EFFECTIVENESS OF THE ACTIVITIES LED IN THE ROMANCE LANGUAGES INTELLIGIBILITY PERSPECTIVE

[EFEKTIVNOST AKTIVIT VYUZITIM METODY INTERKOMPREENZIE MEDZI ROMANSKYMI JAZYKMI]

Jana Birova – Nina Mockova – Zuzana Simkova – Zdena Kralova –
Martina Lipkova

doi: 10.18355/PG.2017.6.1.12

Abstract

In this paper, we highlight the contribution in the development of plurilingual intercultural competence through learning multiple languages from one language branch – Romance languages. Activities which are the focus of attention of the sampled students are only exploratory. Nevertheless, we motivated students who do not speak more Roman languages to learn these languages simultaneously. We were able to raise their interest and motivation. Within the second activity we have proved that also the literary text may fulfil objectives if the teacher uses correctly the techniques of scaffolding if he or she selects properly the content and harmonizes the global approach to the students' intercomprehension development.

Key words

intelligibility, method, romance languages, teaching, Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA), plurilingual intercultural competence (PIC)

Anotácia

V príspevku poukazujeme na prínos v oblasti rozvoja viacjazyčnej interkultúrnej kompetencie prostredníctvom vyučovania viacerých jazykov z jednej jazykovej vetvy – románskej. Aktivity, ktoré sú centrom pozornosti vybranej vzorky žiakov, majú len prieskumný charakter. Napriek tomu sme dokázali motivovať žiakov, ktorí neovládajú viacero románskych jazykov, aby sa tieto jazyky učili súbežne. Dokázali sme v nich vzbudiť záujem a motiváciu. V druhej aktivite sme dokázali, že aj obťažný umelecký text vie naplniť ciele, ak si učiteľ dobre nastaví techniky nápovedy, obsah a zosúladí celkový prístup k rozvoju porozumenia u žiakov.

Kľúčové slová

interkomprehenzia, metóda, románske jazyky, vyučovanie, Referenčný rámec pre integrované vyučovanie jazykov a kultúr (FREPA), viacjazyčná interkultúrna kompetencia (VIK)

Plurilingvizmus

Viacjazyčnosť (plurilingvizmus) a jej prínos pre občanov Európskej únie v súčasnom globalizovanom svete patrí medzi čoraz viac diskutované témy. Pri určení jej úlohy v oblasti prebiehajúcich zmien v súvislosti s globalizáciou svetovej ekonomiky, kde sa do popredia dostávajú znalosti a intelektuálny kapitál, má svoje výrazné miesto. Predovšetkým treba zdôrazniť prepojenie jazyka ako pracovnej metódy s viacjazyčnosťou, ako strategickým pracovným nástrojom a produktom.

V tejto oblasti prebieha viacero výskumov. Ich cieľom je poukázať a zdôrazniť význam zručnosti v oblasti ovládania cudzích jazykov v globalizovanom svete, kde sa zvyšuje konkurencia medzi jednotlivými podnikmi, obchodnými zoskupeniami

a jednotlivými štátmi (Candelier, 2009, Candelier et al., 2011, Byram, 1997, Bialystok, 2007, Coste – Moore – Zarate, 2009, Costa, 2006, Trujillo, 2005). Potreba podpory viacjazyčnosti súvisí s podporou kultúrnej diverzity, interkultúrnej komunikácie, kultúrnej identity, jazykovej diverzity, ale aj jazykovej príbuznosti. Vzájomná spolupráca závisí od efektívnej komunikácie, ktorá je vo viacerých prípadoch viacjazyčná a závisí tak od viacjazyčnej interkultúrnej kompetencie, ktorú môžu občania EÚ nadobudnúť už počas školskej dochádzky v školách, ktorých je viacjazyčnosť a interkultúrne porozumenie prioritou.

Interkomprehenzia a multilingvizmus

Jednou z priorit Európskej únie je jej úsilie, ktoré vynakladá na ochranu jazykovej rôznorodosti (multilingvizmus) vrátane vzdelávania v oblasti jazykov. V súčasnosti má štatút úradného jazyka EÚ 24 jazykov, hoci sa v kontinentálnej Európe hovorí viacerými regionálnymi a menšinovými jazykmi. Z hľadiska zachovania kultúrneho dedičstva, rozmanitosti kultúry a jazyka ako hlavných a jedinečných hodnôt Európy, je potrebné hľadať spôsoby vyváženia týchto potrieb a vzájomnej komunikácie. Túto myšlienku odráža aj motto EÚ: „Jednota v rozmanitosti“.⁵³

Tento prístup EÚ k jazykovej rozmanitosti je zakotvený aj v Zmluve o Európskej únii, kde sa v článku 3 hovorí, že „Únia rešpektuje svoju bohatú kultúrnu a jazykovú rozmanitosť a zabezpečuje zachovanie a zveľaďovanie európskeho kultúrneho dedičstva“.⁵⁴ V rámci zvyšovania kultúry a kvality života EÚ sa politika viacjazyčnosti aktívne upriamuje na propagáciu štúdia a používania všetkých svojich úradných jazykov na celom jej území. Jazyková politika Rady Európy charakterizuje viacjazyčný prístup ako proces, v rámci ktorého sa individuálna jazyková skúsenosť jednotlivca v jeho kultúrnom kontexte postupne rozširuje od jeho rodného jazyka používaného v rodine smerom k jazyku, ktorý používa spoločnosť, postupne k jazykom iných národov, čím si buduje viacjazyčnú interkultúrnú kompetenciu (VIK).

V mnohých sférach nášho života sa v súčasnosti prejavujú zmeny vyplývajúce z procesu globalizácie a integrácie. Je evidentné, že sa čoraz viac upriamuje pozornosť na monopol jediného komunikačného jazyka – anglického. Hľadajú sa spôsoby, ktorými by Európa lepšie využila svoju jazykovú rozmanitosť a ako by mala k nej zaujať konštruktívnejší postoj. Jedným z riešení, ako sa vysporiadať s faktom, že súčasná pozícia angličtiny je vnímaná ako jazyk „lingua franca“ v EÚ, je, že sa stane bránou k ďalším jazykom. Aj o to sa pokúša FREPA (Candelier et al., 2011, Candelier, 2009) s definíciou štyroch prístupov k integrovanému vyučovaniu jazykov a kultúr. Pre našu štúdiu sme si zvolili prístup porozumenia medzi románskymi jazykmi – prístup interkomprehenzie, ktorým sme chceli dokázať, že poznanie jedného románskeho jazyka môže byť cestou k poznávaniu na úrovni porozumenia aj iného románskeho jazyka.

