sa priatelia kto je v skupine iniciátorom, aký majú v skupine vzájomný kontakt, aký je obsah zamerania danej skupiny.

Učiteľ sa v prvom rade zameriava na pozitívne hodnotenie, v ktorom vychádza z pozitív a negatív žiaka. Povzbudivým spôsobom a prejavom dôvery pochwáli úspech žiaka. Na negatívne javy reaguje pokojným poukázaním na ich dôsledky. Očakávanie úspechu alebo aspoň nádej na kladné hodnotenie je jednou z podmienok vzniku záujmu a motivácie o jednotlivé činnosti. Učiteľ má pozitívne hodnotiť a oceňovať to, na čo sa vo svojom výchovno-vzdelávacom procese zameral (tvorivosť, originalita, samostatnosť, spolupráca). Pozitívne zameranie hodnotenia je potrebné chápať ako schopnosť učiteľa odhaliť u žiaka to, čo možno pochwáliť, v čom povzbudiť, dať mu tak príležitosť prežiť pocit radosti z úspechu a procesu učenia. V hodnotení je potrebný individuálny prístup, to znamená, posudzovať výkony žiaka podľa jeho vlastných možností a schopností. Činnosť žiaka by sa mala hodnotiť vzhľadom na jeho snaživosť a na to, ako využíva svoj potenciál. Nezohľadňuje sa tak len výsledok činnosti, ale aj spôsob, akým žiak dospel k záveru, ako dokázal prekonať sám seba. I napriek tomu, že učiteľ rešpektuje individualitu žiaka, dôležitá je i komplexnosť, ktorá spočíva v komplexnom rozvoji osobnosti žiaka. Je dôležité venovať pozornosť nielen jeho intelektuálnym schopnostiam, manuálnym zručnostiam, tvorivosti a samostatnosti, ale aj schopnosti nadobudnúť poznatky, postoje, rozvíjať kognitívnu, emocionálnu, sociálnu a mravnú stránku žiakovej osobnosti. Pri hodnotení učiteľ kladie dôraz na sústavnosť

a variabilnosť hodnotenia, čo znamená neustále používanie najrozličnejších hodnotiacich postupov.

Učiteľ by mal využívať viaceré verbálne i neverbálne formy hodnotenia. Prostredníctvom čo najširšej škály rôznych slovných vyjadrení by mal špecifikovať rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov, ako aj pokrok v učení či nárast výkonnosti. Mal by individualizovať a diferencovať výpovede o žiakoch s vystihnutím individuálnych zvláštností, označiť príčiny ich neúspechu a ponúknuť im perspektívu riešenia.

Slovným hodnotením s prvkami neverbálnej komunikácie učiteľ vyjadruje žiakovi predovšetkým uznanie, povzbudenie, podporu, zbavuje ho strachu a trémy, dodáva mu istotu, motivuje ho, zlepšuje vzájomné vzťahy (medzi ním a žiakom i medzi jednotlivými žiakmi).

Na posilnenie vzdelávacích výkonov žiakov dodržiava tieto zásady súvisiace s hodnotením:

- hodnotí každý výkon žiaka;
- hodnotí verbálne aktivity;
- hodnotí podľa miery výkonu, podľa kvality práce, myslenia, prístupu a motivácie prejavu sa;
- využíva variabilnosť hodnotenia, vyvaruje sa stereotypu (využíva materiálne odmeny, odmeny pomocou privilégií, sociálne odmeny – pozornosť, potlesk, podanie ruky, symbolické odmeny, neverbálne odmeny – úsmev, pohladenie, aktivizujúce spôsoby vyjadrením dôvery či povzbudením žiakov a pod.);
- pri negatívnom výkone žiaka pokojne poukáže na ich dôsledky, nepoužíva iróniu, sarkazmus, výsmech, využíva sebahodnotenie žiaka, všíma si, ako vníma a prežíva učiteľovo hodnotenie a aký postoj zaujíma k jeho hodnoteniu;
- oboznámi sa s postojom žiaka voči úspechu či neúspechu;
- využíva neverbálnu komunikáciu, gestikuláciu, mimiku, úsmev a pod.

V súvislosti s jazykovou prípravou je potrebné upozorniť na dôležitosť premyslených a cieľavedome využívaných výchovno-vzdelávacích prostriedkov, ktoré majú významnú funkciu a sú organickou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Prostriedky sa majú voliť tak, aby pri jazykovej príprave mohli plniť tieto funkcie:

- didaktickú (optimalizujú poznávanie žiakov a osvojovanie si reči, ich používaním si žiaci osvojujú reč efektívnejšie a ľahšie);

- aktivizačnú (podnecujú, rozvíjajú a udržiavajú záujem žiakov o osvojovanie cudzieho jazyka, aktivizujú poznávacie procesy a vlastné vyjadrovania);
- motivačnú (motivujú žiakov plniť úlohy, vzbudzujú emocionálne a vôľové zaujatie k obsahu a činnosti);
- rekreačnú (umožňujú, aby si žiaci obsah osvojovali v hrových činnostiach);
- tvorivú (umožňujú žiakom rozvíjať kreativitu a flexibilitu);
- kompenzačnú (poskytujú sprostredkovanie výučby prostredníctvom rôznych hier).

2.2.2 Hodnotenie a sebahodnotenie žiakov

Sebahodnotenie je založené na rozvinutej schopnosti žiaka zhodnotiť svoje vlastné vedomosti, zručnosti a úspechy, kým hodnotenie inými osobami mu poskytuje vonkajšie, objektívne zmeranie tých istých vedomostí, zručností a úspechov. Pri osvojovaní cudzieho jazyka môže byť vlastná činnosť sebahodnotenia zameraná na 3 aspekty.

- 1. aspekt je **vlastný vyučovací proces**.

Žiaci musia byť schopní zhodnotiť, ako celkovo napredujú, do akej miery sa učia efektívne v rámci istej etapy, ako úspešne plnia jednotlivé úlohy a špecifické učebné ciele. Sebahodnotenie s týmto zameraním je neoddeliteľnou súčasťou reflexívneho prístupu k učeniu. V počiatočných štádiách učenia môže stačiť, ak sa budú uvádzať všeobecné hodnotenia, napr.: „Táto aktivita sa mi zdala nudná“, „Dnes som sa dobre nesústredil/a“, „Tento polrok som urobil veľký pokrok“.

Mladší žiaci si môžu ozdobiť takéto hodnotenia symbolmi, napr. šťastnou tváričkou na označenie úspechu a smutnou na vyjadrenie opaku.

Jedným z našich hlavných výchovno-vzdelávacích cieľov je priviesť žiakov do bodu, keď dokážu zhodnotiť samých seba v cieľovom jazyku. Tento druh hodnotenia je subjektívny, pretože odzrkadľuje pohľad žiaka. Ak chceme odhaliť, ako presne žiaci hodnotia svoju komunikatívnu schopnosť a jazykovú kompetenciu, môžeme použiť aj ďalšie druhy hodnotenia, ale neexistuje žiadna ďalšia objektívna alternatíva k sebahodnoteniu, ak je zamerané na učebný proces a založené na vnímaní a pocitoch žiaka.

