Determinanty

pregraduálnej prípravy

učiteľov anglického jazyka 2

Monografia

Katedry anglistiky a amerikanistiky

Fakulty humanitných vied

Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Banská Bystrica 2012

**Autorky**

PaedDr. Jana Javorčíková, PhD

Doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

PaedDr. Renata Vajdičková, PhD.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

PaedDr. Petra Jesenská, PhD

PhDr. Elena Vallová, PhD.

**Vedecká redaktorka**

PaedDr. Petra Jesenská, PhD.

**Recenzentky**

Doc. PhDr. Zuzana Straková, PhD.

Doc. PhDr. Ľudmila Mešková, PhD.

**Technická spolupráca**

Mgr. Zuzana Filadelfi

**Vydala**

Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012

Za odbornú stránku príspevkov zodpovedajú autorky.

**ISBN**

**EAN**

## Obsah

Slovo na úvod

Nové metódy integrácie dramatických aktivít – dialóg, skeč, komiks a „reader’s theatre“ do výučby anglického jazyka

Jana Javorčíková

Autizmus a výučba cudzích jazykov

Eva Homolová

Štandard a kompetenčný profil učiteľa

Rozvoj učiteľských kompetencií študentov počas pedagogickej praxe

Renata Vajdičková

Preklad ako prostriedok cudzojazyčnej edukácie v kontexte inovačných trendov v príprave budúcich učiteľov anglického jazyka

Alena Štulajterová

Vzťah homonymie v angličtine a v slovenčine – komparácia

Petra Jesenská

Vyučovanie suprasegmentálnej fonetiky/fonológie anglického jazyka

Elena Vallová

## Slovo na úvod

Predložená monografia je druhou publikáciou svojho druhu, ktorú ponúkame odbornej verejnosti – kolegom na fakultách pripravujúcich učiteľov anglického jazyka, učiteľom základných a stredných škôl a študentom pregraduálnej prípravy. Kolektív autoriek v jednotlivých kapitolách rozpracúva najnovšie poznatky z disciplín, ktoré tvoria bazálnu platformu prípravy budúcich učiteľov anglického jazyka na základných a stredných školách – lingvistika, literatúra anglicky hovoriacich krajín a didaktika.

Autorky vychádzajú z najnovších vedných poznatkov a uvádzajú výsledky svojho bádateľského úsilia. Hoci má monografia širší záber, môžeme konštatovať, že jej smerovanie je jednoznačné – kvalitná príprava učiteľov, ktorí dokážu vzdelávať svojich budúcich žiakov tak, aby sa stali kompetentnými užívateľmi anglického jazyka.

Za kolektív autoriek

PaedDr. Petra Jesenská, PhD

# Nové metódy integrácie dramatických aktivít – dialóg, skeč, komiks a „reader’s theatre“ do výučby anglického jazyka

Jana Javorčíková

**ABSTRAKT**

Kapitola v monografii s názvom *Nové metódy integrácie dramatických aktivít – dialóg, skeč, komiks a „reader’s theatre“ do výučby anglického jazyka* definuje a systematizuje teoretické východiská pre uvažovanie o dramatických aktivitách na hodine anglického jazyka, aplikuje tieto východiská na konkrétne aktivity z pedagogickej praxe a analyzuje ich prínos pre komplexné vyučovanie anglického jazyka inovatívnym spôsobom. Autorka dospieva k záveru, že existujúce množstvo aktivít je dostačujúce, je ich však potrebné využiť efektívnejšie na docielenie zlepšenia komunikatívnych kompetencií žiakov.

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ:** dramatická aktivita, dialóg, polylóg, skeč, scénka, jednoaktovka, divadelná hra, komiks, anglický jazyk, literatúra.

**Úvod**

V súvislosti s prehodnocovaním metód, koncepcií a základného poslania vyučovania cudzích jazykov, vyplývajúcich z dokumentov Rady Európy a ich záverov skonkretizovaných v *Koncepcii vyučovania CJ na ZŠ* z 12. 9. 2007 na základe uznesenia vlády 767 [1] sa k slovu opätovne dostávajú výzvy po inovácii, väčšej efektivite a komplexnosti vyučovania cudzích jazykov (CJ). Vyučovanie CJ sa svojím obsahom aj formou má približovať žiakovi, jeho každodennej praxi a bezprostrednej skúsenosti. Dôraz sa kladie na komunikatívny princíp tak, ako ho využíva známy a osvedčený „fínsky model“ vyučovania CJ. Na dosiahnutie týchto v mnohých ohľadoch ambicióznych cieľov je potrebné maximálne zefektívniť spôsob vyučovania, a zároveň dôkladne zanalyzovať, či a nakoľko sú používané materiály schopné ponúknuť podklad pre spomínaný typ komplexného vyučovania. Podobné ciele si stanovuje napríklad aj medzinárodný výskumný projekt DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), podporovaný EÚ. Okrem iných výchovných a vzdelávacích aktivít sa tento projekt sústreďuje na „...medzikultúrny výskum preverujúci účinky dramatických aktivít na päť z ôsmych Lisabonských kľúčových kompetencií. Výskum bude uskutočnený spoločenstvom šiestich partnerov (Maďarsko, Veľká Británia, Poľsko, Holandsko, Slovinsko, Rumunsko) a šiestich pridružených partnerov (Česká republika, Nórsko, Palestína, Portugalsko, Srbsko, Švédsko)“ [2]. Nakoľko Slovenská Republika nemá v podobnom projekte zatiaľ zastúpenie, pokúsime sa touto štúdiou rozanalyzovať súčasné možnosti využitia drámy, respektíve dramatických aktivít (s konkrétnym zameraním na komiks, dialóg a skeč) na vyučovanie lingvistických, ale aj literárnych a kultúrnych fenoménov v cudzojazyčnom vzdelávaní na Slovensku.

Otázka dramatických aktivít na hodine nie je nová, systematicky sa začína skúmať približne od 80. rokov 20. storočia a v súčasnosti už k tejto téme existuje rozsiahly súbor teoretických štúdií a praktických príručiek. Slovenskí aj svetoví odborníci drámu analyzovali z hľadiska jej prínosu pre komplexné vyučovanie CJ, ako aj z hľadiska nácviku jednotlivých receptívnych a kognitívnych zručností. Čoraz väčší záujem však zaznamenáva dráma a dramatické aktivity aj pri vyučovaní iných humanitných predmetov, napríklad dejepisu, občianskej náuky či environmentálnej výchovy. Odborníci analyzujú aj parciálne oblasti problémov, súvisiace s integrovaním dramatických aktivít, ktoré menia štruktúru tradičnej vyučovacej hodiny a vplývajú na zmeny roly učiteľa a postavenie žiaka v procese vyučovania.

Spomenieme aspoň niekoľko významných štúdií a odborných publikácií posledných troch dekád. Celkový význam a prínos dramatických aktivít na hodine skúma Gavin M. Bolton (*Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*, 1984). Konkrétnym využitím drámy pre vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka sa zaoberá Mark Almond (*Teaching English with drama. How to use drama and plays when teaching – for the professional English language teacher*, 2005), Ann F. Burke a Julie C. O’Sullivan (*A handbook for using drama in the second language classroom*, 2002), ako aj Michael Fleming (*Teaching drama in primary and secondary schools. An integrated approach*, 2001) a Larraine Harrison (*Drama links: Teaching drama within the English framework*, 2001). Vyučovanie prostredníctvom drámy v nemeckom prostredí skúma Elektra Tselikas (*Dramapädagogik im Sprachunterricht*, 1999).

Analýzou konkrétnych zručností, napríklad počúvania, a ich aplikáciou do praxe sa zaoberá Stan Barrett (*It’s all talk. Speaking and listening through games and drama*, 1995), Andy Kempe a Jan Holroyd (*Speaking, listening and drama*, 2004). Zlepšenie receptívnych zručností pomocou drámy skúma David Heathfield (*Spontaneous speaking. Drama activities for confidence and fluency*, 2005), Jason Anderson (*Teamwork. Interactive tasks to get students talking*, 2003), Steve Cockett a Geoff Fox (*Keep talking. Learning English through drama, storytelling and literature*, 1999). Zlepšenie písania a čítania pomocou drámy porovnáva David Booth (*Story drama. Reading, writing and roleplaying across the curriculum*, 1994). V Českej republike sa možnosťami drámy zaoberajú Eva Machková (*Metodika dramatické výchovy*, 2004) a Katarína Majzlanová (*Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, 2004). Zo slovenských autorov a autoriek spomeňme najmä Danielu Bačovú (*As if…Drama-based lesson plans for English language teaching*, 1999), kolektív autoriek Ivanu Bobulovú, Sylviu Pokrivčákovú, Evu Preložníkovú a Ivu Přibylovú (*Childrens and Juvenile Literature* –*Written in English*, 2003) a Ivicu Lenčovú (*Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*, 2008).

Integrovanie dramatických aktivít má význam aj pri vyučovaní iných predmetov a pri celkovom zlepšovaní gramotnosti žiakov. Týmito témami sa odborne zaoberajú napríklad Judith Ackroyd (*Literacy alive! Drama projects for literacy learning*, 2000) alebo Patrice Baldwin a Kate Fleming (*Teaching literacy through drama*, 2003). Dráma je aplikovateľná aj pri vyučovaní mnohých humanitných predmetov, v ktorých sa tradične nevyužívala. Jej využitím, napríklad pri hodinách dejepisu a občianskej náuky, sa zaoberá Sharon M. Fennessey (*History in the spotlight. Creative drama and theatre practices for the Social Studies classroom*, 1999). Drámu ako metódu interkultúrnej výchovy si všíma Kathleen S. Berry (*Acting against the grain. The Dramatic Arts and Cultural Studies*, 2000) a Gerd Bräuer (*Body and language. Intercultural learning through drama*, 2002) či Michael Byram a Michael Fleming v zborníku *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography* (1998).

Nemožno zabúdať ani na pedagogické aspekty integrovania dramatických aktivít do jazykového vzdelávania. Zmeny vzťahu medzi učiteľom a žiakom a rolu učiteľa pri dramatických aktivitách skúma už zmieňovaná autorka Judith Ackroyd napríklad v štúdii *Role reconsidered. A re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting* (2004).