FREPA prístupy si dávajú za cieľ budovať vo vyučovacom procese u žiakov viacjazyčnú interkultúrnú kompetenciu. Zvolený prístup iniciuje k rozvoju čiastočnej kompetencii jazykového porozumenia prostredníctvom podobných lexikálnych jednotiek, podobných mechanizmov pri tvorbe viet, ďalej podobného pravopisu, príbuznej výslovnosti alebo rovnakých etymologických základov. V prístupe sa

⁵³ Čo je to viacjazyčnosť? [Online]. 2014. In: Európska komisia. [Citované 03.01.2015]. Dostupné na Internet:

http://ec.europa.eu/slovensko/news/viacjazycnost/co_je_viacjazycnost_sk.htm

⁵⁴ Konsolidované znenie Zmluvy o Európskej únii a Zmluvy o fungovaní Európskej únie. Charta základných práv európskej únie. [Online]. 2010. [Citované: 03.01.2015]. Dostupné na Internet: http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190sk_002.pdf#page=18

využíva paralelné vyučovanie vo viacerých cudzích jazykoch, ktoré pochádzajú z tej istej jazykovej vetvy ako materinský jazyk (napr. slovenčina, čeština, poľština, chorvátčina) alebo z vetvy jazyka, ktorý sa žiak učí (francúzština, taliančina, španielčina). Žiakovi sa vhodnými aktivitami, ktoré spĺňajú didaktické zásady, otvára priestor na doplnenie vedomostí resp. zaktívizovanie porozumenia medzi románskymi jazykmi.

Výskumná otázka

Budú sa účastníci prieskumu aktívne zapájať do aktivít obsahujúcich slovné jednotky z viacerých jazykov z románskej vetvy jazykov? Dokážu svojou aktívnou účasťou naplniť ciele vyplývajúce zo zadania a z obsahu aktivít?

Metódy

Ako prvú metódu výskumu sme použili metódu kvalitatívneho výskumu – pozorovanie, ktorým sme dospeli k hodnoteniu efektívnosti implementácie aktivít. Boli použité tiež matematické metódy súčtu a pomeru celkového času a mapovanie interakcií podľa príslušných vzorcov.

Ďalšou použitou metódou bola metóda obsahovej analýzy – kvalitatívne hodnotenie cieľov a aktivity prostredníctvom deskriptorov rámca FREPA (Candelier et al., 2009, 2011), ktoré sú určené na takéto hodnotenie.

Vzorka prieskumu a priebeh

Prieskumu sa zúčastnili žiaci posledných ročníkov gymnázií v počte 12 z rôznych stredných škôl pri príležitosti projektu Minierazmus 2016 na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Aktivita (č.1) s názvom *Bysré oko*

Kognitívny cieľ : zatriediť slová, ktoré sa graficky podobajú.

Afektívny cieľ: práca v skupinách, spolupráca.

Trvanie: 10 minút

Použitý materiál:

anglicky	španielsky	francúzsky	talianky
family	familia	famille	famiglia
mother	madre	mère	madre
student	estudiante	étudiant	studente
telephone	teléfono	téléphone	telefono
decide	decidir	décider	decidere
shampoo	champú	shampooing	shampoo
bus	autobús	autobus	autobus
visit	visitar	visiter	visitare
guitar	guitarra	guitare	chitarra
guide	guía	guide	guida
school	escuela	école	scuola
temperature	temperatura	température	temperatura
industry	industria	industrie	industria
photography	fotografía	photographie	fotografia
article	artículo	article	articolo
theatre	teatro	théâtre	teatro
language	lenguaje	langue	lingua
music	música	musique	musica
grammar	gramática	grammaire	grammatica

invite	invitar	inviter	invitare
--------	---------	---------	----------

Metodický postup:

Táto aktivita je určená pre prácu v skupinách s počtom žiakov 3 – 5 v každej skupine. Všetky skupiny dostanú od učiteľa rovnaké kartičky, na ktorých je napísaných 15 – 20 slov v troch románskych jazykoch – španielčina, francúzština, taliančina. Slová sú pomiešané a nepochádzajú z jedného tematického celku. Podmienkou však je, aby medzi všetkými slovami existovala ortografická podoba (napr. *estudiante* (špan.) – *étudiant* (fran.) – *studente* (tal.)). Každá skupina bude mať pred sebou na laviciach rozložené v stĺpci naľavo kartičky s anglickými ekvivalentami slov. Opäť musí jestvovať ortografická podobnosť medzi slovom v románskych jazykoch a v angličtine (viď. príklad *student* (ang.)).

Ako malú zahrievaciu aktivitu pred začatím samotnej úlohy a ešte pred zadáním inštrukcií môže učiteľ voviesť žiakov do témy tak, že povie nejaké slovo napríklad v angličtine a opýta sa žiakov, aký ekvivalent mu zodpovedá v románskom jazyku, ktorý ovládajú, zároveň, či by vedeli aj ekvivalent vo zvyšných dvoch románskych jazykoch. Tu však musí učiteľ zvoliť také slovo, o ktorom sa predpokladá, že väčšina žiakov pozná (napr. z oblasti gastronómie, hudby, filmu, a pod.) a jeho ekvivalenty musia byť tak isto pravopisne podobné. Učiteľ môže dať takéto slovíčka dve (v angličtine), alebo jedno a druhé nechať vymyslieť žiakov. Vďaka takejto malej predaktivite si žiaci možno uvedomia vzájomnú podobnosť medzi jazykmi (aj takými, ktoré neovládajú), ktorú si častokrát ani neuvedomujú, hoci sa s týmto javom stretávajú bežne v živote. Aktivita, ktorá potom bude nasledovať, im tak prídá zaujímavejšia.