- 2. oblasťou sebahodnotenia je **žiakova komunikatívna schopnosť** vyjadrená stupnicami a deskriptormi Rady Európy.

Žiaci najľahšie zvládajú tento typ sebahodnotenia. Ľudia zvyčajne vedia, čo dokážu a čo nedokážu urobiť. Pravdaže, niekedy si predstavujeme (a hovoríme druhým), že máme osobitnú zručnosť, no keď nás vyzvú, aby sme ju predviedli, zistíme, že sme sa mýlili. Žiaci, ktorí sa učia cudzí jazyk, sa môžu ľahko chytiť do tejto pasce predstavujúc si, napr. že majú oveľa lepší ústny prejav, ako je v skutočnosti.

- 3. aspekt predstavuje **žiakovú úroveň ovládania jazyka** – slová, ktoré pozná, štruktúry, ktoré dokáže zostaviť, zvuky, ktoré dokáže artikulovať.

Pre žiakov je takéto hodnotenie pravdepodobne ťažšie ako hodnotenie ich vlastnej komunikatívnej schopnosti. Najúčinnější spôsob, ako pomôcť žiakovi hodnotiť ich vlastnú úroveň ovládania jazyka, je zadať im úlohy, ktoré si môžu sami opraviť. Môžu opravovať vlastné diktáty, ak im poskytneme príslušné texty; príp. si môžu sami opravovať rôzne druhy cvičení, aby odstránili svoje nedostatky. Je vhodné nechať žiaka, aby opravil prácu svojmu spolužiakovi/kamarátovi.

Táto aktivita využíva 2 skutočnosti: je vždy ľahšie zbrať chybu v texte niekoho iného ako vo svojom vlastnom (dokonca, aj keď je text napísaný v materinskom jazyku) a žiadni 2 žiaci nemajú presne tie isté jazykové znalosti.

Ak sa od žiakov žiada, aby opravili svoju prácu alebo prácu niekoho iného, mali by používať tie isté stupnice a kľúče známkovania, ktoré sa používajú pri oficiálnych skúškach, ktoré žiaci takisto absolvujú. Takto si postupne dôkladnejšie rozvíjajú metódy objektívneho sebahodnotenia, čo im môže pomôcť lepšie si počiť na skúškach.

2.2.3 Viacjazyčnosť a autonómne učenie

Rozvíjať u žiakov kritické myslenie na základe hodnotenia javov je jednou z najťažších povinností učiteľa, ktoré mu ukladá humanistická pedagogika. Žiak by nemal len poznať a vedieť, ale získané informácie aj využívať pri rozhodovaní o tom, čo je dobré a čo zlé, čo urobiť a čo neurobiť a pod. Žiakov vedieme k samostatnému rozhodovaniu (napr. aj o priebehu vyučovacej hodiny, o obsahu domácej úlohy a pod.). Zodpovedný učiteľ sa vždy snaží zistiť, ako jeho prácu a snaženie vnímajú samotní adresáti – žiaci.

Takéto hodnotenie zo strany žiakov môže učiteľ získať priamo tým, že vyzve žiakov na hodnotenie (výsledok je vždy neistý, pretože závisí od miery dôvery voči učiteľovi) alebo ne-

priamo. Na nepriame hodnotenie úspešnosti individuálnej vyučovacej hodiny môže učiteľ využiť krátky hárok s nasledujúcou štruktúrou.

Čo nové si sa dnes naučil/naučila?	
Aké anglické/nemecké slová si si zapamätal/zapamätala z dnešnej hodiny?	
Čo sa ti na hodine nepáčilo?	
Čo sa ti na hodine páčilo?	
Čím by si chcel/chcela pokračovať na budúcej hodine?	

Osvedčeným spôsobom hodnotenia a sebahodnotenia je vypracovávanie portfólia, t. j. súborov žiackych produktov, ktoré vystihujú zaujatie žiakov, ich záujmy, štýly učenia a myslenia, dosiahnutý pokrok a nedostatky. Takisto odporúčame používať *Európske jazykové portfólio*, čo je jednotný európsky nástroj určený na sebahodnotenie vedomostí a zručností tých, ktorí sa učia akýchkoľvek cudzí jazyk.

Za posledných 15 rokov bol dosiahnutý výrazný pokrok v oblasti metodických postupov a tvorby učebných materiálov. Hodnotenie a klasifikácia žiakov je neoddeliteľnou a každodennou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Pedagogická koncepcia práce učiteľa sa odzrkadľuje práve v jeho prístupoch, vo výbere hodnotiacich kritérií a v postupoch hodnotenia. Systém hodnotenia učiteľa najviac ovplyvňuje motiváciu žiakov k učeniu. Hodnotenie výrazne ovplyvňuje sebavedomie žiaka, vytvára si s ním vzťah k učiteľovi a k učeniu.

V podmienkach viacjazyčného vzdelávania musí učiteľ navyše citlivo zvážiť pomer hodnotenia vedomostí a zručností jazykových kompetencií.

Záver

Kľúčové dokumenty Rady Európy a Európskej komisie určujú ako ciele jazykovej politiky Európskej únie pestovanie viacjazyčnosti a jazykovej rozmanitosti, podporu sociálnej súdržnosti, výučbu cudzích jazykov ako prostriedku interkultúrnej komunikácie, kontinuitu vo vzdelávaní cudzích jazykov.

Jazyková rozmanitosť sa vníma ako kultúrne bohatstvo Európy, preto chce Európska únia zabrániť jej prípadnému zredukovaniu na svojom území, hoci si uvedomuje, že sa angličtina stáva najrozšírenejším jazykom.

Podľa odporúčaní Rady Európy by sa princípom viacjazyčnosti mal riadiť výber vykonávacích nástrojov v oblasti jazykového vzdelávania, ktoré podporuje rozvíjanie schopnosti osvojovať si viac jazykov a kultúr. Európska legislatíva z tohto dôvodu ustanovuje, aby sa v krajinách Európskej únie vyučovali najmenej 2 cudzie jazyky a každý jej občan mal viacjazyčný jazykový repertoár.

Bilaterálne vzťahy medzi národmi Európskej únie by sa podľa odporúčaní mali uskutočňovať v jazykoch týchto národov bez toho, aby bol používaný 3. jazyk. V bežnej komunikácii prostredníctvom 3. jazyka dochádza často k nedorozumeniam predovšetkým pri riešení praktických pracovných problémov.

Otvorený európsky priestor má viesť aj k otvorenosti voči kultúrnej a jazykovej rozmanitosti, čo podnecuje záujem o širšie spektrum jazykov, o ich vzájomnú súvislosť a prepojenosť vo vzdelávacom systéme, nie o posilnenie hegemonie 1 cudzieho jazyka.

Výchovou k viacjazyčnosti sa posilňuje tolerancia voči jazykovej odlišnosti. Práve 1. stupeň ZŠ je veľmi vhodný na prebudenie vnímavosti a otvorenosti voči jazykom a kultúram a na výchovu k jazykovej tolerantnosti. Zavedením jedného povinného cudzieho jazyka sa tento potenciál nebude môcť efektívne využívať.