**Dramatické aktivity – terminologické východiská**

**Dráma**, respektíve divadelná hra, predstavuje v porovnaní s prózou a poéziou zvyčajne trojrozmerný žáner, v ktorom sa „skrášlenou rečou“ ...„predvádza dej“ (Aristoteles, 1996, s. 81) a pomocou emócií sa dosahuje určitý dramatický zámer alebo zážitok. Kým tvorca prvej známej teórie drámy, Aristoteles, drámu delí len na dva podžánre, tragédiu a komédiu (Aristoteles, 1996, s. 77-81), dnešní odborníci a genológovia (napr. Žilka, Harpáň) rozlišujú takmer nekonečné množstvo jej podôb a ich hybridov – od melodrámy po absurdnú drámu a skeč. Mnohé z týchto moderných hybridných žánrov sú vzhľadom na svoje kvantitatívne i kvalitatívne vlastnosti vhodné pre integrovanie do vyučovania všeobecnovzdelávacích predmetov vrátane CJ.

**Dramatická aktivita** je termín, označujúci cvičenie, dril alebo inú formu nácviku jazykového javu, ktorá na docielenie čo najväčšej autentickosti imitovanej situácie využíva jednoduché prvky rôznych žánrov a podžánrov drámy, napríklad prvky realizmu alebo využíva časti divadelnej hry podľa G. Freytaga (napríklad expozíciu, zauzlenie, vyvrcholenie, rozuzlenie a záver), prípadne využíva niektoré z dramatických techník (pozri ďalej), ako napríklad dramatizovanie replík a slovnú alebo fyzickú interakciu dvoch alebo viacerých aktérov. Dramatickú aktivitu môže dopĺňať využitie jednoduchých alebo zložitejších rekvizít a kulís.

**Dramatická technika** označuje niektorú z techník práce s hlasom, gestom, alebo celým telom, ktoré sa využívajú pri nácviku inscenácie dramatických diel. K technikám práce s hlasom patrí napríklad dramatizovanie textu, slovná a vetná intonácia, čítanie s dôrazom, imitácia, parodovanie, využitie pauzy, spev a podobne. Techniky práce s gestom zahŕňajú využitie mimických alebo symbolických gest a pohybov. K technikám práce s celým telom patria individuálne, párové alebo skupinové pohyby, ako aj tanec, niektoré športové úkony a podobne. Všetky tieto techniky sú využiteľné pri dramatizovaní jazykových aktivít pri vyučovaní CJ.

Existuje takmer nekonečné množstvo aktivít, pri ktorých možno uvažovať o ich „dramatickom potenciáli“, respektíve, ktoré možno dramatizovať a využiť na nácvik komunikatívnych schopností a iných jazykových zručností. K týmto aktivitám môžeme zaradiť široké spektrum aktivít, zoradených od najjednoduchších až po najkomplexnejšie, čiže tie, ktoré kombinujú využitie viacerých dramatických techník:

1. (dramatický) monológ;
2. dialóg a polylóg;
3. scénka a skeč;
4. jednoaktovka;
5. divadelná hra (vo viacerých aktoch);
6. (dramatizovaný) „storyboard“, respektíve komiks.

Dramatický potenciál však môžu mať aj iné, napríklad pôvodne poetické aktivity (napr. dramatizovaná poézia – básne, riekanky, piesne a pod.) a pôvodne prozaické aktivity (napr. dramatizovaná próza – prozaický text, rozprávka či komiks a pod.), a preto v prípade ich kombinácie s dramatickými technikami aj tieto aktivity možno zaradiť k dramatickým aktivitám. Spomenieme niekoľko jazykových, respektíve dramatických aktivít, ktoré môžeme rôznymi spôsobmi pomocou dramatických techník rozšíriť, respektíve obohatiť:

**1 Dramatický monológ**

Dramatický, respektíve dramatizovaný monológ predstavuje najjednoduchšiu formu dramatickej aktivity, pri ktorej žiak – tvorca dramatického monológu – vytvára interakciu s percipientom (obecenstvom, inými žiakmi) predovšetkým prostredníctvom práce s hlasom, vrátane používania vhodnej sily, výšky a zafarbenia hlasu, prirodzenej alebo štylizovanej intonácie so správnym slovným a vetným prízvukom a so správnou výslovnosťou, správnej artikulácie, výrazného čítania, používania priamej reči i schopnosti dramatizácie prečítaného. Učebnice anglického jazyka (AJ) ponúkajú na nácvik dramatického monológu napr. dramatizovaný dej príbehu, *Strange Visitors* (*Hotline Elementary*, s. 84).

**2 Dialóg a polylóg**

Dialóg a jeho rozšírenejšia forma, polylóg, sa často využíva pri nácviku schopnosti úspešne komunikovať, ktorá zahŕňa celý súbor základných a odvodených zručností. Okrem základných zručností (schopnosti viesť konverzáciu na danú tému, položiť otázku, odpovedať, arugumentovať) schopnosť úspešne komunikovať predpokladá aj zvládnutie odvodených zručností, napríklad schopnosti zvládnuť komunikačný kolaps. Komunikačné kompetencie, ktoré autori mnohých učebníc kladú na vedúce miesto pred iné lingvistické schopnosti a zručnosti, sa vynikajúco trénujú prostredníctvom schematických, kontrolovaných, poloimprovizovaných alebo improvizovaných dialógov, polylógov a jednoduchých scénok. Učebnice štandardne využívajú dialógy a polylógy v jednoduchých schematických situáciách, napríklad:

* predstavenie sa neznámych osôb (*Project 1*, s. 1);
* „role-play“, dialóg a interakcia viacerých postáv v typizovaných situáciách (napr. v škole, u lekára, pri pohovore na pracovné miesto a pod.);
* telefonický rozhovor dvoch osôb (*Project 1*, s. 4).

Učebnice AJ využívajú typické príklady, ktoré ilustrujú nasledujúce dialógy, a ktoré využíva na hodinách zrejme každý učiteľ a učiteľka anglického jazyka:

A: Hello, Mr. Hill. Is Jane in?

B: Hello, Mandy. Yes, she’s in the kitchen. Come in. Jane!

C: Yes...

B: Mandy’s here.

A: Hi, Jane.

C: Hi, Mandy. (*Project 1*, s. 1).

Variantom uvedeného dialógu je telefonická konverzácia (jednoduchý variant mikro-rozhlasovej hry), napr.:

Brrr brrrr

Ben: Hello. 470 9658.

Jane: Hello, Ben.

Ben: Oh, hello. Jane, I...

Jane: Is Mandy there, please?

Ben: Er, yes. She’s in the kitchen. Just a minute. Mandy! Telephone!

Mandy: Thanks, Ben. Hello.

Jane: Hi, Mandy.

Mandy: Oh, hello, Jane. (Project 1, s. 4).

Ďalšou potenciálnou dramatickou aktivitou, ktorú žiaci čítajú v sledovanom súbore učebníc je dialóg, resp. polylóg, doplnený obrázkami, čiže akýsi komiks, ktorý žiakom pomáha zorientovať sa v deji:



(Obr. č. 1). (*Hotline Elementary*, s. 5).

Túto formu dialógu, hoci jej ešte chýba zápletka, by sme mohli označiť aj za jednoduchý komiks, pretože využíva mnohé atraktívne prvky komiksu, najmä názornú prezentáciu umožňujúcu jednoduchšie sledovanie „deja“.

**3 Scénka a skeč**

Scénka predstavuje obohatený dialóg, respektíve polylóg viacerých postáv, imitujúci zjednodušenú štandardnú situáciu (napríklad návštevu u lekára, narodeninovú oslavu a pod.) s prvkami jednoduchej zápletky. Prevzatý anglický termín „skeč“ označuje „krátku divadelnú komickú alebo satirickú scénku“ (Šaling, s. 1115). Na rozdiel od scénky je zložitejší, má pointu a jednoduché znaky zápletky, vyvrcholenia a rozuzlenia. Učebnice CJ zvyčajne ponúkajú aktivity, pri ktorých žiaci píšu a inscenujú vlastné scénky a skeče na vopred danú tému, prípadne improvizačne pretvárajú dané dialógy a vytvárajú svoje vlastné varianty (napríklad fiktívny dialóg medzi návštevníkmi cestovnej kancelárie, ponúkajúcej lety na mesiac a jej majiteľom; *New Project 1*, s. 112).

**4 Jednoaktová hra**

Jednoaktová hra, tzv. jednoaktovka, predstavuje svojím rozsahom vhodný typ dramatického žánru pre účely vyučovania CJ. Je zvyčajne členená na expozíciu, zauzlenie, vyvrcholenie, rozuzlenie a záver, alebo aspoň niektoré z týchto častí, ktoré sa odohrávajú počas jediného aktu, čiže hra nie je rozdelená prestávkou. Učebnice CJ využívajú jednoaktovky v závislosti od veku a jazykovej úrovne žiakov. Žiaci prvého stupňa zvyčajne využívajú dramatizovaný dej príbehu alebo dramatizované rozprávky. Učebnica *Zabadoo* (s. 78-79) prináša upravený a skrátený text známej ľudovej rozprávky *Little Red Riding Hood*, rozpracovaný pre čo najväčšie množstvo postáv, vrátane hovoriacich stromov a vtákov radiacich Červenej Čiapočke, či netypickej postavy hrdinského dedka, ktorý zaženie vlka. Táto aktivita hravou formou približuje žiakom žáner drámy, a preto má okrem jazykového prínosu aj aktivizačný a motivačný charakter. Učebnica pre pokročilých, *New Project Plus*, si kladie ešte ambicióznejší cieľ. V päťdejstvovej hre *Murder at the Theatre* (s. 40) okrem jazykových štruktúr a slovnej zásoby prezentuje žiakom členenie hry na dejstvá, graficky odlíšené javiskové poznámky a dej, vyvíjajúci sa od expozície po vyvrcholenie a rozuzlenie. Hru možno využiť pre čítanie aj inscenovanie.