Učiteľ po rozdání kartičiek oboznámi žiakom s cieľom aktivity: na základe pravopisnej podobnosti slov priradiť k anglickým slovám zodpovedajúce ekvivalenty vo všetkých troch románskych jazykoch. Skupina, ktorá bude mať správne priradených najviac slov, vyhráva. Pomôckou im môže byť angličtina ako východiskový jazyk, nakoľko predpokladáme, že žiaci stredných škôl na Slovensku ovládajú anglický jazyk v rozpätí úrovni A1 – B2 podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca*. Keďže táto aktivita je určená žiakom, ktorí už ovládajú jeden románsky jazyk (aspoň na začiatočníckej úrovni), tento im tak isto môže byť oporou pri zatriedovaní slov. Žiaci sa tak vedia oprieť o dva jazyky, takže úloha by pre nich nemala predstavovať až taký veľký problém, hoci ďalšie dva románske jazyky neovládajú vôbec. To im zároveň pomôže prekonať strach z neznáma, ktorý môžu výraznejšie pociťovať najmä žiaci, ktorí si menej veria. Počas práce na zadanej úlohe, rola učiteľa spočíva v monitorovaní celej aktivity: akonáhle začnú žiaci na zadání pracovať, učiteľ im môže uľahčiť prácu tým, že im poradí, aby si pomiešané kartičky najskôr rozložili, aby tak získali lepší prehľad o slovách, s ktorými majú pracovať; alebo že je dobré vopred si určiť vedľa anglického stĺpca poradie ďalších stĺpcov (napr. španielsky – francúzsky – taliansky), aby sa im jazyky neskôr nemýlili; alebo ich môže posmeliť, že je dobré sa pohybovať okolo lavice, čo im umožní efektívnejšie operovať s množstvom rozložených slov. Ide o aktivitu trochu náročnejšiu na priestor, čiže je optimálne, aby bol v triede okolo lavíc dostatočný priestor, aby sa žiaci mohli pohybovať. Učiteľ monitoruje aj priebeh práce žiakov, môže ich priamo počas práce v určitej fáze upozorniť na niektoré spoločné znaky, ktoré sú charakteristické pre ten-ktorý románsky jazyk. Táto technika pedagogickej nápovedy im poslúži pre ľahšie sa orientovanie v jazyku, ktorý nepoznajú. Napríklad ich môžeme upozorniť na určité špecifické znaky vo francúzskych slovách: napr. na /ç/, /è/, /ê/ vo francúzštine či /ñ/ v španielčine, alebo na zakončenie infinitívu slovies v taliančine na *-re*.

Zhodnotenie efektívnosti aktivít a diskusia

Aktivita č. 1 – Realizácia	Žiaci z rôznych stredných škôl, 2016 Počet: 12
Naplánované učebné činnosti boli splnené v rámci vyučovacej jednotky. Prepojenie edukačných cieľov, učebných činností a sebahodnotenia sa uskutočnilo. Učebné a motivačné ciele boli splnené. Žiaci pracovali na podnet učiteľa.	
Aktivita č. 1 – Reflexia	
Pozitíva: motivácia žiakov bola dosiahnutá netradičnou formou práce, žiaci aktivizovali na základe techniky grafickej podobnosti svoje kapacity pre prozumenie iných románskych jazykov. zaznamenali sme spoluprácu medzi žiakmi, ktorí sa medzi sebou nepoznali, nakoľko prišli iba na pár dní v rámci projektu Minierazmus. Ďalej sme zaznamenali motiváciu týchto žiakov, ktorá bola dosiahnutá na základe úspechu v učebnej činnosti. Úspech vo vykonaní činnosti, ktorá sa spájala s cieľom vyučovacej jednotky – porozumením medzi viacerými románskymi jazykmi a angličtinou.	
Prínos – zisky pre žiaka:	Prínos – zisky pre učiteľa:
rozvoj aktívneho čítania s porozumením medzi románskymi jazykmi, kritického, hodnotiaceho a tvorivého myslenia, rozvoj prezentačných schopností, fixácia vedomostí vizuálnou recepciou, spätná väzba iných žiakov a učiteľa, vzájomné učenie sa, sebahodnotenie, motivácia	spätná väzba o možnostiach rozvoja takéhoto vyučovania v iných školách, možnosť plniť si funkciu pozorovateľa, facilitátora, manažéra, možnosť poskytovať individuálnu pomoc, možnosť formatívneho hodnotenia (slovné ocenenie výkonov žiakov a oprava chýb)
Negatíva: obmedzená slovná zásoba, nekomunikatívny typ žiakov – prenechávali iniciatívu komunikatívnejšie zdatnejším žiakom Úskalím aktivity je jej lexikálne ohraničenie ako aj to, že jednotlivé slová nenachádzajú uplatnenie v kontexte a v komunikácii.	
Riziká: počas práce v skupine, riziko spolupráce obmedzené, žiaci stojaci vzhľadom znevýhodnení a málo aktívni, tendencia používať materiský jazyk, spájanie do dvojíc a nie pracovných skupín, riziko kognitívnej dizonancie, riziko blokov pri počúvaní zadania Je dôležité, aby učiteľ nenechal pracovať žiakov, pokiaľ aspoň jedna skupina nebude mať priradené všetky slová, pretože by to mohlo trvať zbytočne dlho, aktivita by sa tak mohla žiakom zdať zdĺhavá až nudná a tak isto by sa tým pádom vytratila prirodzene súťaživá stránka a dynamickosť. Preto je vhodné, aby učiteľ hneď na začiatku spolu s úvodnými inštrukciami stanovil čas (napr. 10 min; v závislosti od počtu slov a žiakov v skupinách). Môže sa stať, že ani jedna skupina nestihne priradiť všetky slová v časovom limite, čo však nepredstavuje žiaden problém, keďže hlavným cieľom nie je len byť najrýchlejší, ale určiť čo najviac slov správne. Po uplynutí stanoveného času nasleduje vyhodnotenie aktivity: nahlas sa spoločne kontrolujú slová (optimálne riadok po riadku, čiže jedno slovo vo všetkých jazykoch, atď.), prípadne sa komentujú chyby a pod. Bolo by vhodné, aby vždy nejaký žiak nahlas prečítal jeden riadok, a to z dôvodu, aby si všimli aj zvukovú stránku slov. Učiteľ zapisuje na tabuľu bod za každý správne zaradený riadok. Vyhráva skupina s väčším počtom bodov.	

Efektívnosť aktivity bola sumarizovaná podľa vzorca:

$$\Sigma T/i : \Sigma Si$$

Znamená to, že počas 10 – minútového trvania aktivity sme zmerali pomer súčtu učiteľovej aktivity, interakcie a komunikácie (T/i) so súčtom aktivity žiakov (Si). Aktivita je:

- efektívna, ak $Tt/i < Si$, čiže ak $Tt \leq 2$ minúty,
- málo efektívna, čiže ak $Tt/i = 3$ až 5 minút alebo neefektívna, ak $Tt/i \geq Si$, čiže ak $Tt/i \geq 5$ minút (polovica trvania aktivity).

V aktivite 1 sme dospeli k záveru, že bola efektívna, keďže učiteľova aktivita, interakcia a komunikácia bola pod 2 minúty z celkového času trvania aktivity a aktivita študentov bola nad 8 minút.

$\Sigma 1'46 Tt/i : \Sigma 8'14 Si$

151

Celkovo možno konštatovať, že efektívnosť aktivity sa prejavila aj správnym a rýchlym zatriedením slov a že do aktivity sa zapojili všetci žiaci.

Aktivita (č. 2) s názvom *Bájka*

Kognitívny cieľ : zatriediť slová, ktoré sa graficky podobajú a majú ten istý význam, preložiť bájku do slovenčiny a identifikovať slová v troch románskych jazykoch.