Aj historické a geografické súvislosti hovoria v prípade Slovenskej republiky v prospech viacjazyčnosti ako dôležitej kompetencie.

Pri uplatnení prísne ekonomického hľadiska však práve osvojovanie si jazyka susedných krajín prináša často výraznejšie pozitívne efekty ako ovládanie „univerzálnej“ angličtiny.

To, čo sa stáva bežnou kompetenciou uchádzača, stráca na hodnote; mladí ľudia dobre ovládajúci angličtinu nebudú v dohľadnej dobe na pracovnom trhu žiadnou zvláštnosťou.

Princíp kontinuity osvojovania si cudzieho jazyka v priebehu jazykového vzdelávania by mal zabezpečovať podmienky prechodu na vyššie jazykové úrovne.

Ak zákon postaví nemčinu, francúzštinu, ruštinu, španielčinu a taliančinu celoplošne a záväzne do pozície 2. cudzieho jazyka, bude môcť ich výučba na školách garantovať dosiahnutie komunikačnej úrovne B1 Spoločného európskeho referenčného rámca cudzích jazykov, v priemere sa však dajú očakávať ešte nižšie úrovne. Predpoklady pre vykonanie maturitnej skúšky na úrovni B2 z jazykov, ktoré sa takto dostanú do úzadia, nebudú vôbec zabezpečené.

V snahe udržať kontinuitu budú navyše viaceré typy stredných škôl ponúkať iba výučbu angličtiny, hoci špecifiká niektorých odborov a profesijná orientácia budúcich absolventov by mali skôr motivovať k ovládaniu iného cudzieho jazyka. Takéto smerovanie potom bude tiež znamenať, že maturitnú skúšku budú žiaci týchto škôl vykonávať iba z anglického jazyka.

Cieľom publikácie bolo umožniť učiteľom získať vedomosti a zručnosti v oblasti viacjazyčných prístupov v rámci vyučovania cudzích jazykov v základných školách a zdokonaľovať svoje profesijné zručnosti potrebné na rozvíjanie viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie žiakov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAJTOŠ, J., 2004. Miesto kľúčových kompetencií v celoživotnom vzdelávaní 21. storočia. In: *Acta Humanica*. Roč. 1, č. 1, s. 43-48. ISSN 1336-5126.
- CHODĚRA, R., 2004. *Svět cizích jazyků dnes*. Bratislava: Didaktis. ISBN 80 89160 11 5.
- FREPA/CARAP, 2010. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures*, European Centre for Modern Languages [online]. [cit. 2014-03-01]. Dostupné z:
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=AIacyR%2BV03k%3D&tabid=425&language=en-GB>
- GADUŠOVÁ, Z. a kol., 2009. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka úroveň A1* [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2014-03-20]. ISBN 978-80-89225-67-5. Dostupné z:
<http://www.statpedu.sk/sk/filemanager/view/682>
- JANKOVCOVÁ, M., J. KOUDELA, J. PRŮCHA, 1989. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN. ISBN 80-04232-09-4.
- KOTRBA, T., L. LACINA, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal. ISBN 80-87029-12-7.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press. ISBN 01-94355-74-8.
- LINDSAY, C., P. KNIGHT, 2006. *Learning Teaching English: A Course for Teachers*. Oxford: University Press. ISBN 01-94422-75-5.
- MAŇÁK, J. a kol., 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J., V. ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- PIŠLOVÁ, S., 1996. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8309-4.
- POLÍVKOVÁ, D., 1963. *Hry pro jazykové vyučování*. Praha: Státní Pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7017-492-7.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol., 2008. *CLIL – plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-969641-2-3.
- RICHTEROVÁ, L., 1984. *Didaktická hra jako prostředek jazykové výchovy*. Brno: Kabinet předškolní výchovy a SPgŠ KPÚ. ISBN 80-244-0187-8.

Anonym, 2006. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: ŠPU. ISBN 80-85756-93-5.

SVOBODOVÁ, J., 2000. Jazyková špecifiká školskej komunikácie a výuka materštiny. In: *Spisy Ostravské univerzity* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Oravskej univerzity [cit. 2014-03-19]. Dostupné z:

http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/viacjazycnost---cudzie-jazyky-v-eu

ŠIMONÍK, O., 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-33-0.

Prílohy

Implementácia viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov v cudzojazyčnej výučbe/ukážky úloh a rozpracované hodiny

VYUČOVACIA HODINA Č. 1

Téma: Days of the week

Krátky opis: cieľom tejto vyučovacej hodiny je oboznámiť s etymológiou a pôvodným významom názvov dní v anglickom jazyku, naučiť sa pomenovať dni v týždni v rôznych jazykoch a všimnúť si podobnosti a rozdiely medzi nimi.

Jazyková úroveň: A1, 5. – 6. ročník ZŠ.

Trvanie: 2x45 minút.

Jazyky: anglický.

Špecifické ciele:

- naučiť sa slovom i písmom názvy dní v anglickom jazyku,
- nacvičiť správnu výslovnosť slov,
- poznať pôvod vzniku názvov slov,
- jednoducho vedieť opísať školský deň a víkendový deň,
- vyhľadávať informácie vhodné k riešeniu problému,
- využívať získané vedomosti a zručnosti k riešeniu problému,
- rozvíjať medzipredmetové vzťahy,
- rozvíjať multikultúrnú výchovu.

Metodický postup: aktivita je rozdelená do 12 krokov.

Aktivita 1: The song „The Cure: Friday I’m in love“

V úvode vyučovacej hodiny pustí učiteľ žiakom motivačnú pieseň od skupiny The Cure „Friday, I’m in love“, ktorá navodí na vyučovacej hodine pozitívnu náladu a smeruje k vyučovaciemu cieľu hodiny. Žiaci v rámci piesne identifikujú dni v týždni. Zároveň sa spolu s učiteľom pokúsia o jej preklad a v závere hodiny aj o nácvik interpretácie a spev.

Učiteľ rozdá žiakom kópiu slov k piesni. Žiaci pozorne počúvajú slová piesne ešte raz a pokúsia sa časti piesne správne usporiadať od 1 – 4, alebo doplnia chýbajúce slová.

Učiteľ pieseň prehráva aj so slovami na interaktívnej tabuli, žiaci počúvajú, pozerajú a pracujú s textom. Ak učiteľ zistí, že žiaci nestíhajú pracovať v tempe piesne, zastavuje pieseň, kým úspešne-aktivitu neabsolvujú.

The Cure: Friday I'm in love

Thursday I don't care about you ()

It's **Friday**, I'm in love. ()

Tuesday's grey and **Wednesday** too ()

I don't care if **Monday**'s blue ()

Monday you can fall apart

Tuesday, _____ break my heart

Thursday doesn't even start

It's _____ I'm in love.

Saturday, wait

and _____ always comes too late

but **Friday**, never hesitate...

Tuesday, **Wednesday** – heart attack ()

I don't care if **Mondays** black()

It's **Friday**, I'm in love. ()

Thursday, never looking back ()

Monday, you can hold your head

_____, **Wednesday** stay in bed

Or **Thursday** – watch the walls instead

It's **Friday**, I'm in love.