**5 Divadelná hra (vo viacerých dejstvách)**

Inscenovanie viacedejstvovej divadelnej hry predstavuje v kontexte vyučovania CJ ambiciózny projekt. Jednou z najefektívnejších metód využitia viacdejstvových divadelných hier na hodine je tzv. reader’s theatre, čiže rozdelenie rol medzi žiakov, dramatizované čítanie (v rámci hlasových a jazykových možností žiakov), zvyčajne nasledované diskusiou k prečítanému textu po prečítaní určitého logického celku[[1]](#footnote-1). V rámci tejto diskusie žiaci dopĺňajú informácie, ktoré by v prozaickom texte zabezpečoval rozprávač, čiže osobnostnú a postojovú charakteristiku postáv a komentovaný vývoj deja. Žiaci sa snažia anticipovať budúci vývin udalostí a záver hry, pričom si aktívne a z vlastnej vôle precvičujú náročné gramatické štruktúry (napr. podmieňovacie súvetia, budúce časy a pod.), podľa aktuálnej potreby obohacujú slovnú zásobu na „need to know basis“ a hlavne sa učia myslieť a vyjadrovať v cudzom jazyku. Hoci ide o časovo aj jazykovo veľmi náročný spôsob vyučovania a mnohí učitelia, ktorým tempo práce diktujú rôzne osnovy a metodické plány môžu k takejto náročnej aktivite zaujímať negatívne stanovisko, vynaložené úsilie sa po istom čase zhodnotí a jazykové schopnosti, ako aj schopnosti žiakov pristupovať k dramatickému textu sa budú kumulatívne zlepšovať. K spôsobu práce s drámou na hodine existuje aj veľké množstvo metodických príručiek, ktoré zvyčajne využívajú metódu postupnej analýzy.

**6 (Dramatizovaný) „storyboard“ a komiks**

„Storyboard“ je spôsob ilustrácie deja divadelnej hry, respektíve filmového scenára, pri ktorom sa jednotlivé repliky a zábery zobrazujú názorne pre lepšiu orientáciu hercov a filmových tvorcov. Ide v podstate o jednoduchý komiks, využiteľný aj pre potreby jazykového vyučovania. Komiks svojou povahou patrí medzi hraničné žánre, nakoľko využíva prvky prózy aj prvky drámy. „Komiks“ predstavuje „...seriál kresieb (pôvodne americký) s nenáročným, zväčša dobrodružným komickým dejom, s najnevyhnutnejším textovým opisom“ (Šaling, s. 640). Poznáme širokú škálu jeho foriem, napríklad:

* kreslený vtip s textom, zvyčajne s pokračovaním;
* „klasický“ kreslený komiks;
* fotokomiks.

Tieto tri formy využívajú aj učebnice CJ, používané na Slovensku. **Kreslený vtip** predstavuje nielen lákavé médium pre tréning aktívnych čitateľov, ale v prípade dialogickej formy aj možnosť jednoduchého predstavenia dramatického textu, respektíve aktivity. Najzaujímavejší príklad využitia kresleného vtipu ponúka učebnica *Hotline Elementary* (s. 67):



(Obr. č. 2, *Hotline Elementary*, s. 67).

Aj napriek minimálnemu textovému podkladu ide o relatívne náročný príklad práce s dramatickým textom, pretože čítajúci číta len dramatizované repliky bez rozprávačovho komentára a ich poradie musí určiť na základe porozumenia príbehu. Naratívne časti príbehu, akými je rozprávačov úvod (napríklad: Jedného dňa sa v púšti stretli dve ťavy...), uvádzacie vety (napríklad: Jedna ťava hovorí druhej...; a druhá ťava sa pýta...), ako aj pointu príbehu si musí čitateľ domyslieť sám. Orientácia v tomto kreslenom vtipe je sťažená aj tým, že nerešpektuje zaužívaný spôsob čítania textu v západných kultúrach (zľava doprava), ale prvá replika (Did you know...) je orientovaná sprava doľava, teda smerom, akým sa číta v krajinách ďalekého východu. Takéto prezentovanie príbehu kladie na čitateľa pomerne veľké intelektuálne nároky a privádza ho k opätovnému čítaniu pre overenie správnosti a k správnemu identifikovaniu jednotlivých aktérov a ich replík, ktoré ho v závere privedie k správnemu pochopeniu komunikácie. Pri dramatizovaní tohto textu žiaci vytvárajú mikro-dialóg s vtipnou pointou, pričom si precvičujú nielen gramatické štruktúry a výslovnosť, ale aj niektoré dramatické techniky, napríklad intonáciu pri otázke či imitáciu spôsobu „rozprávania“ zvieracej postavy a v neposlednom rade aj kreativitu aby docielili maximálne vypointovanie príbehu.

**„Klasický“ kreslený komiks** predstavuje rozvitejšiu formu kresleného vtipu od ktorého sa odlišuje kvantitatívne, ako aj rozvinutejšou výstavbou deja, vyvrcholením, rozuzlením a prípadne aj záverom. Na rozdiel od kresleného vtipu však pointa komiksu nemusí byť len humorná, ale môže mať aj vážny alebo kritický tón a využívať prvky napätia, hororu alebo detektívneho príbehu. V učebniciach AJ sa môžeme stretnúť so širokou škálou komiksov, korešpondujúcich s intelektuálnou a jazykovou úrovňou žiakov. Napríklad učebnice *Chatterbox* pre prvý stupeň ZŠ prezentujú komiks o priateľoch a ich psovi *Woody, Poppy, Bean and Pluto*, ktorí súperia s negatívnou postavou „Pána X“, no vďaka svojmu plánu nad ním zvíťazia. Učebnica *Chit-Chat 1* uvádza formálne a zápletkovo podobný typ komiksu s názvom *My friend is a monster.* V učebniciach pre žiakov druhého stupňa, napríklad v učebniciach *Project 1*, sú prozaické príbehy prezentované náročnejšou formou kombinácie kresleného komiksu a písaného slova:



(Obr. č. 3, *Project 1*, s. 10).

V kreslenom komikse *Mickey, Millie and Mut* (Obr. č. 3) sa mladému čitateľovi sa približuje rozprávkovo ladený výber postáv, napríklad hovoriaci pes, ale aj superhrdina Vtáčí muž (Birdman), s ktorým sa dospievajúci čitateľ ľahko identifikuje. Dejovo ide o komplikovanejší príbeh s napínavou zápletkou a prvkami humoru. Príbeh dokonca využíva niektoré štylistické figúry, napríklad aliteráciu (Mickey, Millie and Mut), ktorá žiakom pomáha pri pamätaní si mien postáv. Na tomto minimálnom textovom podklade sa žiaci okrem lingvistickým zručností atraktívnou formou zoznamujú s literárnym útvarom, písaným dialogickou formou v cudzom jazyku. Napínavosť deja ich zároveň privádza k túžbe dozvedieť sa o ďalších zážitkoch postáv a i identifikovaniu sa s jednotlivými postavami, čo je veľmi dobre využiteľné pri inscenovaní deja komiksu. Tento komiks sa autori učebnice rozhodli ponechať s mierne modifikovanou formou (s modernejšími obrázkami) a obsahom aj v sérii *New Project 1*. Komiks *Carstairs and Carruthers* v učebnici *Project 3* prináša jazykovo a intelektuálne náročnejšiu formu dobrodružného románu, respektíve cestopisu na pokračovanie.

Komiks môže byť koncipovaný aj interaktívne. Schopnosti sledovať dejovú líniu príbehu, chápať povahokresbu a vytvoriť si vlastnú hypotézu o závere príbehu nacvičuje komiks s prvkami detektívnej poviedky *Hot Dog and Cool Cat – The Ross Case* (*Project 2*, s. 21):



(Obr. č. 4, *Project 2*, s. 21).

V takomto prípade kombinácie aktivít možno uvažovať o prepojení komiksu s improvizovanou scénkou, respektíve so skečom.

**Fotokomiks**

Fotokomiks predstavuje alternatívnu formu klasického kresleného komiksu, ktorý sa líši len spôsobom spracovania – prezentovaním príbehu prostredníctvom série fotografií, čím pôsobí realistickejšie a autentickejšie. Učebnice AJ túto formu komiksu využívajú najmä pri prezentovaní „reálnych“ situácií, pričom zvyčajne využívajú aktérov, ktorí sú vekovo a názorovo čo najbližšie k cieľovej skupine čitateľov. V učebnici *Project 1* paralelne s kresleným komiksom žiaci čítajú fotokomiks o žiakovi Benovi Taylorovi, jeho rodine a zážitkoch (Obr. č. 5).



(Obr. č. 5, *Project 2*, s. 21).

Tento príbeh je svojou formou aj obsahom realistickejší ako kreslený komiks. Má zvyčajne jednoduchú zápletku (napríklad Ben sa domnieva, že jeho kamarátka Jane má iného priateľa menom Bruce) a vtipnú pointu (Bruce je pes). Práve humor predstavuje pre žiakov atraktívny prvok, ktorý ozvláštňuje inak stereotypný príbeh učebníc (zoznámenie sa s neznámou osobou). S týmto komiksom sa žiaci stretávajú aj v novej sérii *New Project 1*. Opäť predstavuje vynikajúci textový podklad pre inscenovanie svojho deja dramatickou formou.

Každý zo zmieňovaných typov textu – dramatizovaný monológ, ale najmä dialóg, polylóg, scénka, skeč a dramatizovaný komiks svojou povahou nabáda k tomu, aby bol využitý pre dramatizáciu, dramatické rozohrávanie, respektíve pre jednoduché inscenovanie, prípadne pre prepracovanejšie inscenovanie s použitím rekvizít a kulís.