Afektívny cieľ: práca v skupinách, spolupráca.

Ďalšie ciele – vid' analýza cieľov podľa FREPA.

Trvanie: 20 minút

Použitý materiál:

La zorra y el cuervo gritón

Un **cuervo** robó a unos pastores un pedazo de carne y se retiró a un **árbol**.

Lo vio una zorra, y deseando apoderarse de aquella **carne** empezó a halagar al cuervo, elogiando sus elegantes proporciones y su gran belleza, agregando además que no había encontrado a nadie mejor dotado que él para ser el rey de las aves, pero que lo afectaba el hecho de que no tuviera voz.

El cuervo, para demostrarle a la zorra que no le faltaba la **voz**, soltó la carne para **lanzar** con orgullo fuertes gritos.

La zorra, sin **perder tiempo**, rápidamente cogió la carne y le **dijo**: "*Amigo cuervo, si además de vanidad tuvieras entendimiento, nada más te faltaría realmente para ser el **rey** de las aves.*"

Il corvo e la volpe

Un **corvo** **aveva** rubato un pezzo di carne ed era andato a posarsi su di un **albero**. **Lo vide** la volpe e le venne voglia di quella **carne**. Si fermò a suoi piedi e cominciò ad adularla, facendo grandi lodi del suo corpo perfetto e della sua bellezza, della lucentezza delle sue penne, dicendo che nessuno era più adatto di lui ad essere il re degli uccelli, e che lo sarebbe diventato senz'altro, se avesse avuto la voce.

Il corvo, allora, **volendo** mostrare che neanche la **voce** gli mancava, si mise a gracchiare con tutte le sue forze, e **lasciò** cadere la carne.

La volpe **si precipitò** ad afferrarla e beffeggiò il corvo soggiungendo: "*Se, poi, **caro** il mio corvo, tu avessi anche il cervello, non ti mancherebbe altro, per diventare **re**.*"

Le corbeau et le renard

Un **corbeau**, **ayant** volé un morceau de **viande**, s'était perché sur un **arbre**. Un renard **l'aperçut**, et, voulant se rendre maître de la viande, se posta devant lui et loua ses proportions élégantes et sa beauté, ajoutant que nul n'était mieux fait que lui pour être le roi des oiseaux, et qu'il le serait devenu sûrement, s'il avait de la voix.

Le corbeau, **voulant** lui montrer que la **voix** non plus ne lui manquait pas, **lâcha** la viande et poussa de grands cris.

Le renard **se précipita** et, saisissant le morceau, **dit** : "*Ô corbeau, si tu avais aussi du jugement, il ne te manquerait rien pour devenir le **roi** des oiseaux.*"

Metodický postup:

Materiál k aktivite je rozdáný do každej súťažnej skupiny s počtom žiakov 3 – 5. Keďže žiaci ovládali prevažne anglický jazyk, niektorí z nich ovládali francúzsky jazyk a niektorí z nich španielsky, učiteľ roztriedil žiakov do štyroch pracovných skupín. Skupiny žiakov, ktorí ovládali francúzsky jazyk, dostali materiál spracovaný tak, že z troch pracovných textov bol integrálny len text po francúzsky. Nachádzali sa v ňom využité slovíčka, ktoré mali vyhľadať a zatriediť v ostatných dvoch textoch – v talianskom a španielskom. Naopak skupiny, ktorých silným jazykom bol španielsky, dostali integrálny text v španielskom jazyku a úloha bola hľadať slovíčka v iných dvoch jazykoch.

Žiakom bolo v aktivite 1 ukázané, akým spôsobom majú pristupovať k neznámym jazykom. Predpokladali sme, že okrem anglického jazyka, aktívneho románskeho jazyka sa nezľaknú ani práce s inými románskymi jazykmi v kontexte bájky – literárneho textu. napomôže im to ešte väčšmi prekonať strach z neznáma, ktorý môžu výraznejšie pociťovať najmä žiaci, ktorí si menej veria. Rozličné techniky pedagogickej nápovery musia byť pri prvotnom vyučovaní súčasťou učiteľovej práce: učiteľ aj tu monitoruje priebeh celej aktivity: akonáhle začnú žiaci na zadanie pracovať, učiteľ im môže uľahčiť prácu tým, že im radí v hľadaní súvislostí, v hľadaní synonym v silnom jazyku a ich odvodením pre iné dva jazyky. Príkladom môže byť napríklad slovo *viande* vo francúzštine, ktoré v textoch má ekvivalent *carne*. Pomocným slovíčkom vo francúzštine tak môže byť *carnivore* (mäsožravý).

Učiteľova práca nespočíva v predkladaní celých návrhov riešenia dorozumievacích problémových aktivít, ale v náznakoch či nápovedách, pomocou ktorých si žiak aktivizuje svoje kognitívne a metakognitívne procesy. Učiteľ môže v určitej fáze upozorniť na niektoré spoločné znaky, ktoré sú charakteristické pre románske jazyky. Napríklad ich môžeme upozorniť na určité špecifické znaky vo francúzskych slovách: /ç/, /è/, /ê/ vo francúzštine či /ñ/ v španielčine, alebo na zakončenie infinitívu slovies v taliančine –re.

Zhodnotenie efektívnosti aktivít a diskusia

Aktivita č. 1 – Realizácia	Žiaci z rôznych stredných škôl, 2016 Počet: 12
Naplánované učebné činnosti boli splnené v rámci vyučovacej jednotky. Prepojenie edukačných cieľov, učebných činností a sebahodnotenia sa uskutočnilo. Učebné a motivačné ciele boli splnené. Žiaci pracovali na podnet učiteľa.	
Aktivita č. 1 – Reflexia	
Pozitíva: motivácia žiakov bola dosiahnutá netradičnou formou práce, žiaci aktivizovali na základe techniky grafickej podobnosti svoje kapacity pre prozumenie iných románskych jazykov, zaznamenali sme spoluprácu medzi žiakmi, ktorí sa medzi sebou nepoznali, nakoľko prišli iba na pár dní v rámci projektu Minierazmus. Ďalej sme zaznamenali motiváciu týchto žiakov, ktorá bola dosiahnutá na základe úspechu v činnosti.	
Prínos – zisky pre žiaka:	Prínos – zisky pre učiteľa:
rozvoj aktívneho čítania s porozumením medzi románskymi jazykmi, kritického, hodnotiaceho a tvorivého myslenia, rozvoj prezentačných schopností, fixácia vedomostí vizuálnou recepciou, spätná väzba iných žiakov a učiteľa, vzájomné učenie sa, sebahodnotenie, motivácia	spätná väzba o možnostiach rozvoja takéhoto vyučovania v iných školách, možnosť plniť si funkciu pozorovateľa, facilitátora, manažéra, možnosť poskytovať individuálnu pomoc, možnosť formatívneho hodnotenia (slovné ocenenie výkonov žiakov a oprava chýb)
Negatíva: obmedzená slovná zásoba, prezentácia slovnej zásoby, ktorá sa graficky podobá ale aj slovnej zásoby, ktorá je úplne odlišná, nekomunikatívny typ žiakov – prenechávali iniciatívu komunikatívne zdatnejším žiakom, umelecký text – ťažká syntax, zložitá minulé časy, archaizmy.	
Riziká: silná preferencia používania materinského jazyka ako výskumného a dorozumievacieho jazyka, počas práce v skupinách nesprávne rozdelenie úloh, aktívni žiaci veľmi aktívni, žiaci, ktorí by potrebovali viac času k premýšľaniu boli pozadu, spájanie do dvojíc a nie pracovných skupín, riziko kognitívnej dizonancie, riziko blokov pri riešení viacjazyčného zadania, pri nesprávnych technikách nápovedy sa objaví riziko úplnej demotivácie riešiť úlohu, riziká demotivácie spôsobené prehoru v súťaži.	