Saturday, wait

and _____ always comes too late

but **Friday**, never hesitate...

Dressed up to the eyes

It's a wonderful surprise

To see your shoes and your spirits rise

Throwing out your frown

And just smiling at the sound

And as sleek as a shriek

Spinning round and round

Always take a big bite

It's such a gorgeous sight

To see you eat in the middle of the
night

You can never get enough

Enough of this stuff

It's **Friday**, I'm in love.

I don't care if **Monday**'s blue

Tuesday's grey and **Wednesday** too

Thursday I don't care about you

It's **Friday**, I'm in love.

Monday you can fall apart

Tuesday, **Wednesday** break my heart

Thursday doesn't even start

It's **Friday** I'm in love.

Učiteľ vyzve žiakov, aby sa pokúsili uviesť dôvody, prečo je piatok pre mnohých ľudí obľúbeným dňom. Jednoduchou otázkou zisťuje, či je piatok obľúbeným dňom aj u jeho žiakov: „Is your favourite day Friday? Is your favourite day Saturday?“

Žiaci odpovedajú: „Yes, it is.“

Aktivita 2: Mind map/Pojmová mapa: Week and weekend

Učiteľ vyzve žiakov, aby formou brainstormingu vymenovali čo najviac slov, ktoré sa im v súvislosti so slovom **week** (týždeň) a **weekend** (víkend) vybaví v pamäti. Svoje nápady zapisujú jednotlivo alebo vo dvojiciach.

Po ukončení aktivity si žiaci porovnávajú svoje odpovede a vyhodnotia sa najčastejšie sa vyskytujúce výrazy. Učiteľ prácu žiakov sleduje, pomáha im a usmerňuje ich prácu i čas. Žiaci dostanú od učiteľa prázdnu pojmovú mapu s 2 kľúčovými slovami (week – weekend). Žiaci píšú ku kľúčovým výrazom slová, ktoré s nimi nejako súvisia.

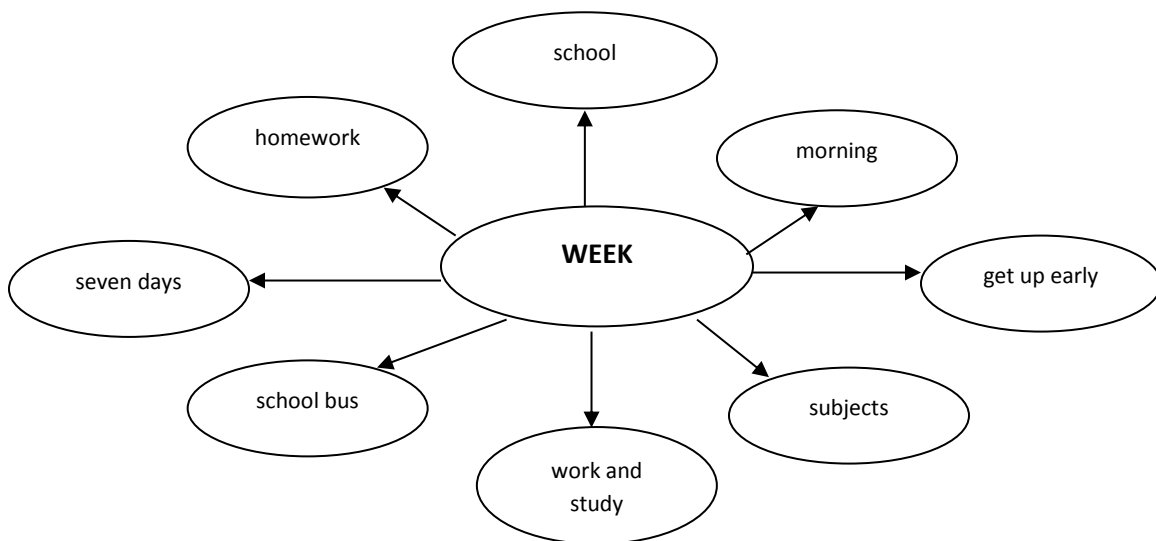


Schéma 2: Pojmová mapa

Pri písaní slov neopravujeme chyby, aby sme u žiakov nevyvolali obavy a strach ukázať, čo už vedia.

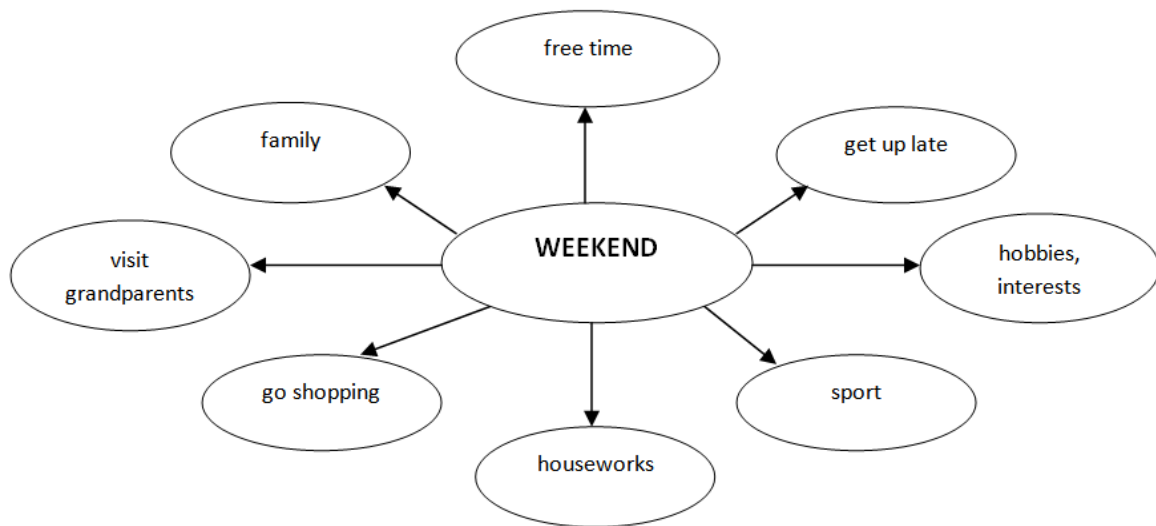


Schéma 3: Pojmová mapa

Aktivita 3: Výklad učiva

Učiteľ informuje žiakov o pôvode vzniku jednotlivých anglických názvov dní v týždni. Vysvetľuje a zapisuje na tabuľu podľa čoho/koho sú dni pomenované a odkiaľ ľudia pri ich pomenovaní brali inšpiráciu. Učiteľ vysvetľuje: „*Týždeň je obdobie 7 po sebe idúcich dní, ktoré sa počítajú od pondelka do nedele. Angličtina používa celkom odlišný systém, lebo všedné dni počíta od nedele, ktorá je 1. dňom týždňa.*“ Učiteľ vyzve žiakov, aby mu odpovedali na nasledujúcu otázku: „*Už vám niekedy napadlo, prečo sa dni v týždni volajú práve Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday a Sunday?*“ Chvíľu im nechá priestor na vysvetlenie a vyjadrenie názoru, a potom vo výklade pokračuje: „*Možno budete prekvapení, že tieto názvy jednotlivých dní odkazujú na severskú mytológiu a vyjadrujú poctu bohom a v tom čase i známym nebeským telesám.*“

1. **Nedeľa** – Sunday – iste viete, že ako prvé **sa uctievalo Slnko** (Sun).
2. **Pondelok** – Monday – bol deň **zasvätený bohyni mesiaca**.
3. **Utorok** – Tuesday – je názov je odvodený od **severského boha Tyra**.
4. **Streda** – Wednesday – bol deň na **uctenie si boha Wodena**.
5. **Štvrtok** – Thursday – bol **venovaný severskému bohovi hromov a dažďa Thorovi**.