**Ďalšie dramatické aktivity na nácvik AJ**

Veľké množstvo aktivít, využívajúcich prvky drámy, stimuluje aj iné jazykové, literárne, prípadne kulturologické kompetencie. K takýmto aktivitám možno zaradiť široké spektrum aktivít, stimulujúcich uvažovanie o dramatickej podobe textu, ako aj aktivity pre tvorbu dramatického textu a pre dramatické rozohrávanie:

1.1 Rekonštrukcia príbehu z replík (*Project 1*, s. 24).

1.2 Domyslenie kontextu alebo uvádzacích viet (čiže v podstate javiskových poznámok) k predloženej replike alebo dialógu, zakladajúcim sa na predtým prečítanom príbehu, napr:

Zadaný text: „The flowers smell very sweet this evening aren’t they beautiful?“

Žiaci na základe prečítaného textu doplnia: Katherine Mompesson said it. She was walking in the fields with her husband (*Hotline Elementary*, s. 59).

1.3 Transformácia príbehu zobrazeného pomocou obrázkov/komiksu do dramatickej podoby, napríklad vytvorenie dialógu medzi dvomi zločincami, plánujúcimi únik z väzenia:

Žiaci doplnia: We’ll escape on 12 June at 10 o’clock. X will go to... He’ll hire a helicopter (*Hotline Elementary*, s. 59). V rámci komplexného medzižánrového posunu žiaci nakoniec celý príbeh pretransformujú do podoby príbehu s rozprávačom v tretej osobe.

1.4 Nácvik kreatívneho písania: interview so známou osobnosťou v ktorom ide vlastne o dialóg dvoch postáv, z ktorých jedna je známa osobnosť (napr. športová, herecká hviezda) a výsledný text dramaticky rozohrávajú (*Hotline Elementary*, s. 41).

1.5 Vytvorenie dialógu viacerých postáv formou komiksu, ktorý žiakov vedie k písaniu vlastného scenára; žiaci vytvárajú vlastný „komiks“, v ktorom píšu o známych ľuďoch a do úst im vkladajú tzv. „bubliny“ (angl. balloons) s replikami a výsledný text dramaticky rozohrávajú (*Project 1*, s. 4).

1.6 Dramatizovanie deja prozaického príbehu (napr. o stroskotaní lode Mary Rose, *Project 2*, s. 26).

1.7 Vytvorenie realistickej alebo fantastickej scénky, napríklad s námetom návštevy cestovnej kancelárie, ponúkajúcej výlet na mesiac.

1.8 Reader’s theatre; dramatizovanie textu divadelnej hry.

Z dotazníkov, predložených učiteľom angličtiny na ZŠ sme sa dozvedeli aj o ďalšej aktivite, vychádzajúcej z textového podkladu učebnice (a akejkoľvek aktivity koncipovanej formou dialógu) a obohacujúcej produkčnú fázu hodiny, ktorá kreatívne využíva prvky tvorenia absurdnej drámy:

**Opis aktivity:** Dialóg dvoch osôb, napríklad priateliek Ann a Betty o ich práci a rodine, ktorý môže pochádzať z učebnice učiteľ rozdelí tak, že v polovici pracovných listov (A) zmaže všetky repliky Ann a v druhej polovici pracovných listov (B) všetky repliky Betty. Každý z dvojice žiakov a žiačok dostane inú časť dialógu:

|  |  |
| --- | --- |
| **Pracovný list A pre prvú skupinu** | **Pracovný list B pre druhú skupinu** |
| **Ann:** | Hi, how is it going? | **Ann:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_? |
| **Betty:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ? | **Betty:** | Not bad, thanks. And how about you? |
| **Ann:** | I am fine. I’ve just had my hair done. How do you like it? | **Ann:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_? |
| **Betty:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ . | **Betty:** | Oh, actually... It’s a bit untraditional... But it looks good on you...  |
| **Ann:** | Thank you. You know, it’s important for me to look good because I am actually attending an interview for a new job in ten minutes. | **Ann:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. |
| **Betty:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ . | **Betty:** | What kind of job is it? |
| **Ann:** | A prison guard. | **Ann:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ . |
| **Betty:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ . | **Betty:** | Oh, in that case, you look just right. |
| **Ann:** | Thank you. I needed some encouragement.  | **Ann:** | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. |

Žiaci najprv doplnia chýbajúce repliky v pracovnom liste individuálne, v rámci svojich jazykových schopností a s ohľadom na predpokladanú logickú nadväznosť textu. Potom dialóg vo dvojiciach prečítajú, pričom každý žiak či žiačka číta len tie repliky, ktoré doplnili. Výsledkom je zaujímavý, spontánny a často humorný dialóg s prvkami absurdnej drámy, ktorý vedie žiakov k porovnaniu doplneného textu s originálnym:

|  |  |
| --- | --- |
| Ann: | Hi, how is it going? |
| Betty: | Not bad, thanks. And how about you? |
| Ann: | I am fine. I’ve just had my hair done. How do you like it? |
| Betty: | Oh, actually... It’s a bit untraditional... But it looks good on you.  |
| Ann: | Thank you. You know, it’s important for me to look good because I am actually attending an interview for a new job in ten minutes. |
| Betty: | What kind of job is it? |
| Ann: | A prison guard. |
| Betty: | Oh, in that case, you look just right. |
| Ann: | Thank you. I needed some encouragement.  |

Domnievame sa, že táto aktivita vďaka svojej jednoduchosti, ako aj vopred neznámemu výsledku, závisiacemu od individuálne vyplnených pracovných listov predstavuje vynikajúci úvod k inak náročnému žánru absurdnej drámy. Aj iné aktivity pre nácvik čítania a „role-play“ je možné veľmi jednoduchým spôsobom využiť v produkčnej fáze hodiny, kedy ich po jazykovom rozbore žiaci precvičujú až memorujú, a v konečnej fáze vytvárajú vlastné varianty pôvodných dialógov, niekedy aj s použitím jednoduchých rekvizít: mobilného telefónu, šálu, stoličky a podobne. Tým sa nielen zvyšuje autentickosť dialógu, ale žiaci si rozširujú aj slovnú zásobu systémom „zisti podľa potreby“, tzv. „on need to know basis“.

**Záver** – **Prínos dramatických aktivít**

Hoci sa čítanie, sledovanie, či dokonca písanie a inscenovanie divadelných hier v cudzom jazyku na základných školách môže na prvý pohľad zdať príliš ambiciózne, pre žiakov má takáto forma práce s cudzím jazykom mnohonásobné priaznivé účinky. Možno uvažovať prinajmenšom o štyroch oblastiach prínosu dramatických aktivít: o jazykovom prínose, prínose pre čitateľskú a funkčnú gramotnosť, psycho-sociálnom prínose a kultúrnom prínose.

**1** **Jazykový prínos dramatických aktivít**

Z hľadiska budovania komunikatívnych kompetencií ako aj integrálnych zručností poskytujú dramatické aktivity, respektíve začlenenie divadelnej hry do vyučovania neoceniteľné výhody. Okrem veľkého počtu jazykových zručností (cvičenie plynulosti rozprávania, fonetických zručností, lexiky, gramatiky, a pod.) zlepšujú dramatické aktivity predovšetkým komunikatívne schopnosti žiakov, vrátane rýchlych a pohotových odpovedí, pomáhajú zautomatizovať bežné komunikačné frázy v konkrétnych situáciách a cvičia pamäť. Z hľadiska motorických a pohybových zručností dramatické aktivity zlepšujú schopnosť interakcie, postupnej participácie všetkých účastníkov dialógu, synchronizovania reči a pohybu jedného účastníka aktivity s ostatnými, prípadne synchronizovania reči, pohybu a využitia rekvizity. Účasť v dramatických aktivitách tiež pomáha vnímať trojrozmerný priestor.

**2 Prínos dramatických aktivít pre čitateľskú a funkčnú gramotnosť**

Okrem zlepšenia jazykových kompetencií pomáha čítanie dramatizovaných dialógov, komiksov, skečov a kratších divadelných hier z hľadiska zefektívňovania literárnej gramotnosti trénovať viaceré schopnosti, napríklad:

* schopnosť literárnej predstavivosti (napríklad predstaviť si scénu a kulisy na základe javiskových poznámok);
* schopnosť rozumieť povahokresbe, čiže odvodiť morálnu a postojovú charakteristiku z replík postáv (ktoré nie sú sprevádzané komentárom rozprávača);
* schopnosť sledovať dej, rovnako založený na replikách bez rozprávača;
* schopnosť rozumieť formálnemu členeniu hry na dejstvá, obrazy, scény, dialógy, výstupy a repliky;
* schopnosť vnímať význam textu nielen z replík, ale aj z pohybu hercov na javisku, gest, pauzy (naznačených napr. javiskovými poznámkami);
* schopnosť odhadnúť význam jednotlivých dejstiev v kontexte významu celej hry.

V širšom chápaní čítanie dramatických textov podobne ako čítanie prózy zlepšuje schopnosť literárnej interpretácie, generalizovania na základe jednotlivostí a pochopenie významu a morálneho posolstva hry. Čítanie rôznych dramatických útvarov zoznamuje žiakov so základmi dramatických žánrov, napríklad s absurdnou drámou.

**3 Psycho-sociálny prínos dramatických aktivít**

Účinkovanie v dramatických aktivitách má nepopierateľný psycho-sociálny prínos, pretože žiakov učí lepšie komunikovať, počúvať druhého, vyrovnať sa s nečakanou situáciou, riešiť problémy, používať fantáziu na improvizáciu, dokončiť príbeh, a podobne. Sekundárnou výhodou samostatného kreatívneho písania dramatických textov je aj skutočnosť, že ťažisko vyučovania je presunuté z učiteľa na žiaka. Žiak samostatne vyvára text, a učiteľ funguje len ako jazykový poradca či korektor. Žiaci zažívajú nielen radosť z kreatívneho procesu, ale aj autentickú jazykovú situáciu – potrebu vyjadriť nielen určitý dej, ale aj jemnejšie jazykové nuansy – slovné hračky, humor, narážky a podobne, čím autenticky prežívajú rozdiel abstraktného jazykového základu dvoch rôznych jazykov, ich inakosť. Dramatické aktivity znamenajú veľký prínos aj pre dynamiku hodiny a majú aj liečebno-terapeutický efekt. E. Machková napríklad uvádza, že dramatické aktivity ako hry, cvičenia a improvizácie v materinskom jazyku majú tieto účinky na formovanie osobnosti dieťaťa:

* poskytujú hráčom osobné skúsenosti s medziľudskými vzťahmi, reakciami a životnými situáciami;
* pôsobia stimulačne;
* podporujú samostatné konanie dieťaťa;
* rozvíjajú jeho duševnú a pohybovú aktivitu;
* upevňujú sebadôveru;
* rozvíjajú reč a komunikáciu (Machková, 2004, s. 28).