Efektívnosť aktivity bola sumarizovaná podľa vzorca:

$$\Sigma IT : \Sigma IS \{IS1 \leftrightarrow 2 \leftrightarrow 3\} + \{IS4 \leftrightarrow 5 \leftrightarrow 6\} + \{IS7 \leftrightarrow 8 \leftrightarrow 9\} + \{IS10 \leftrightarrow 11 \leftrightarrow 12\}$$

Znamená to, že počas 20 – minútového trvania aktivity sme zmerali pomer súčtu učiteľovej aktivity, interakcie a komunikácie (Tt/i) so súčtom interakcií dvanástich žiakov (IS1↔12), ktoré sú zaznamenávané pozorovateľom do hárku interakčných schém. Aktivita je:

- efektívna, ak $Tt/i < IS1-12$ a IS v troch až štyroch skupinách sú prelinkované aspoň trikrát,

- málo efektívna, ak $Tt/i = IS1-12$ a aspoň v dvoch skupinách nie sú interakcie alebo neefektívna, ak $Tt/i \geq IS1-12$ a aspoň v troch skupinách nie sú interakcie.

Celková úspešnosť aktivity je meraná binárnym typom úlohy a teda správne zodpovedanými položkami, ktorými sú slová vytriedené z kontextu.

V aktivite 2 sme dospeli k záveru, že aktivita bola efektívna, keďže

$$\begin{aligned} &\{IS1 \leftrightarrow 2 = 3x; IS2 \leftrightarrow 3 = 4x; IS1 \leftrightarrow 3 = 2x\} \\ &\{IS4 \leftrightarrow 5 = 5x; IS5 \leftrightarrow 6 = 2x; IS6 \leftrightarrow 4 = 4x\} \\ &\{IS7 \leftrightarrow 8 = 3x; IS8 \leftrightarrow 9 = 2x; IS7 \leftrightarrow 9 = 4x\} \\ &\{IS10 \leftrightarrow 11 = 1x; IS11 \leftrightarrow 12 = 7x; IS10 \leftrightarrow 12 = 1x\} \end{aligned}$$

$$\Sigma IT(3) : \Sigma IS\{9\} + \{11\} + \{9\} + \{9\} = (38)$$

Celkovo možno konštatovať, že efektívnosť aktivity sa prejavila aj správnym a rýchlym zatriedením slov a že do aktivity sa zapojili všetci žiaci. Z interakcií v skupinách možno badať, že prebiehali v troch skupinách skoro rovnako. V poslednej skupine badať, že žiak 10 viedol iba dve interakcie, jednu so žiakom 11 a jednu so žiakom 12. Úloha bola v každej skupine zodpovedaná s úspešnosťou v 1. skupine 11 slov, v 2. skupine 13 slov, v 3. skupine 10 slov a v 4. skupine 9 slov.

Z chýb možno konštatovať, že problémy s porozumením spôsobila v troch skupinách ekvivalencia oslovenia

Amigo cuervo – caro il mio corvo – Ô corbeau.

Z preukázaných mediačných schopností počas pozorovania možno spomenúť parafrázovanie, redukciu textu, kalky v úrovni morfológie, napríklad používanie prechodníka v slovenčine *chcúc*.

Pri hľadaní slov, ktoré sa graficky nepodobajú, mali žiaci pracovných skupín najväčšie problémy s identifikáciou týchto slov: *perder tiempo*, Naopak žiaci boli aktívni pri hľadaní ekvivalentov vo francúzštine zo slov, ktoré boli v ďalších dvoch textoch spomenuté, ale neboli preložené vo francúzštine hľadaným synonymom:

con tutte le sue forze – avec/de toute la force, caro mio – mon cher, se retiró – s'est retiré.

Obsaová analýza cieľov a aktivít Referenčným rámcom pre integrované vyučovanie jazykov a kultúr (Candelier et al., 2011). Aktivitám boli pridelené tieto deskriptory FREPA:

K – 1.2.2 Vedieť, že dve slová identického tvaru (alebo ktoré sa v rôznych jazykoch podobajú), nemajú nevyhnutne rovnaký význam

K – 1.3.1 Vedieť, že uprostred tej istej jazykovej komunity jednotlivci prisudzujú približne rovnaký význam tým istým tvarom

K – 1.6 Vedieť, že existujú rozdiely medzi jazykom písaným a ústnym

K – 2 Poznať úlohu spoločnosti vo fungovaní jazykov, resp. úlohu jazykov vo fungovaní spoločnosti

K – 3.4.1 Vedieť, že na uľahčenie komunikácie možno nadviazať na jazykové podobnosti (genealogické väzby, prevzaté znaky, univerzálne javy)

K – 4.1 Vedieť, že jazyky sú navzájom prepojené príbuzenskými vzťahmi, resp. vedieť, že existujú „jazykové rodiny“

K – 4.1.1 Poznať niekoľko jazykových rodín a niektoré jazyky, ktoré sú ich súčasťou

K – 4.2 Mať vedomosti o znakoch/ javoch prevzatých z jedného jazyka do druhého

K – 4.2.1 Mať poznatky o podmienkach, za ktorých sa uskutočňujú slovné výpožičky (kontaktná situácia, terminologické potreby spojené s novými produktami, novými technikami, účinky doby...)

K – 4.3 Poznať určité prvky z histórie jazykov (pôvod týchto jazykov, ich vývoj v lexike, fonologický vývoj ...)