6. **Piatok** – Friday – nesúvisí s voľnom, ako by sa možno mohlo zdať, ale **vzdáva hold** najvyššej severskej **bohyni Frige**, patrónke materstva, rodinného života a manželstva.
7. **Sobota** – *Saturday* – deň bol **zavätený Saturnovi**, bohovi poľnohospodárstva a úrody.

Aktivita 4: Pôvod vzniku dní

Žiaci si vedľa jednotlivých dní zapíšu pôvod ich vzniku.

Sunday – podľa Slnka – **Sun**

Monday – podľa mesiaca – **moon**

Tuesday – podľa boha **Tyra**

Wednesday – podľa boha **Wodena**

Thursday – podľa boha hromu a dažďa **Thora**

Friday – podľa najvyššej bohyně **Frigy**

Saturday – podľa boha poľnohospodárstva a úrody **Saturna**

Aktivita 5: Nácvik výslovnosti

Učiteľ najprv nacvičuje spolu so žiakmi správnu výslovnosť jednotlivých slov, potom žiaci jednotlivo vyslovujú osvojované slová s dôrazom na spoluhláskové skupiny: Tuesday, Thursday, Wednesday, Saturday. Žiaci hláskujú jednotlivé pomenovania dní.

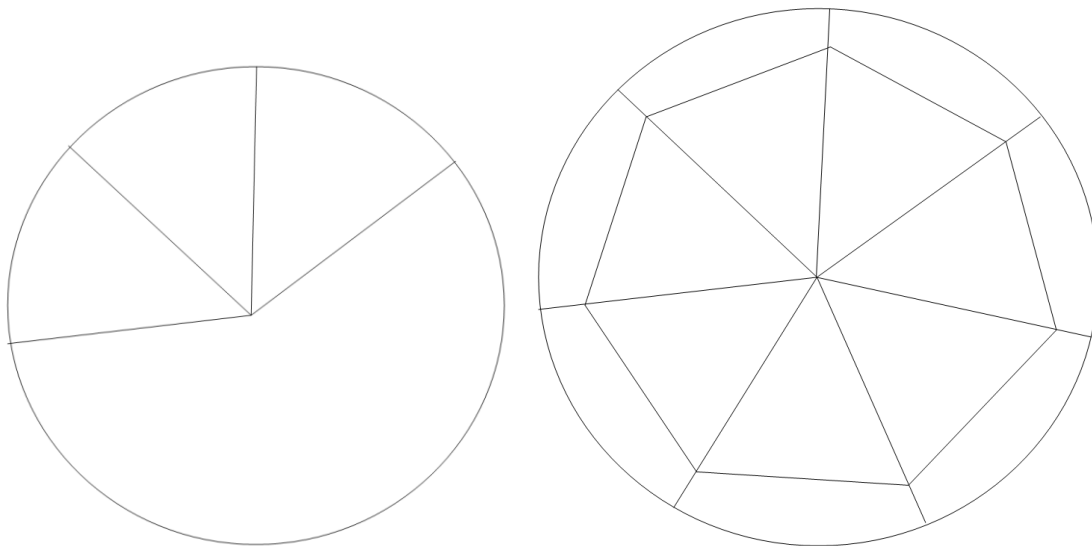
Aktivita 6: Zapamätáme si

1. V angličtine sa týždeň začína nedeľou.
2. Dni v týždni sa píše veľkým začiatočným písmenom.
3. Dni sa používajú s predložkou **ON**, napr.: I was born **on** Saturday.

Aktivita 7: Learning wheel

Počas aktivity žiaci samostatne pracujú na projekte, ktorého cieľom je vytvoriť učebnú pomôcku na zapamätanie si dní v týždni a na rozlišovanie výrazov: yesterday – včera, today – dnes, tomorrow – zajtra. Nové výrazy si žiaci poznačia aj do svojich zošitov. Učiteľ pripraví kópiu „Learning wheel” pre každého žiaka. Žiaci si oba kruhy vystrihnú, do väčšieho kruhu po obode vypíšu jednotlivé dni v týždni (*Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday*). Jednotlivé časti s dňami si vyfarbia, každé inou farbou. Do

menšieho kruhu si napíšu výrazy: yesterday, today, tomorrow. Napokon oba kruhy spoja v strede pomocou nitu tak, aby bolo možné oba kruhy otáčať. Pomocou učebnej pomôcky si ľahšie vedia predstaviť, ktorý deň je dnes, ktorý je zajtra a ktorý bol včera.



Aktivita 8: Poradie dní v týždni

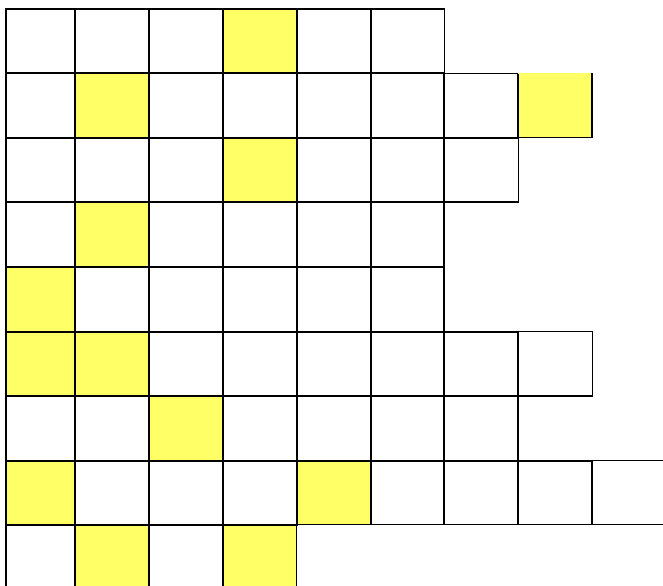
Učiteľ pripraví kópiu hry pre každého žiaka. Ich úlohou je vystrihnúť a nalepiť jednotlivé dni v poradí od prvého po posledný. Učiteľ ich upozorní, že týždeň sa v angličtine začína nedeľou. Na základe tohto poznatku žiaci absolvujú aktivitu a nalepia si tabuľku do zošita.

<i>Wednesday</i>	<i>Friday</i>	<i>Saturday</i>	<i>Monday</i>	<i>Tuesday</i>
	<i>Sunday</i>	<i>Thursday</i>		

Aktivita 9: Fill up the words

Žiaci doplnia jednotlivé názvy dní do doplňovačky podľa legendy, prečítajú správne riešenie a zapíšu ho do políček pod doplňovačkou.