Domnievame sa, že mnohé z týchto zručností sa veľmi dobre realizujú aj pri dramatických aktivitách v cudzom, respektíve anglickom jazyku. Je tiež potrebné vziať do úvahy, že žiaci majú k divadlu veľmi spontánny vzťah, radi nielen sledujú dej im primeranej hry, ale aj inscenujú vlastné scénky a mikropredstavenia, čo možno veľmi dobre využiť pri motivácii k učeniu sa, ako aj pri konkrétnej výučbe CJ. Takýmto spôsobom si žiaci vybudujú k dráme celoživotný vzťah a v budúcnosti budú s potešením vyhľadávať predstavenia v rodnom aj cudzom jazyku, čo samozrejme zlepší aj ich jazykové schopnosti.

**4 Kultúrny prínos dramatických aktivít**

Dramatické aktivity poskytujú aj neoceniteľný kultúrny prínos, nakoľko trénujú spôsob interakcie v cudzom jazyku, schopnosť automaticky, bez prípravy reagovať na podnet, tak, aby reakcia bola nielen gramaticky a štylisticky, ale aj kulturologicky adekvátna. Žiaci sa napríklad učia prostredníctvom dramatického textu spôsob kultúrne vhodnej reakcie na otázku „How are you?“, ktorá je v anglicky hovoriacom prostredí stručnejšia a nezáväznejšia („Fine, thank you“), kým v slovenskom kontexte je zvyčajne obšírnejšia a osobnejšia. V jednoduchých dialógoch sa žiaci oboznamujú so spôsobom vhodného oslovenia staršej osoby alebo učiteľky (napr. Miss Crane), ktoré sa odlišuje od obvyklého oslovenia na Slovensku („Pani učiteľka“). Prostredníctvom fotokomiksov sa zoznamujú aj s obvyklým bytovým zariadením anglických domácností, anglickými školskými uniformami a podobne, čím si rozširujú svoje poznatky o krajine, ktorej jazyk sa učia.

Má integrovanie drámy do vyučovania CJ aj negatívne aspekty? Pri uvažovaní o dráme na ZŠ nemožno zabúdať, že divadelná hra predstavuje pre žiakov nielen atraktívny, ale aj náročný fenomén a niektorí žiaci ju môžu z dôvodov chýbajúcej literárnej, emocionálnej alebo intelektuálnej skúsenosti, potrebnej na pochopenie profilácie postáv a deja, odmietať. Pri sledovaní deja v cudzom jazyku je orientácia v deji ešte náročnejšia. Práve zjednodušené dramatické aktivity, intlektuálne, emocionálne, verbálne a fyzicky integrujúce žiakov do predvádzaného deja predstavujú vhodný propedeutický prostriedok pre sprístupnenie náročného žánru drámy prostredníctvom žiakom prijateľnejších aktivít, ku ktorým patrí práve zmieňované dramatické rozohrávanie (role-play), dramatizované čítanie scenára (reader’s theatre), scénka, skeč, jednoaktovka a kratšie dramatické formy, no paradoxne aj obsahovo a formálne relatívne náročný muzikál.

Touto štúdiou sme zároveň chceli poukázať na skutočnosť, že integrovanie dramatických aktivít do vyučovania CJ nemusí znamenať len ďalšie preťažovanie informačnej nasýtenosti hodiny, nakoľko možno využiť aj mnohé existujúce a učebnicami ponúkané aktivity ako dramatické, prípadne ako prípravné aktivity pre ďalšiu prácu s dramatickými žánrami. Pozitívny prínos dramatických aktivít na hodine CJ je natoľko mnohostranný, že učiteľom a učiteľkám anglického jazyka bohato vynahradí dodatočnú energiu venovanú takémuto prístupu a žiakom poskytne neoceniteľné zážitkové učenie.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

ARISTOTELES. 1996. *Poetika.* Praha : Nakladatelství Svoboda, 1996. 226 s. ISBN 80-205-0295-5.

BEĽAJEV, B. V. 1968. *Psychologické základy vyučovania cudzích jazykov.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 257 s.

BOBULOVÁ, I., POKRIVČÁKOVÁ, S., PRELOŽNÍKOVÁ, E., PŘIBYLOVÁ, I. 2003. *Children´s and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra : PF UKF, 2003. 192 s. ISBN 80-8050-628-0.

BRUMFIT, C. J., CARTER, R. A. 1986. *Literature and Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press, 1986. ISBN 0-19-437082-8.

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. 1997. *Pedagogická psychológia* – *terminologický a výkladový slovník.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

ELSWORTH, S., ROSE, J. 1998. *Go! Student´s Book*. Harlow : Longman, 1998. 112 s. ISBN 0 582 22888 3.

FREYTAG, G. 1863. Die Technik des Dramas. In HOLMAN, H. C. - HARMON, W. (eds.). 1986. *A Handbook to Literature.* New York : Macmillan Publishing Company, 1986. ISBN 0-02-356410-5. 646 s.

GAVORA, P., MAREŠ, J. 1998. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník.* Bratislava : Iris, 1998. 240 s. ISBN 80-88778-74-3.

HARPÁŇ, M. 2004. *Teória literatúry.* Bratislava : Tigra, 2004. 283 s. ISBN 80-88869-37-4.

HARPER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching.* London : Longman, 1991. ISBN 0-582-09133-0.

HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

JAVORČÍKOVÁ JANA. 2004. Kultúrne aspekty literárneho textu pri výučbe reálií. In HOMOLOVÁ, E. (ed.). *Is Creativity the Key to Success in an EFL Classroom? Zborník SAUA/SATE.* Banská Bystrica : FHV UMB, 2004. ISBN 80-88901-98-7. s. 77 – 81.

KARIKOVÁ, S. 2007. *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Banská Bystrica : UMB PF, 2007. 108 s. ISBN 978-80-8083-526-2.

LENČOVÁ, I. 2008. *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : UMB FHV, 2008. 198 s. ISBN 978-80-8083-572-9.

MACHKOVÁ, E. 2004. Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací. In MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2004. ISBN80-89018-65-3. s. 2-196.

MAJZLANOVÁ, K. 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2004. 196 s. ISBN80-89018-65-3.

POKRIVČÁKOVÁ, BOBULOVÁ, I., S., PRELOŽNÍKOVÁ, E., PŘIBYLOVÁ, I. 2003. *Children´s and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra : PF UKF, 2003. 192 s. ISBN 80-8050-628-0.

SHORT, M. H., CANDLIN, C. N. 1986. *Teaching Study Skills for Literature.* In BRUMFIT, C. J., CARTER, R. A. (eds.). *Literature and Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press, 1986. ISBN 0-19-437082-8.

SMITH, N. B. 1974. *Be a Beter Reader 4*. Scarborough : Prentice Hall of Canada, 1974. 171 s. ISBN 013-073106-4.

SEBEŠŤANOVÁ, M., SVETLÍKOVÁ, P. 2007. Program výchovy a vzdelávania pre materské školy Waldorfského typu. (projekt 2007) s. 22-23.

ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Slovník cudzích slov.* Bratislava : Samo, 2000. 1237 s. ISBN 80-967524-6-4.

WAINWRIGHT, J., HUTTON, J. 1992. *Your Own Words.* Edinburgh : Nelson, 1992. s. 127-130. ISBN 0-17-432336-0.

ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník.* Bratislava : Tatran, 1984. 373 s.

**INTERNETOVÉ ZDROJE**

[1] 2010. Lisabonská stratégia. In *2008-2010 Úrad vlády SR*. [online]. [cit. 2010-01-20], s. 1. Dostupné na internete: <http://vedomostnaspolocno st.vlada.gov.sk/4754/lisabonska-strategia.php>

[2] 2012. DICE. In [online]. [cit. 2012-10-07], s. 1. Dostupné na internete: <http://www.dramanetwork.eu/czech.html>

**ABECEDNÝ ZOZNAM REFERENČNÝCH UČEBNÍC**

*Chatterbox:* STRANGE, D. 1989. *Chatterbox.* Oxford : Oxford University Press, 1989. 60 s. ISBN 019432431-1.

*Chit-Chat 1:* SHIPTON, P. 2002. *Chit Chat 1.* Oxford : Oxford University Press, 2002. 71 s. ISBN 0194378268.

*Cookie and friends:*REILLY, V. 2005. *Cookie and friends.* Oxford : Oxford University Press, 2005. 39 s. ISBN-9780194070010.

*Go! 1:* ELSWORTH, S., ROSE, J. 1998. *Go! Student´s Book*. Harlow : Longman, 1998. 112 s. ISBN 0 582 22888 3.

*Hotline Elementary:* HUTCHINSON, T., SUNDERLAND, J. 1991. *Hotline Elementary Teacher´s Book.* Oxford : Oxford University Press, 1991. 129 s. ISBN 0-19-435487-3.

*Hotline Starter:* HUTCHINSON, T., SUNDERLAND, J. 1992. *Hotline Starter Teacher´s Book.* Oxford : Oxford University Press, 1992. 130 s. ISBN 0-19-435483 0.

*Project English 1:* HUTCHINSON, T. 1990. *Project English 1 Teacher´s Book*. Oxford : Oxford University Press, 1989. 105 s. ISBN 80-04-55036-3.

*Project English 2:* HUTCHINSON, T. 1989. *Project English 2 Teacher´s Book*. Oxford : Oxford University Press, 1989. 118 s. ISBN 0-19-435437-7.

*Project English 3:* HUTCHINSON, T. 1987. *Project English 3 Teacher´s Book*. Oxford : Oxford University Press, 1987. 129 s. ISBN 0-19-435441-5.

*(New) Project 1:* HUTCHINSON, T. 1999. Oxford : Oxford University Press, 2002. 80 s. ISBN 0 19 436514-X.