K – 5 Mať vedomosti o rôznorodosti jazykov (multilingvizmus, plurilingvizmus)

K – 6.4 Vedieť, že aj keď sa tieto kategórie nachádzajú i v inom jazyku, nie sú nevyhnutne organizované rovnakým spôsobom

K – 6.9.3 Vedieť, že príbuzné zvuky môžu viesť k úplne inému spôsobu písania v rôznych jazykoch

K – 6.9.4 Vedieť, že v abecednom systéme každého jazyka vzťah graféma – fonéma je špecifický

K – 7.1 Poznať niektoré všeobecné zásady, ako sa učíme jazykom hovoriť

K – 7.1.2 Vedieť, že robiť chyby je prirodzené, kým ešte jazyk neovládame

K – 7.1.3 Vedieť, že svojim správaním je možné pomôcť tomu, kto sa učí, ale je tiež možné „zablokovať“ ho, ak ho bez prestania opravujeme, alebo sa z neho vysmievame

K – 7.1.4 Vedieť, že nikdy jazyk nebudeme ovádať celistvo a že bude množstvo náležitostí, ktoré nevieme, v ktorých sa môžeme zdokonaľovať

K – 7.2 Vedieť, že pri učení jazykov sa môžeme oprieť o podobnosti (štrukturálne, diskurzívne, pragmatické)

K – 7.3 Vedieť, že jazyky sa môžeme lepšie naučiť, ak nadobudneme pozitívny postoj voči jazykovým rozdielom

K – 7.4 Vedieť, že predstava, ktorú máme o jazyku, ovplyvňuje proces učenia

K – 7.5 Vedieť, že existujú rôzne stratégie učenia sa jazykov a že nie všetky majú rovnako podstatný význam vo vzťahu k daným cieľom

K – 7.5.1 Poznať niekoľko stratégií učenia sa a ich význam (počúvať a opakovať, prepisovať viackrát, prekladať, pokúsiť sa tvoriť vety...)

K – 7.6 Vedieť, že je užitočné dobre poznať stratégie, ktoré používame, aby sme ich mohli prispôsobiť svojim cieľom

A – 1.1.2 Zvážiť, chápať jazykové a kultúrne prvky ako predmet pozorovania či úvahy

A – 2 Vnímať existencie iných jazykov, kultúr, osôb a existencie rôznorodosti jazykov, kultúr a osôb

A – 2.2.1.1 Byť citlivý voči rôznorodosti jazykových svetov (zvukové formy, grafické formy, syntaktické štruktúry, atď.) a kultúrnych svetov (spôsoby stolovania, pravidlá dopravy, atď.)

A – 2.2.3 Vnímať odlišnosti v jazyku (napr. v slovách vypožičaných z iných jazykov) a v kultúre

A – 2.3 Čít pre jazykové a kultúrne podobnosti

A – 3 Zvedavosť (záujem) o cudzie jazyky, kultúry, osoby, ďalej o multikultúrny kontext, jazykovú, kultúrnu, ľudskú rôznorodosť prostredia a o jazykovú, kultúrnu a ľudskú rôznorodosť vo všeobecnosti

A – 4 Pozitívne akceptovanie jazykovej a kultúrnej rôznorodosti iného (rozdielneho)

A – 4.3.1 Prijat' fakt, že existujú zvuky, „fonémy“, prozodické a prízvukné formy odlišné od tých, ktoré sú vo vlastnom jazyku

A – 4.3.2 Pripustiť, že existujú znaky a typografické prvky, ktoré sa odlišujú od tých vo vlastnom jazyku (používanie úvodzoviek, označovanie prízvuku, "ß" v nemčine, atď.).

A – 5 Otvorenosť pre diverzitu jazykov, osôb a kultúr sveta a pre diverzitu ako takú (pre inakosť seba a pre inakosť ako takú)

A – 5.3.2 Otvorenosť voči cudzím jazykom a kultúram vyučovaných v škole

A – 5.3.3 Otvorenosť voči (jazykovému alebo kultúrnemu) neznámemu

A – 5.3.3.1 Byť otvorený (a ovládať svoju vlastnú potenciálnu vytrvalosť) voči tomu, čo sa zdá nezrozumiteľné a odlišné

A – 6.2.1 Zobrať do úvahy, že výpožičky z iných jazykov či kultúr sú súčasťou reality jedného jazyka (kultúry) a prispievajú k jeho obohateniu

A – 6.5.2 Považovať každý jazyk a kultúru za prostriedok ľudského rozvoja, sociálneho začlenenia a chápať ho ako podmienku na výkon štátneho občianstva

A – 7.3.1 Schopnosť čeliť (s dôverou) tomu, čo je nové, cudzie v jazykovom a kultúrnom správaní či v kultúrnych hodnotách iného

A – 8.2 Vedome sa zúčastňovať na tvorbe vlastnej viacjazyčnej interkultúrnej kompetencie. Dobrovoľne sa angažovať v rozvoji viacjazyčnej viackultúrnej socializácii

A – 9.1 Ochota klásť otázky, týkajúce sa jazykov a kultúr

A – 14.3.1 Mať sebadôveru v svoje schopnosti pozorovať, analyzovať známe i neznáme jazyky

A – 18 Motivácia učiť sa jazyky (školský jazyk, jazyk používaný v rodine, cudzie jazyky, regionálne jazyky...)

A – 18.1 Pozitívny postoj voči učeniu sa jazykov (a voči tým, ktorí nimi hovoria)

A – 18.1.3 Túžba učiť sa iné jazyky

A – 18.1.4 Záujem o pozdné štúdium iných cudzích jazykov, okrem tých, ktorých štúdium je momentálne poskytované

A – 18.1.5 Máť záujem o štúdium jazykov málo rozšírených vo vzdelávaní

A – 18.2 Mať záujem o vedomé a kontrolované štúdium jazykov

A – 19.2 Zaujímať sa o techniky učenia sa, o vlastný štýl učenia sa

A – 19.2.1 Pýtať sa na spôsoby vhodného, konkrétneho porozumenia neznámeho jazyka (kódu)

S – 1 Vedieť pozorovať, analyzovať jazykové prvky / kultúrne javy vo viac alebo menej známych jazykoch, kultúrach

S – 1.1 Vedieť používať / ovládať postupy pozorovania, analýzy (segmentácie prvkov, ich zoradenia a pospájania)

S – 1.1.2 Vedieť formulovať hypotézy pri analýze jazykových / kultúrnych javov

S – 1.1.3 Vedieť sa oprieť o známy jazyk, kultúru pri analýze iného jazyka, kultúry

S – 1.1.4 Vedieť simultánne pozorovať rôzne jazyky / kultúry pre formulovanie predpokladov k analýze javov v určitom jazyku, kultúre

S – 1.2.4 Vedieť analyzovať fonologický systém (izolovať jednotky, usporiadať ich)

S – 1.3 Vedieť pozorovať, analyzovať písmo (v jazykoch málo známych alebo neznámych)

S – 1.3.1 Vedieť izolovať grafické jednotky (vety, slová, iné minimálne jednotky)

S – 1.3.2 V nutných prípadoch vedieť určiť podobnosti medzi písmom a rečou

S – 1.3.2.1 Vedieť dešifrovať text zapísaný v neznámom písme, vedieť oddeliť jednotky a zjednotiť graficko-fonetické podobnosti

S – 2 Vedieť určiť (zistiť) jazykové prvky / kultúrne fenomény vo viac alebo menej známych jazykoch / kultúrach

S – 2.2 Vedieť určiť (zistiť) grafické formy

S – 2.2.1 Vedieť určiť (zistiť) základné grafické znaky (písmená, ideogramy, interpunkčné znamienka...)