Riešenie tajničky je „Days of the week“.



first day of the week

last day of the week

the day after Monday

the day before Tuesday

the day before Sunday

the day after Wednesday

Saturday and Sunday

the day before Thursday

seven days is one ...

SOLUTION

--	--	--	--

--	--

--	--	--

--	--	--	--

Aktivita 10: My week rhyme

Žiaci pracujú v skupinách. Učiteľ napíše na tabuľu slová, ktoré sa rýmujú so slovom day a žiaci spolupracujú na tvorbe krátkej básne.

Rýmy: day – say, stay, pray, way, hooray, clay, may, May...

My week

Monday is a school day,

On **Friday**, finally I shout hooray!

Tuesday's always lazy day,

Saturdays and **Sundays**,

Wednesday is on halfway.

these are really funny days.

On **Thursday** I dream about the next day,

Aktivita 11: Wordsearch

Učiteľ rozdá žiakom kópiu štvorsmerovky. Žiaci hľadajú uvedené jednotlivé výrazy. Po vyhľadání 14 slov vypíšu zostávajúce písmená, ktoré tvoria riešenie štvorsmerovky. Riešenie štvorsmerovky je „Every day is a present“.

M	O	N	D	A	Y	E	W	V	E
R	S	E	Y	D	A	A	E	Y	I
Y	O	V	Y	A	D	S	E	U	T
A	M	E	S	A	S	P	K	S	H
D	E	R	W	E	E	K	E	U	U
R	T	H	G	I	N	R	N	A	R
U	I	E	Y	A	D	S	D	L	S
T	M	O	F	T	E	N	E	L	D
A	E	S	Y	A	W	L	A	Y	A
S	S	N	T	F	R	I	D	A	Y

Sunday – Monday – Tuesday – Wednesday – Thursday – Friday – Saturday – day – night – usually – always – sometimes – often – never

SOLUTION

--	--	--	--	--

--	--	--

--	--

--

--	--	--	--	--	--	--	--

Aktivita 12: Názvy dní v týždni v rôznych jazykoch

Žiaci sa oboznámia s dňami v týždni v rôznych jazykoch v prehľadnej tabuľke, ktorú im učiteľ rozdá. Dozvedia sa, ako sa povedia jednotlivé dni v týždni v nemčine, francúzštine, taliančine a španielčine. Porovnávajú podobnosť a rozdielnosť slov v germánskych a románskych jazykoch.

Na úlohu učiteľ zadá žiakom, aby si zvolili ľubovoľný jazyk a našli k nemu názvy všetkých dní v týždni. Tabuľku si žiaci nalepia do zošita a na nasledujúcej vyučovacej hodine učiteľ skontroluje zadanú úlohu. Žiaci prečítajú nahlas jednotlivé dni v týždni v jazyku, ktorý si vyberú.

English	German	French	Italian	Spanish	
<i>Sunday</i>	Sonntag	<i>Dimanche</i>	Domenica	<i>Domingo</i>	
<i>Monday</i>	Montag	<i>Lundi</i>	Lunedì	<i>Lunes</i>	
<i>Tuesday</i>	Dienstag	<i>Mardi</i>	Martedì	<i>Martes</i>	
<i>Wednesday</i>	Mittwoch	<i>Mercredi</i>	Mercoledì	<i>Miércoles</i>	
<i>Thursday</i>	Donnerstag	<i>Jeudi</i>	Giovedì	<i>Jueves</i>	
<i>Friday</i>	Freitag	<i>Vendredi</i>	Venerdì	<i>Viernes</i>	
<i>Saturday</i>	Samstag	<i>Samedi</i>	Sabato	<i>Sábado</i>	

VYUČOVACIA HODINA Č. 2

Téma: Healthy diet

Krátky opis: cieľom tejto vyučovacej hodiny je oboznámiť žiakov s významom zdravého jedla a rozprávať sa s nimi o potravinách, ktoré poznajú, a to v rôznych jazykoch. Je potrebné všímať si podobnosti a rozdiely medzi nimi.

Jazyková úroveň: A1, 6. – 7. ročník ZŠ.

Trvanie: 5x45 minút.

Jazyky: anglický.

Vzdelávací cieľ: táto aktivita je vhodná pre žiakov, ktorí sa učia angličtinu ako cudzí jazyk alebo pre žiakov bilingválneho vzdelávania.

Špecifické ciele:

- naučiť sa o zdravej výžive;
- naučiť sa slovnú zásobu a frázy týkajúce sa jedla a potravín;
- efektívne a zmysluplne využiť všetky jazyky spolužitia v komunite;
- diskutovať o kultúrnom význame jedla;
- zmysluplne používať IKT, vyhľadávať informácie na internete a prezentovať pripravené projekty.

Metodický postup: aktivita je rozdelená do 8 krokov.

Aktivita 1: What we eat

Prostredníctvom pracovných listov („What we eat“) sa žiaci zaoberajú problematikou zdravej výživy.

Učiteľ diskutuje so žiakmi na tému „Zdravá výživa“ prostredníctvom otázok v prítomnom a minulom čase („What do you like best?, Do you ... ?, When did you... ?, Did you... ?, have something for breakfast/lunch/dinner... ?, better than, as good as, I like ... best, I like... more than... ?, What would you like to have for... ”)

Aktivita 2: Food in different languages

Učiteľ požiada každého žiaka, aby pripravil tabuľku s výrazmi, ktoré sa týkajú potravín. Tieto slová majú byť uvedené v L1 (materinský jazyk) a L2 (cudzí jazyk) a L3 (iný cudzí jazyk).

Potom učiteľ rozdelí žiakov do skupín. Každá skupina vytvorí plagát o jedle z jedného kontinentu sveta a vysvetlí význam slov v príslušnom jazyku.

	Mother tongue _____	Language 2 _____	Language 3 _____
Nutrient			
Carbohydrate			
Fat			
Protein			
Vitamin			
Mineral			
Starch(y)			
Rice			
Source			
Energy			
Fatty			
Maize			
Oil			
Seed			
Beans			
Peas			
Potatoes			
Rice			
Gums			
Muscle(s)			
Nerve(s)			

Aktivita 3: The diet

Počas 2. časti vyučovacej hodiny učiteľ požiada žiakov, aby si prečítali text o jedle („Diet“) a zapísali si, čo jedia počas týždňa. Žiaci si robia poznámky o svojich stravovacích návykoch a vyhodnotia ich (po anglicky alebo v L1). Prezентujú výsledky práce v ľubovoľnom jazyku.

DIET

The different kinds of food that you eat make up your diet. The food that you eat can be put into five groups:

MILK, MEAT and FISH, GRAIN AND CEREAL, VEGETABLE and FRUIT and OTHERS.

Foods in the **milk group** give you proteins, fats, sugar, and some vitamins and minerals.

A lot of protein is found in foods in the **meat and fish group**. You should eat some of these foods each day. Beans, peas and nuts contain proteins also.

Foods in the **grain and cereal group** give you lots of energy because they contain starch. These foods also have some vitamins in them.