*(New) Project 2:* HUTCHINSON, T. 1999. *Project 2.* Oxford : Oxford University Press, 1999. 80 s. ISBN 0 19 436523-9.

*(New) Project 3:* HUTCHINSON, T. 2002. *Project 3.* Oxford : Oxford University Press, 2002. 88 s. ISBN 9780194365321.

*(New) Project 4:* HUTCHINSON, T. 2009. *Project 4.* Oxford : Oxford University Press, 2009. 78 s. ISBN 978094365505.

*(New) Project 5 Plus:* HUTCHINSON, T. 2002. *Project Plus.* Oxford : Oxford University Press, 2002. 87 s. ISBN 0 19 436550 6.

*Zabadoo:* DAVIES, P. A., GRAHAM, C. 2005. *Zabadoo.* Oxford : Oxford University Press, 2005. 96 s. ISBN 0194383601.

*Zap! A:* REILLY, V. 2001. *Zap! Classbook A.* Oxford : Oxford University Press, 2001. 64 s. ISBN 13 978 0 19 4383509.

*Zap! B:* REILLY, V. 2002. *Zap! Classbook B.* Oxford : Oxford University Press, 2002. 64 s. ISBN-10 0194393488.

**SUMMARY**

The chapter entitled *New Methods of Integrating Drama Activities – The Dialogue, Sketch, Comics and „Reader’s Theatre“ in Teaching English* defines and systematically organizes theoretical platforms for analysing drama activities in an English class. The author also applies these theoretical standpoints to specific activities used in pedagogical practice and analyses their contribution to the complex English language teaching. The author reaches the conclusion that there is a sufficient number of activities; however, they need to be used more effectively in order to achieve maximum communicative competencies of students.

# Autizmus a výučba cudzích jazykov

Eva Homolová

**ABSTRAKT**

Kapitola *Autizmus a výučba cudzích jazykov* prezentuje základné poznatky o žiakoch – autistoch a na základe charakterizovania ich silných stránok konkretizuje možnosti rozvíjania jazykovej kompetencie. V didaktických záveroch predstavíme niekoľko dôležitých didaktických zásad, postupov a druhov úloh, ktoré je možné použiť na hodinách anglického jazyka u žiaka s pervazívnou poruchou – vysokofunkčným autizmom.

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ**: vysokofunkčný autizmus, Aspergerov syndróm, triáda poškodenia, edukačný proces, cudzojazyčná edukácia, anglický jazyk, komunikácia, interakcia, štrukturalizácia, učebné úlohy, vizualizácia

**Úvod**

V súčasnosti už spoločnosť nevzťahuje pojmy učenie, vzdelávanie, edukácia, rozvoj osobnosti žiaka len na normálnu zdravú populáciu, ale do edukačného procesu sú zaradené deti s menej či viac závažnou poruchou učenia sa. Práve to je dôvod, aby sa budúci učiteľ cudzích jazykov počas svojej pregraduálnej prípravy oboznámil aj s oblasťou porúch učenia sa resp. aj s vážnejšími pervazívnymi poruchami. To mu pomôže vytvoriť si základnú platformu, z ktorej môže vychádzať pri práci s „postihnutými“ žiakmi. Otázka kvalitnej prípravy učiteľov anglického jazyka úzko súvisí s humanizačnými tendenciami v oblasti výchovy a vzdelávania, a preto nie je možné v procese ich prípravy ignorovať žiakov, ktorí sú v určitom slova zmysle „handicapovaní“.

Jedným z javov, ktorý registrujú učitelia základných a stredných škôl v ostatnom období, je zvyšujúci sa počet žiakov s rôznymi poruchami učenia, ktorí vykazujú mnoho abnormalít v rozličných oblastiach a sťažujú im vyučovací proces.

Žiaci s dyslexiou, dysgrafiou, diskalkúliou a disortografiou vykazujú aj zvláštnosti v správaní sa, ktoré sú následkami týchto porúch. Vzdelávanie takýchto žiakov si vyžaduje koncepčný prístup a spoluprácu učiteľa, psychológa a rodičov. Vzhľadom k tomu, že žiaci s niektorou poruchou dys – sú začlenení do bežných tried, znamená to, že učitelia všetkých predmetov musia k týmto žiakov pristupovať individuálne a rešpektovať ich osobnosť Zelinková, 2009).

Kým v súčasnosti existuje dostatok informácií o poruchách učenia sa, ktoré sme spomenuli (Zelinková 2009, Šigutová 2004, Homolová, 2012), a učitelia majú k dispozícii aj špeciálne pomôcky a učebné materiály na výučbu jednotlivých predmetov, ktoré im i žiakom uľahčujú proces vzdelávania, začleňovanie žiakov s autizmom do bežných tried je ešte stále javom skôr výnimočným. Hoci na Slovensku existujú triedy, ktoré sú špeciálne vytvorené pre žiakov s touto poruchou, predsa sa nazatiaľ ojedinele stretávame s prípadmi, keď žiak – autista navštevuje triedu s bežnou populáciou nielen na základnom vzdelávacom stupni ale aj na strednej škole .[[2]](#footnote-2)

Cieľom nášho príspevku je charakterizovať vo všeobecnosti žiaka autistu a konkretizovať možnosti, ktoré v rámci svojho poškodenia má pri osvojovaní si anglického jazyka. V didaktických záveroch sa pokúsime predstaviť niekoľko dôležitých zásad, postupov a druhov úloh, ktoré je možné použiť na hodinách angličtiny u žiaka s pervazívnou poruchou – vysokofunkčným autizmom.

Vzhľadom na humanizačné tendencie a snahy o inklúziu žiakov s nejakým druhom obmedzenia do bežných tried základných a stredných škôl je v blízkej či vzdialenejšej budúcnosti pravdepodobné, že viac učiteľov bude čeliť problému, ako pracovať so žiakom s globálnym handicapom, za aký pervazívne vývinové poruchy – vysokofunkčný autizmus a Aspergerov syndróm, môžeme považovať. Najnovšie výskumy ukazujú, že s niektorou uvedenou  diagnózou sa narodí jedno dieťa zo sto.[[3]](#footnote-3) Integrovanie takto postihnutých detí do bežných tried upravuje niekoľko zákonov a pokynov (Antidiskriminačný zákon 365/2004 Z.z.§ 32a 32c – integrované vzdelávanie v ZŠ a SŠ, Školský zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení v znení neskorších predpisov a Metodický materiál č. 31/2011 na hodnotenie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím ISCED).

**Charakteristika jedinca s pervazívnou poruchou**

Považujeme za dôležité, aspoň v stručnosti charakterizovať uvedené vývinové poruchy, aby sme mohli špecifikovať možnosti a postupy cudzojazyčnej edukácie – konkrétne výučbu anglického jazyka. Je potrebné si uvedomiť, že sa budeme pohybovať vo všeobecnej rovine, pretože tak, ako každý človek je jedinečná osobnosť hoci vykazuje určité spoločné črty, tak aj žiaci postihnutí vývinovou poruchou majú mnoho individuálnych odlišností nielen charakterových ale aj intelektových, hoci ich diagnóza je rovnaká. Práve tieto odlišnosti môžu zohrávať kľúčovú rolu pri práci so žiakom v edukačnom prostredí inštitucionálneho vzdelávania s bežnou neautistickou populáciou. Nájdeme medzi nimi jedincov s intelektovým nadaním a rovnako aj tých, ktorí sa zaraďujú medzi mentálne retardovaných.

Autizmus, ako jedna z najzávažnejších porúch mentálneho vývinu dieťaťa, môže byť charakterizovaná ako osamelosť jedinca uzatvoreného vo vlastnom svete (pozn. autos gr. – sám) a prejavuje sa hlavne problémami v komunikácii, neschopnosťou vytvárať si citovo podmienené vzťahy k ostatným ľudom a neuvedomovanie si vlastnej identity. Autista vníma a reaguje na životné situácie úplne protichodne, akoby sme očakávali, správa sa „čudne“, pretože často vykonáva stereotypné, nezmyselné rituály a v spektre denných činností sa správa rigidne a rutinne. U autistov dochádza často k sebazraňovaniu, zmätenosti a neočakávaným či nepredvídateľným reakciám. Podľa Šedibovej (1998) na Slovensku žije približne 10 tisíc detí postihnutých autizmom a ich počet má stúpajúcu tendenciu. Je to porucha, ktorá sa nedá liečiť a každý jedinec si vyžaduje individuálny prístup, pretože miera jednotlivých poškodení u autistov je odlišná a ovplyvňovaná ich osobnosťou, prostredím a prístupom rodičov (opatrovateľov).

Do porúch autistického spektra zaraďujeme klasický autizmus a vysokofunkčný autizmus (Aspergerov syndróm).Rozdiel medzi nimi spočíva hlavne v tom, že pri deťoch s AS nebýva oneskorený vývin reči, kým pri vysokofunkčnom autizme nástup reči je oneskorený a nie spontánny a rovnako oneskorené je uvedomovanie si seba samého, svojho „ja“. Za dôležité považujem zdôrazniť fakt, že mnohí autisti vykazujú vysoké IQ a v niektorých kognitívnych schopnostiach dosahujú až vysoko nadpriemerné hodnoty.

Vo všeobecnosti diagnostika autizmu vychádza z autistickej triády:

**Narušená spoločenská komunikácia**

Kým pre zdravého jedinca materinský jazyk a aj každý cudzí jazyk pôsobí pozitívne na jeho osobnosť a kultivuje ju prostredníctvom svojej zvukovej, tvarovej, morfologickej a významovej stránky, pri autistoch to takto nie je. Autista si neuvedomuje „krásu“ jazyka a ani to, aký význam má pre človeka komunikácia s inými ľuďmi. Nevie, že prostredníctvom verbálnej a neverbálnej komunikácie sa vyjadrujú city, radosť či smútok. Pre autistu, ktorý myslí primárne vizuálne, slovo ako označenie významu je málo konkrétne a nevie si ho zapamätať. Navyše, slová sa často používajú v iných súvislostiach, významoch a situáciách, čo u autistu spôsobuje zmätok. Často opakujú to, čo počuli napr. odpovedajú na otázku tou istou otázkou (echolália).