S – 2.2.2 Vedieť určiť (zistiť) morfému alebo slovo v písomnej forme známeho alebo neznámeho jazyka

S – 2.3 Vedieť určiť (zistiť) slová rôzneho pôvodu na základe rôznych jazykových stôp

S – 2.5.2 Vedieť určiť jazyky na základe grafických znakov

S – 3.3 Vedieť vnímať grafickú blízkosť a vzdialenosť medzi jazykmi

S – 3.3.1 Vedieť vnímať podobnosti a odlišnosti medzi grafickými znakmi

- S – 3.3.2 Vedieť vnímať blízkosť a vzdialenosť na úrovni písanej morfémy alebo slova
- S – 3.4 Vedieť vnímať lexikálnu blízkosť
- S – 3.4.1 Vedieť vnímať priamu lexikálnu blízkosť
- S – 3.4.2 Vedieť vnímať nepriamu lexikálnu blízkosť (na základe blízkosti tej istej skupiny výrazov či slov jazykov)
- S – 3.5 Vedieť vnímať globálnu podobnosť medzi dvoma alebo viacerými jazykmi
- S – 3.5.1 Vedieť formulovať hypotézy týkajúce sa jazykovej podobnosti
- S – 5.2.1 Vedieť porovnať prvky prenosu z cieľového jazyka s prvkami iných jazykov, ktoré sú v mysli súbežne aktivované (a prichádzajú na myseľ pri riešení úlohy)
- S – 5.3 Vedieť vykonať interjazykové prenosy z jedného poznaného jazyka do iného neznámeho jazyka: a) tzv. rozpoznávacie prenosy (pre medzijazykové porozumenie), ktoré určujú vzťah medzi identifikovaným prvkom známeho jazyka a prvkom jazyka neznámeho, ktorý je potrebné určiť, b) prenosy v etape produkcie do iného jazyka
- S – 5.3.1 Vedieť vykonať prenosy tvarov (spustiť proces prenosov) podľa interfonologických a intergrafematických charakteristík, zákonitostí a nezrovnalostí
- S – 5.4 Vedieť vykonať prenosy intrajazykové, ktoré predchádzajú interjazykovým prenosom, alebo po nich nasledujú
- S – 7.3.1 Vedieť vyťažiť z predchádzajúcich interkultúrnych skúseností v záujme prehĺbenia viacjazyčnej interkultúrnej kompetencie
- S – 7.3.2 Vedieť využívať vedomosti a schopnosti nadobudnuté v jednom jazyku pri štúdiu iného jazyka
- S – 7.3.3 Vedieť využívať vedomosti a schopnosti nadobudnuté v jednom jazyku pre rozvíjanie vedomostí a schopností v tomto istom jazyku (na základe porovnávania znakov vnútri jazyka, prostredníctvom indukcie, dedukcie ...)
- S – 7.4 Vedieť využiť uskutočnené prenosy (úspešné, neúspešné) medzi jazykmi (známym a neznámym) pri osvojovaní si znakov tohto neznámeho jazyka.

Záver

V skupine, v ktorej všetci hovorili anglickým jazykom, časť z nich používa jazyk francúzsky a časť jazyk španielsky, sme pozorovali zvýšenú motiváciu o učenie sa románskych jazykov. Táto motivácia sa objavila po úspešnom zvládnutí prvej aktivity. Žiaci končiacich ročníkov začali rozmyšľať o učení sa ďalších dvoch románskych jazykov a o zapájanie kľúčových kompetencií v snahe dorozumieť sa v neznámom kontexte. Boli nadšení z úspechu, s ktorým sa stretli počas riešenia vzdelávacích viacjazyčných problémov ponúknutých v aktivitách. Možno konštatovať, že obe aktivity sú hodnotené nadpriemerne deskriptormi FREPA a že prieskum, ktorý sme realizovali, prvotne dokazuje, že správne ovládanie techník pedagogickej nápovery a správneho výberu obsahu vzdelávania pozitívne vplyva na rozvoj motivácie a na riešenie jazykovo-komunikačných problémov v kontexte románskej interkomprehenzie a v kontexte viacjazyčnosti.

Bibliographic references

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. – PORCHER, L. 1996. Education et communication interculturelle. Paris: P.U.F
- ANDREJČAKOVA, M. 2010. Le mot polysemique: comment cerner son unite ? In Philologia 20. Bratislava: Univerzita Komenského, pp. 17-25. ISBN 978-80-223-2803-6
- BERESOVA, J. 2009. Didaktika anglického jazyka. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-330-5.