Many vitamins and minerals are found in foods that make up the **vegetable and fruit group**. Be sure to eat several foods from this group each day.

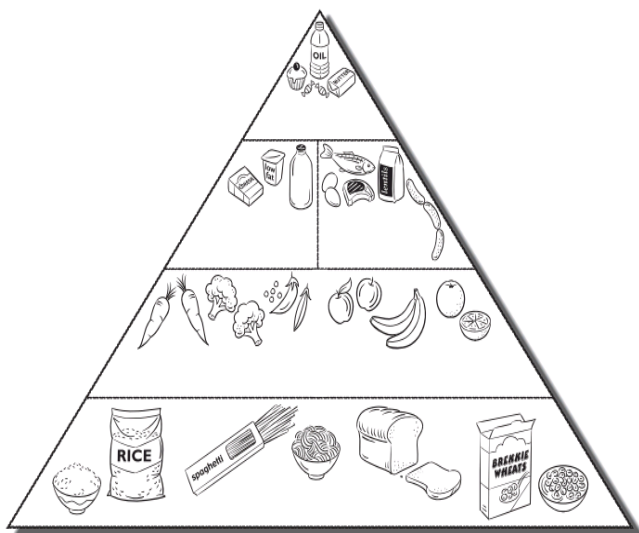
The foods that you cannot place into any of the above mentioned groups belong to the **others group**.

Práca s textom: učiteľ číta a vysvetľuje žiakom novú slovnú zásobu. Žiaci vo dvojiciach vyberú 8 nových slov z textu. Vytvoria dialóg alebo napíšu príbeh pomocou týchto slov. Spoločne s učiteľom prerozprávajú text, ktorý čítali.

Aktivita 4: The food pyramid

Učiteľ vysvetľuje žiakom, že potravinová pyramída je pomôcka používaná na ilustráciu potravinových skupín. Potravinová pyramída zachytáva nielen rôzne druhy potravín, ale aj správne denné množstvo jednotlivých potravín, ktoré má človek zjesť. Pýta sa žiakov: „How many servings of vegetables do we need every day?“ Žiaci pomocou kľúča vyfarbia jednotlivé časti pyramídy a učiteľ ich vyzve k reprodukcii informácií z potravinovej pyramídy vlastnými slovami.

Carbohydrates – blue	Dairy products – yellow	Proteins – orange
Fruits and vegetables – green		Fats and sweets – red



Žiaci vyfarbia slová v tabuľke rovnakou farbou ako v potravinovej pyramíde.

orange	youghurt	fish	cake
onion	spaghetti	cereals	pineapple
butter	chicken	broccoli	cheese

Aktivita 5: The quiz

V nasledujúcom kvíze žiaci vyberú odpoveď zakrúžkovaním slov **True** – **False**.

1.	Sweets and fats are very good for us.	True	False
2.	We don't need to eat fruit every day.	True	False
3.	We need three to five portions of vegetables every day.	True	False
4.	Bread and butter are in the same group.	True	False
5.	Apples and broccoli are in the same group.	True	False
6.	An apple a day, keeps doctor away.	True	False
7.	All the foods are healthy.	True	False
8.	Fruits and vegetables contain lots of vitamins.	True	False
9.	You should avoid fats and sweets.	True	False
10.	Rice and eggs are in the same group.	True	False

Aktivita 6: The wordsearch

Žiaci hľadajú v osemsmerovke slová týkajúce sa potravín a z nepoužitých písmen zložia riešenie.

Riešenie osemsmerovky je „Lifestyle“.

C	L	V	I	B	E	A	N	S	P
H	S	E	S	E	E	H	C	I	A
O	E	G	G	F	S	E	H	T	S
C	K	E	S	I	Y	T	I	T	T
O	A	T	F	O	O	D	C	E	A
L	C	A	R	T	G	A	K	H	R
A	Y	B	U	A	H	E	E	G	E
T	K	L	I	M	U	R	N	A	T
E	L	E	T	O	R	B	E	P	A
R	I	C	E	T	T	E	A	S	W

fish, fruit, vegetable, egg,
cakes, milk, pasta, rice,
water, chocolate, cheese,
spaghetti, chicken, yog-
hurt, beans, tea, tomato,
bread

SOLUTION

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Aktivita 7: My meal diary

Žiaci si zapisujú v priebehu týždňa do pripravenej tabuľky, ktorú si nalepia do zošita, všetko čo jedli. Do poznámok si zapíšu vlastné pocity v súvislosti s potravinami, ktoré jedli (whether you liked the food, whether it looked/smelled good, whether it was healthy/unhealthy etc.). Počas diskusie o svojom denníku si môžu vybrať jazyk, v ktorom budú prezentovať svoju tabuľku.

	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun	Comments
Breakfast								
Lunch								
Dinner								
Snacks								

Typy otázok na diskusiu:

- „What was your favourite meal and least favourite, if any?“
- „How were your meals different?“
- „Did you eat healthily?“
- „Did you pay more attention to what snack you ate after you had read about healthy food?“
- „Did your parents get involved? How?“

Aktivita 8: The recipe

Recept vybraného jedla – žiaci v malých skupinách vyhľadajú na internete tradičný recept a pripraví plagát/projekt, ktorý predstavia svojim spolužiakom triede. Každá skupina pripraví recept z iného kontinentu sveta. Skupiny sa pokúsia svoj recept predstaviť v jazyku, ktorým sa na danom kontinente hovorí.

VYUČOVACIA HODINA Č. 3

Téma: A story about the evolution of languages

Krátky opis: cieľom tejto vyučovacej hodiny je uvedomiť si, ako sa vyvíjali jednotlivé jazyky. Žiaci zistia, že niektoré slová pochádzajú z iných jazykov, a že v rôznych jazykoch môžu byť vo vzájomnom vzťahu.

Jazyková úroveň: A1, multilingválna trieda, 7. ročník ZŠ.

Trvanie: 2x45 minút.

Jazyky: anglický.

Špecifické ciele:

- uvedomiť si, že jazyky sa vyvíjali z rovnakého jazyka, ale v priebehu času sa zmenili;
- uvedomiť si, že slová môžu byť vypožičané z iných jazykov;
- uvedomiť si, že slová, ktoré boli vypožičané sa menili pod vplyvom prostredia;
- uvedomiť si, že jazyky môžu byť vizuálne a foneticky podobné alebo odlišné;
- motivovať žiakov, aby zistili, ktoré jazyky sú príbuzné.

Metodický postup: aktivita je rozdelená do 7 krokov.

Aktivita 1: The indo-european language

Učiteľ začína vyučovaciu hodinu tým, že hovorí, že voľakedy existoval spoločný jazyk (tzv. indoeurópsky), ale tento jazyk sa začal meniť v závislosti od usadenia sa rôznych národov na rôznych miestach sveta.

Aktivita 2: Borrowings

Učiteľ požiada žiakov, aby sa rozdelili do 2 skupín.