Autista nereaguje spontánne a pozitívne na kontakt s inými ľuďmi. Pri prípadných sociálnych kontaktoch je viac pasívny a najzávažnejšou formou je úplná ľahostajnosť voči akejkoľvek sociálnej interakcii.

**Narušená sociálna interakcia**

Ak autista komunikuje (produkuje reč), obyčajne nie „s niekým“ s cieľom vyjadriť svoje potreby, ale „na niekoho“. Výrazom tváre iných, tónu hlasu, gestám nerozumie a sám používa prostriedky neverbálnej komunikácie nezvyčajne a zmätočne. Zriedka iniciuje kontakt s iným človekom a ak áno, nie je spontánny a väčšinou ignoruje reakcie prítomných. Autista neberie ohľad na iných ani sa o nich nezaujíma. Sám seba dáva do centra „svojho sveta“ a vníma hlavne svoje potreby. Pochopiteľne sa nedokáže orientovať v pravidlách spoločenského správania, často vysloví urážlivé poznámky, je netaktný a takýmto správaním sa pohybuje v začarovanom kruhu – spoločnosť mu nerozumie, nestojí o jeho prítomnosť v kolektíve, vytesňuje ho a často sa mu vysmieva. Autisti viac ako k ľuďom inklinujú k „predmetom“, s ktorými manipulatívne narábajú, prekladajú, zoraďujú alebo vykonávajú iné stereotypné pohyby, ktoré zdraví jedinci pokladajú za „čudné“.

**Narušená predstavivosť a rigidné opakovanie činnosti**

Spoločenská interakcia s deťmi - rovesníkmi je sťažená tým, že autista sa nedokáže hrať s hračkami, používať pri hre fantáziu, nechápe skrytý význam slov, narážky, venuje pozornosť detailom, ktoré ostatní nepovažujú za zaujímavé alebo podstatné. Charakteristickým a dobre pozorovateľným znakom autistu sú prejavy opakujúcich sa činností a prejavov správania, ktoré vôbec nemusia súvisieť  so situáciou, v ktorej sa prejavujú. Autista často nástojí na niečom, čo je nelogické, zbytočné, je posadnutý niektorými činnosťami, ľuďmi či témami.

Spektrum autistických porúch sa často vyskytuje súčasne s inými poruchami ako sú napríklad poruchy učenia, či reči, a často je spojený s problémami so spánkom, sebapoškodzovaním a príjmom potravy.

Práve pre neschopnosť nadväzovania a udržiavania vzťahov a absenciu verbálnej a neverbálnej komunikácie sú to veľmi osamelí jedinci, uzatvorení vo svojom, pre ostatných ťažko pochopiteľnom svete. Na ich ceste k samostatnosti, ktorá je bezpochyby prepojená aj na vzdelanie, je pre nich a ich okolie veľa prekážok.

**Edukácia autistov**

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že podmienky na vzdelávanie autistov sa u nás skvalitnili v 90-tych rokoch minulého storočia. Autistický žiak navštevuje buď špeciálne triedy pre autistov alebo je integrovaný do bežných tried, kde majú pridelených svojich asistentov. Kým pedagogickí pracovníci v špeciálnych triedach prešli vzdelávacími programami zameranými na prácu s autistickými deťmi, pri individuálnej integrácii takéhoto žiaka (hlavne na strednej škole) môžu byť učitelia postavení pred vážny problém – ako s takýmto žiakom pracovať, ako ho „začleniť“ do kolektívu ostaných žiakov a efektívne ho vzdelávať tak, aby profitoval autista a ostatní žiaci neboli príliš zanedbávaní kvôli zvýšenej pozornosti a sústredenosti na postihnutého spolužiaka – autistu.

Všeobecným cieľom edukácie každého žiaka je ovplyvniť ho tak, aby dospel na úroveň maximálne možnej nezávislosti a využíval všetky nadobudnuté vedomosti a zručnosti na plnohodnotný a úspešný život (Šedibová, 1998). Tento istý cieľ je platný aj pre autistickú populáciu, ale k jeho dosiahnutiu treba viac trpezlivosti, času a porozumenia. U autistov ide konkrétne o ovplyvňovanie ich vývinu tak, aby boli čo najmenej závislí na iných a dokázali využívať to, čo sa naučia, vo svoj prospech.

Výučba ktoréhokoľvek premetu na základnej aj strednej škole sa môže odvíjať od najrozšírenejšieho programu, ktorý sa úspešne používa pri práci žiakov s autizmom TEACCH (\*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Tento program je postavený na siedmich zásadách, ktoré je potrebné rešpektovať pri výučbe a zameriava sa na odstránenie alebo maximálne možné potlačenie nevhodného správania, zlepšenie komunikácie, interakcie, pozornosti, schopnosť zovšeobecňovať, používať naučené v inom kontexte či situácii a podobne.

1. Zlepšenie adaptácie
2. Spolupráca s rodičmi a koterapeutmi
3. Stanovenie individuálneho vyučovania
4. Štruktúrované vyučovanie
5. Rozvoj schopností
6. Kognitívna a behaviorálna terapia
7. Všeobecný cvičný model

Je pochopiteľné, že vzdelávanie autistu nie je možné bez spolupráce učiteľa a rodičov. Uskutočňuje na výsostne na individuálnom prístupe, čo je podstatou spomenutého programu.

Podľa Šedibovej (1998) učebné osnovy sa zameriavajú na tieto oblasti:

* Správanie
* Rozvíjanie správania nevyhnutného k dosiahnutiu úspechu v učení
* Odbúravanie rušivého správania, ktoré stojí v protiklade k efektívnej edukácii
* Komunikácia:
* Expresívna reč
* Sluchová pozornosť
* Receptívna reč
* Funkčné akademické schopnosti:
* Percepcia
* Zručnosti potrebné k písaniu a čítaniu
* Matematika (čísla, peniaze, miery a váhy)
* Čas
* Zručnosti samostatného, nezávislého života:
* Hygiena
* Obliekanie
* Stravovania
* Domáce zručnosti
* Profesionálne zručnosti
* Sociálne zručnosti a schopnosť využívať voľný čas:
* Sociálny vývoj
* Motorika
* Hudby, umenie, ručné práce
* Voľnočasové aktivity
* Cestovanie
* Stravovanie v reštauračných zariadeniach

Uvedené oblasti by mali byť vo väčšej či menšej miere zakomponované do učebných osnov všetkých predmetov, ktoré autista navštevuje. Je zrejmé, že niektoré predmety svojím obsahom a zameraním tvoria vhodnejší rámec pre rozvoj určitých oblastí. Pri príprave učebných osnov, plánov hodín, učebných úloh a aktivít pre autistických žiakov je potrebné vychádzať z ich silných stránok. Pri práci s autistickým žiakom neplatí pravidlo, že čo je efektívne pri zdravej populácii bude rovnako dobre fungovať aj pri autistickom žiakovi. Práve naopak – niektoré metódy, postupy a pomôcky neprispievajú k efektívnosti edukačného procesu skôr naopak – brzdia ho. Aj to je jeden z dôvodov, prečo je vzdelávanie autistu, integrovaného do bežnej triedy, tak náročný proces. Kým v sociálnej oblasti autisti trpia (pozri triádu autizmu) hlbokými deficitmi so závažným vplyvom na celý život, tak v kognitívnej či osobnostnej oblasti predstavuje autistické spektrum celú škálu rôznorodých schopností a zručností.

Medzi charakteristické kognitívne prejavy detí autistického spektra patria predovšetkým: schopnosť rýchleho učenia (sú schopní zvládnuť neuveriteľné množstvo informácií), výborná pamäť (čísla, slovné reťazce, dátumy), široká slovná zásoba (najmä odborná terminológia z oblasti ich záujmu), schopnosť dlhodobej koncentrácie pozornosti a vytrvalosť v oblastiach záujmu, čo je u nich často na úkor edukačného procesu, nakoľko to býva v príkrom kontraste s ich obrovskými problémami sústrediť sa a vytrvať pri bežných školských zadaniach, ktoré nepatria do oblasti ich záujmu. U nadaných detí s Aspergerovým syndrómom sa zväčša pridáva aj dobrá argumentácia, či tendencia klásť otázky ľudom bez rešpektu k ich „autorite“. Richman (2005) zdôrazňuje, že výborné pozorovacie schopnosti sa týkajú u detí autistického spektra výhradne ich oblasti záujmu, nie vo všeobecnosti a len zriedka v sociálnej oblasti. Najmä niektoré dievčatá s Aspergerovým syndrómom zvyknú svoj deficit sociálnej intuície kompenzovať pozorovaním a učením sa naspamäť (situácií, dialógov), čo však môže zabrať ich celý potenciál, a tak svoje nadanie “použijú a vyplytvajú)” na kompenzáciu svojho sociálneho deficitu.

Pre lepšiu ilustráciu uvádzame silné stránky ľudí s autizmom a bez autizmu v prehľadnej tabuľke:

Tabuľka1 Silné stránky ľudí s autizmom a bez autizmu

|  |  |
| --- | --- |
| **Silné stránky ľudí s autizmom** | **Silné stránky ľudí bez autizmu** |
| Doslovná interpretácia | Interpretácia na základe kontextu |
| Analytické myslenie | Integrované myslenie |
| Cit pre detail | Cit pre celok |
| Postupné spracovanie informácií | Paralelné spracovanie informácií |
| Konkrétnosť | Abstraktnosť |
| Presné, logické pravidlá | Nelogické pravidlá |
| Život bez inštrukcií | Život medzi riadkami |
| Fakty | Myšlienky |
| Pravidlá | Výnimky z pravidiel |
| Zobrazenie | Predstavivosť |
| Kalkulácia | Intuícia |
| Podobnosti | Analógia |
| Absolutno | Relatívno |
| Objektivita | Subjektivita |
| Perfekcionalizmus, rigidita | Flexibilita |
| Dedukcia | Indukcia |
| Realizmus | Surrealizmus |

(Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 59)

Pri úvahách o najvhodnejšej metóde, prístupe a úlohách, ktoré môžeme použiť na hodine cudzieho jazyka, budeme vychádzať práve zo silných stránok autistického žiaka.