- BERNAUS, M. – ANDRADE, A.-I. – KERVRAN, M. – MURKOWSKA, A. – TRUJILLO SAEZ, F. 2007. Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education. A training kit. Council of Europe. ISBN 978-92-871-6230-4
- BIALYSTOK, E. 1988. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. In: *Children development*, c. 57, s. 498-510.
- BIALYSTOK, E. 2007. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, č. 10/3, s.210-223.
- BIALYSTOK, E. 1988. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. In *Developmental psychology*. vol. 24.
- BIROVA, J. 2008. Les cas de l'EFLEIALE dans le contexte du systeme scolaire en Slovaquie. In: Fenclova, M. – Horova, H. (eds.): *Le français – deuxième langue étrangère – La didactique integree des langues etrangeres*. Plzen: Katedra romanskych jazyku, Filozoficka fakulta, Zapadoceska univerzita v Plzni., s. 77-83.
- BIROVA, J. – BUBAKOVA J. 2011. Multikultura, plurilingvizmus a preklad Charty plurilingvizmu. In: *XLinguae*. ISSN 1337-8384, Vol. 3, no. 4, s. 51-58.
- BORISOVA, O.V. – VASBIEVA, D.G. 2016. Prospects for the development of continuing vocational education on the basis of Russian universities. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 5 n.2, pp. 443-454. ISSN 1339-8660. doi: 10.18355/PG.2016.5.2.443-454
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters,
- CANDELIER, M. et al. 2011. *Le CARAP, Un cadre de reference pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe. (<http://carap.ecml.at>, konzultovane 12.11.2011)
- CANDELIER, M. et al. 2009. Banque de materiaux didactiques (BMD) /Teaching materials bank. 132 cards. (<http://carap.ecml.at>, konzultovane 12.11.2011)
- CANDELIER, M. 2009. A travers les langues et les cultures. (<http://ecml.at/mtp2/ALC/pdf/pdescC4F.pdf>
http://www.europe-avenir.com/TI_Candelier.doc, konzultovane 12.11.2011)
- COLLES, L. – DUFAYS, J.-L. – THYRION, F. 2006. Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Belgicko: Proximites E.M.E.
- COSTA, A. 2006. Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T.K. - Richie, W.C. (eds.): *Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell, s. 201-223.
- COSTE, D. – MOORE, D. – ZARATE, G. 2009. *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- DUCHOVICOVA, J. – SABO, A. – PETROVA, G. 2015. Facilitation of selfconsciousness of academically gifted students [Facilitacia sebvavnimania akademicky nadanych ziakov]. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 4. n. 2., pp. 113-135. ISSN 1339-8660. doi: 10.18355/PG.2015.4.2.113-135
- GRICE, H. P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P. – Morgan, J.L. (eds.) *Speech Acts*. New York: Academic Press. s. 41-58.
- GROSJEAN, F. 1995. A Psycholinguistic Approach to Code-Switching. In: Milroy, L. – Muysken, P.: *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 259-275.
- GUDYKUNST, B. W. – KIM, Y. Y. 1997. *Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.,
- HAWKINS, E. 1984. *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: CUP.
- CHARNET, C. 2004. Des mots pour s'entendre. Le cas de l'interculturel. In: *LIDIL: La rencontre interculturelle 2004*, Grenoble US, s.105-126. ISSN 1146-6480.
- JAROSOVA, A. – BUZASSYOVA, K. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, s. 391. ISBN 978-80-224-1172-1.

- KOLLAROVA, E. 2004. Kulturologická kompetencia učiteľa – rusistu a svet jazyka. In: Ries, L. – Kollarova, E. (eds.): Svet cudzích jazykov dnes. Inovacie trendy v cudzojazyčnej výučbe. s.45-74.
- KRAMSCH, C. 1991. Interaction et discours dans la classe de langue. Crédif-Didier-Hatier.
- LEFEBVRE, M. – L. HILY, M.-A. 1997. Les situations plurilingues et leurs enjeux. Canada: L'Harmattan. ISBN 2-89489-031-1.
- GUTMAN, E. V. – MASALIMOVA, A. R. – SHAIDULLINA, A. R. – NIZAMIEVA, A. M. – MUKHAMADIEVA, A. H. 2014. Foreign language discipline integrative potential in the students' research competence development. In American Journal of Applied Sciences, 11, pp. 1099-1103.
- MALOVECKY, M. 2014. Ako ďalej v hľadani metódy v kontrastívnej lingvistiky? In Hľadanie metódy v kontrastívnej lingvistiky. Bratislava: Univerzita Komenského, pp. 148-152. ISBN 978-80-223-3772-4.
- MARKEY, D. – PORCHNEVA, E. 2008. Enseigner les belles lettres dans un pays non-francophone: le cas de la nouvelle correspondance française administrative et d'affaires. In : Dialogues et cultures n. 53. Belgicko. ISSN 0226-6881.
- MASALIMOVA, A. R. – IKRAMOVA, G. D. – SHAIDULLINA, A. R. – GUBAIDULLINA, G. T. – APRAKSINA, N. D. 2014. Distant in-company foreign language learning involving university student-tutors. In American Journal of Applied Sciences, 11, pp. 1123-1127.
- MISTRIK, E. 2001. Od kulturnej tolerancie ku kulturnej identite. Učebné texty pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Iris.
- MORGENSTERNOVA, M. – SULOVA, L. – SCHOLL, L. 2011. Bilinguismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer CR, a.s.
- ORGONOVA, O. 1991. Falosní priatelía (faux-amis) v jazykových kontaktoch slovciny s francúzštinou. In: Studia academica slovacica 20. s.193-212. ISBN 80-050095.
- PAOLINI, M. 2015. La natura del segno terminologico. In Philologia, XXIV, 1, pp. 29-34.
- PORTER, R. E. – SAMOVAR, L. A. 1988. Approaching Intercultural Communication. In: Intercultural Communication. A Reader. 5th edition. Belmont: Wadsworth, pp. 15-30.
- PRUCHA, J. 2001. Multikulturní výchova: Teorie, praxe, výzkum. Praha: Nakl. ISV 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- SERCU, L. 2000. Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. Leuven University Press.
- SINGER, R. M. 1987. Intercultural Communication: A Perceptual Approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- SERR. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. 2006. Bratislava: SPU, ISBN 80-855756-93-5.
- STEFANIK, J. 2000. Jeden clovek, dva jazyky. Bratislava: Academic Electronic Press.
- TRUJILLO, S.F. 2005. En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. In: Porta Linguarum 4, pp. 23-39.
- TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition.
- VANCOVA, A. – KASTELOVA, A. 2016. The current research view on the issue of special educational diagnostics, special educational counseling and early intervention for children with disabilities in Slovakia. In Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. December, Special Issue, pp. 1401-1412. ISSN 1303-6521
- VERNARCOVA, J. 2015. Document Body image and self-esteem through the school curriculum. In Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. Special Issue. pp. 96-99. ISSN 1303-6521

Co je to viacjazycnost? 2014. In: Europska komisija. [03.01.2015]. Available on line: http://ec.europa.eu/slovensko/news/viacjazycnost/co_je_viacjazycnost_sk.htm
Konsolidovane znenie Zmluvy o Europskej unii a Zmluvy o fungovaní Europskej unie. Charta zakladnych prav europskej unie. 2010. [03.01.2015]. Available on line: http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190skc_002.pdf#page=18

Štúdia je výstupom zahraničného kultúrno-edukačného grantu získaného z Univerzitnej vedeckej agentúry pre frankofóniu AUF v roku 2016 pod názvom: Consolidation des cours en français. Convention de projet – 2016.

assoc. prof. Jana Birova, PhD.

Mgr. Nina Mockova

Department of Romance languages and literatures

Faculty of Education, Comenius University

Racianska 59

Bratislava, Slovakia

assoc. prof. Zdena Kralova, PhD.

Mgr. Zuzana Simkova

Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies

Faculty of Education

Constantine the Philosopher University

Dražovská 2

Nitra, Slovakia

Mgr. Martina Lipkova

Faculty of Mechanical Engineering

Slovak University of Technology

Námestie slobody 17

Bratislava, Slovakia