1. skupina predstavuje nemecký jazyk a 2. skupina anglický jazyk. Učiteľ hovorí o slovách prevzatých z rôznych jazykov. Oboznámi ich s pomenovaniami slova „KNIHA“ v anglickom a nemeckom jazyku. Nemecká skupina dostane plagát s názvom „BUCH“ anglická skupina plagát s názvom „BOOK“. Potom, žiaci porovnávajú podobu oboch slov a zistia, že majú spoločný slovný základ a navzájom spolu súvisia. Hľadajú ďalšie slová, ktoré znejú podobne v 2 odlišných jazykoch, napr. brother – bruder, night – nacht, sun – Sonne.

Aktivita 3: The book

V 3 úlohe pracuje učiteľ s výrazom „kniha“ v rôznych jazykoch. Žiaci dostanú kópiu tabuľky, v ktorej sú napísané v jednom riadku 2 výrazy slova „kniha“, a to v rôznych jazykoch. Učiteľ pripraví väčšiu verziu tabuľky a pripne ju na tabuľu.

Žiaci pracujú najprv v skupinách, a potom individuálne. Najprv malé skupiny žiakov dostanú od učiteľa kartičky s napísaným slovom v rôznych jazykoch a ich úlohou je priradiť sa ku skupine s podobne napísaným slovom.

Učiteľ spoločne so žiakmi priradí jednotlivé slová k jazykom, z ktorého pochádzajú (book – anglický jazyk, Buch – nemecký jazyk, livre – francúzsky jazyk, libro – taliansky jazyk, könyv – maďarský jazyk, книга – ruský jazyk, knjiga – chorvátsky jazyk).

Učiteľ teraz povie slová v 2 rozličných jazykoch a vyzve žiakov, aby zdvihli ruky, ak si myslia, že tieto slová sú podobné. Potom žiaci pracujú individuálne a vyznačia svoje odpovede do pripravenej tabuľky. Počas práce učiteľ monitoruje prácu žiakov a v prípade potreby im pomáha a usmerňuje ich.

WORD	LANGUAGE WORD	LANGUAGE RELATED: YES or NO?
book	livre	
Buch	book	
knjiga	book	
livre	libro	
Buch	livre	
knjiga	könyv	
könyv	livre	
könyv	libro	
könyv	Buch	
knjiga	књига	

Aktivita 4: Discussion

Žiaci diskutujú, či rôzne slová z rôznych jazykov spolu súvisia a podobajú sa.

Aktivita 5: A story about the evolution of languages

Učiteľ a žiaci stoja uprostred učebne. Učiteľ pripraví plagáty s rôznymi jazykmi, napr. chorvátsky, anglický, nemecký, francúzsky, taliansky a jazyk, ktorým hovoria žiaci. Žiaci pracujú spoločne v skupinách. Učiteľ začne rozprávať príbeh:

„In very old times there was a language that was called Indo-European. It was spoken by people who lived closely together.“

Učiteľ používa reč tela, aby vyzval všetkých žiakov k vzájomnej komunikácii.

„The people understood each other well, but the area where they lived became too small, and the land could not feed them any more. So people started to migrate and settle on new land that could feed them, their cattle and other animals. When they found a place they liked, they settled, but the others moved on. They did not meet any more. For new things they invented new names, but they also changed some old names.“

Aktivita 6: The group work

Učiteľ vyzve žiakov, aby sa rozdelili do malých skupín v triede. Každá skupina okrem jednej si vyberie 1 plagát napísaný v inom jazyku: napr. JAZYK, SPRACHE, LANGUAGE, LANGUE, JEZIK a LINGUA. Učiteľ podporuje žiakov a pomáha im, aby v skupinách viedli krátku konverzáciu vo svojom rodnom jazyku. Ukazuje im, že ľudia hovorili (hovoria) rôznymi jazykmi: učiteľ pristupuje k nemeckej skupine a pýta sa: „Wie geht's?" a žiaci odpovedajú: „Danke, gut." Učiteľ pristúpi k anglickej skupine a pýta sa: „How are you?" a žiaci odpovedajú: „Fine, thanks." Učiteľ pristúpi k francúzskej skupine a pýta sa žiakov: „Ça va?" a žiaci odpovedajú: „Ça va." Učiteľ sa priblíži k talianskej skupine a pýta sa: „Come va?" a žiaci odpovedajú „Bene Grazie." Učiteľ prichádza ku chorvátskej skupine a pýta sa: „Kako ste?" a žiaci odpovedajú: „Hvala, dobro." Napokon pristúpi k slovenskej skupine a pýta sa: „Ako sa máte?" a žiaci odpovedajú: „Ďakujem, dobre."

Aktivita 7: „How are you?“

Žiaci doplnia tabuľku výrazmi „Ako sa máš?“ v rôznych jazykoch.

	OTÁZKA	ODPOVEĎ
JAZYK		
JEZIK		
SPRACHE		
LANGUE		
LANGUAGE		
LINGUA		

Učiteľ kladie žiakom otázky s cieľom zvýšiť ich povedomie o vývoji jazykov. Potom pokračuje v príbehu:

„With each new migration there were more differences; however, people who lived closely together spoke similarly so that they could communicate with each other. Sometimes people came from far-off lands. They spoke a totally different language which was incomprehensible to the natives, e.g. Hungarian.“

Učiteľ požiada žiakov, ktorí tvorili samostatnú skupinu, aby sa postavili medzi skupiny JEZIK, SPRACHE a LINGUA. Držia plagát s názvom NYELV. Učiteľ pokračuje v príbehu:

„On many occasions, people who lived nearby borrowed words from their neighbouring nations; Slovenes, for example, borrowed quite a lot of words from Germans.“

Skupina s názvom SPRACHE dostane plagát, na ktorom je slovo „DANKE“; skupina s názvom JEZIK má plagát so slovom „HVALA“, skupina s názvom JAZYK má plagát so slovom „ĎAKUJEM“, skupina s názvom LANGUE má plagát so slovom „MERCI“, skupina s názvom LINGUA má plagát so slovom „GRAZIE“ a skupina s názvom LANGUAGE má plagát so slovom „THANK YOU“.

Učiteľ vyslovuje obidve slová a vyzýva žiakov, aby ich zopakovali a vyjadrili sa k rozdielom medzi jednotlivými slovami a slovnými spojeniami. Vyzýva ich k diskusii: „What differences did you notice?“

Na zopakovanie rozdá učiteľ žiakom tabuľku, v ktorej majú doplniť slovo „ĎAKUJEM“ v rôznych jazykoch a zhodnotiť, či sú tieto slová príbuzné ich materinskému jazyku:

LANGUAGE	WORD	WORD RELATED TO YOUR MOTHER TONGUE: YES or NO?
Slovak		
Czech		
Russian	спасибо	
Hungarian	köszönöm	
German		
English		
French		
Spanish	¡gracias	
Italian		

Názov: Viacjazyčnosť vo vyučovaní v základnej škole
Autor: PaedDr. Zuzana Duchoňová
Recenzenti: PaedDr. Iveta Labjaková
Ing. Gréta Korpádiová
Jazyková úprava: Mgr. Daniela Bordášová
Vydanie: 1.
Rok vydania: 2014
Počet strán: 72
ISBN: 978-80-565-0009-5