Výučba angličtiny žiaka s autizmom

Je pochopiteľné, že výučba cudzích jazykov u žiaka s diagnostikovaným autizmom je ťažko riešiteľným problémom. Hľadanie optimálnych spôsobov a postupov a dosiahnutie určitej úrovne komunikatívnej kompetencie je blokované faktom, že autisti nedokážu komunikovať ani v materinskom jazyku. Ak sa v súčasnosti cieľ výučby cudzích jazykov všeobecne špecifikuje ako schopnosť efektívne používať jazyk v ústnej a písomnej podobe v bežných komunikatívnych situáciách, tak sa môže zdať, že výučba anglického jazyka je u autistu nielen zbytočná ale aj nemožná. Inými slovami, používanie jazyka je komunikácia a interakcia s inými ľuďmi a to je schopnosť, ktorú eliminuje triáda autistického poškodenia.

Ako sme už spomenuli, pri príprave osnov a plánov hodín anglického jazyka musíme vychádzať jednak z programu TEAACH a brať do úvahy silné stránky autistického žiaka. Z tohto programu nás budú, vzhľadom na zameranie na cudzojazyčnú edukáciu, najviac zaujímať zásady, ktoré môže ovplyvniť škola a mal by ich rešpektovať aj učiteľ cudzieho jazyka.

* Fyzická organizácia učebného priestoru
* Časová organizácia vzdelávacích aktivít
* Vizuálna štrukturalizácia
* Rutinné, pravidelné opakovanie

Základné metódy, ktoré sa osvedčili pri práci aj na hodinách cudzieho jazyka sú vizualizácia a štrukturalizácia. Individuálny prístup je alfou a omegou práce s autistami vo všetkých oblastiach. Každý z nich si vyžaduje individuálny vzdelávací program (postavený na poznaní všetkých oblastí jeho vývinu), ktorý sa zameriava na:

1. Správanie (posilňovanie takého správania, ktoré vedie k dosiahnutiu úspechu v učení a potláčanie nevhodných prejavov správania), spoločenská komunikácia – rozvíjanie receptívnych a produktívnych zručností,
2. Funkčné akademické zručnosti a schopnosti – rozvoj vnímania, pozornosti, čítania a písania, vnímania času a matematické znalosti,
3. Zručnosti potrebné k samostatnej existencii – obliekanie, hygiena, stravovanie, domáce práce a pod.

Prvé tri z uvedených čiastkových cieľov je možné priamo či nepriamo napĺňať aj na hodine anglického jazyka.

Základné princípy, ktoré treba rešpektovať pri výučbe akéhokoľvek predmetu sú:

* vizualizácia;
* štrukturalizácia;
* individuálny prístup, ktorý rešpektuje špecifiká osobnosti autistu.

Autista spracúva informácie vo vizuálnej podobe veľmi rýchlo a efektívne, (rozmýšľa v obrazoch), pretože tieto podnety si všíma viac ako iné (sluchové, ktoré mu môžu spôsobovať stres, bolesť, prejavy neverbálnej komunikácie nedokáže dešifrovať a pod.). V praxi to znamená, že nielen učivo prezentovať pomocou vizualizácie, ale aj inštrukcie a pokyny k učebnej činnosti by mali byť zrozumiteľné vo vizualizovanej podobe a nie vo verbálnej podobe. Pokyny vo vizualizovanej podobe môže vnímať dlhšie, nie je rozptyľovaný hlasom, mimikou a má tak príležitosť pripraviť sa na úlohu. Inými slovami, nie je odkázaný na „prchajúci“ verbálny podnet od učiteľa.

Charakter cudzojazyčnej výučby poskytuje mnoho možností na vizualizáciu svojho obsahu. Podotýkam, že vizualizácia je vhodná aj pre bežnú populáciu a to nielen pre žiakov s preferenciou zrakového učebného štýlu (pozri Vlčková – Lojová, 2011).

Z obsahu učiva anglického jazyka je možné veľkú časť gramatiky vizualizovať. Týka sa to morfológie napr. tvorba množného čísla, minulého času pravidelných slovies, stupňovania prídavných mien a prísloviek, tvorba prísloviek, radových čísloviek, a pod.

*Príklady:*

*friend + s = friends; book + s = books; boy + s = boys*

Využívať obrázky osôb a vecí, pridávať k nim koncovku „S“ a tvoriť množné číslo (obrázok s viacerými osobami alebo vecami).

Zo syntaxe je to tvorba časov, slovosled anglickej vety, tvorba otázok a záporu, podmieňovacieho spôsobu a pod.

*Príklady:*

*You play tenis very well.* ***DO*** *you play tenis very well* ***?***

*They live in a big house.* ***DO*** *they live in a big house* ***?***

Autista nemá problém zapamätať si zoznam nepravidelných slovies. Z lexikológie je to tvorba nových slov predponami a príponami.

*Príklady:*

*work+er = worker; write + er = writer; speak + er = speaker*

Slová a prípony sú na farebných kartičkách (prípona – er má vždy rovnakú farbu), a kartičky umiestňujme na tabuľu.

Na hodine odporúčame používať tabuľky, grafy, nákresy, pracovať s informáciami na kartičkách, vytvárať systém a štruktúry. Na upevňovanie je vhodné využívať úlohy s možnosťou doplňovania alebo výberu z viacerých možností. Podľa Martinkovej (2006) vyriešenie úlohy by nemalo byť náročné a vedomosť by mal žiak dokázať jednoduchým úkonom napr. podčiarknutím správnej odpovede, zakrúžkovaním jednej z poskytnutých možností, spojením dvojice slov/ častí viet, doplnením písmena do slova, slova do vety, krátkej časti vety a pod.).Za prijateľnú odpoveď na niektoré typy úloh môžeme napr. u autistu s nadaním na kreslenie, považovať aj nakreslenú odpoveď. Príklady ku každej  úlohe je nutné uvádzať po jednom, nie naraz a inštrukcie, ako sme už zdôraznili, musia byť vizualizované (napísané). Odporúčame používať materinský jazyk pri inštrukciách častejšie ako pri zdravej populácii.

Autista má rád drilové cvičenia, viacnásobné opakovanie a upevňovanie osvojených fráz, krátkych prehovorov v dialógoch, nácvik výslovnosti opakovaním po učiteľovi alebo nahrávke zo zvukového nosiča. Rád a často mimovoľne sa vracia k už osvojeným frázam s cieľom ich opäť opakovať. Ako zdôrazňuje Wire (2005), nejde len o monologické opakovanie slov, viet ale aj o krátke spoločenské dialógy vo dvojici s učiteľom alebo spolužiakom. Toto je jedna možnosť ako mu cudzí jazyk môže pomôcť narušenú sociálnu komunikáciu. Ako sme už spomenuli, niektoré autistické deti môžu trpieť aj ďalšou poruchou učenia sa napr. dyslexiou a vtedy treba zobrať do úvahy aj tento handikep.

Príklady vhodných učebných úloh:

* odpovede na zatvorené otázky;
* dopĺňanie slov do viet z daných možností;
* podčiarkovanie vhodného slova vo vete;
* identifikovanie a opravovanie chýb vo vetách;
* drilové cvičenia (na nácvik výslovnosti, gramatiky a pod.);
* spájanie slov s vizuálnou podobou;
* úlohy s možnosťou viacnásobnej odpovede;
* vytváranie slov z písmen na kartičkách;
* vytváranie viet zo slov na kartičkách;
* pravdivé/nepravdivé výroky napr. na kontrolu porozumenia textu;
* vytváranie štruktúr a kategórií;
* riadené dialógy;
* krížovky;
* úlohy so zatvoreným koncom.

Úlohy s otvoreným riešením, tvorivé úlohy a projekty, ak si žiaka nemôže vybrať sám tému projektu sú pre autistov nevhodné.

Autista má problém chápať prenesený význam slov. Obrazným pomenovaniam, idiómom, viacvýznamovým slovám, prísloviam nie je možné sa pri štúdiu cudzieho jazyka vyhnúť. Autista výrazy ako *to be born with a silver spoon, to have a green thumb, every cloud has its silver linning or necessity is a mother of invention,* chápe doslovne, čo môže spôsobiť výsmech v triede, zahanbenie a z toho prameniaci stres. Učiteľ by nepríjemnú situáciu spojenú s pochopením obrazného vyjadrovania predvídať a „uchrániť“ žiaka pred ňou.

Ďalšou oblasťou, ktorú treba dôsledne uvážiť, je organizačná forma práce. Komunikačná metóda, ktorej cieľom je rozvoj komunikatívnej kompetencie[[4]](#footnote-4), využíva vo veľkej miere párovú a skupinovú prácu žiakov, ktorá zabezpečí maximum príležitostí pre žiakov komunikovať prostredníctvom riadených, poloriadených a komunikatívnych aktivít. Autista sa inštinktívne vyhýba interakcii s inými ľuďmi a hlavne so svojimi rovesníkmi. Ak má nejakú preferenciu, tak je to skôr učiteľ, s ktorým je ochotný komunikovať. Veľmi mu pomôže, ak učiteľ ukáže s iným žiakom, (napr. modelový dialóg) čo od neho očakáva a až potom ho motivuje k tej istej úlohe. Je možné, že postupne bude autista ochotný zapájať sa do komunikácie aj so spolužiakom. Jeho výber však musí byť zo strany učiteľa veľmi citlivý. Autistu by sme nemali nútiť do niečoho (napr. spolupráce so spolužiakom), s čím nie je stotožnený, Takýto postup by bol kontraproduktívny.

Tempo práce autistu je na hodine angličtiny obyčajne pomalšie ako u ostatných žiakov. Dôvodom je to, že potrebuje dlhší čas prispôsobiť sa ďalšej hodine, „prepnúť“ napríklad z „výchovného predmetu“ na jazyk. Ďalej to môže byť pomalšie chápanie inštrukcií. Ak toto učiteľ ignoruje, žiak môže viac a viac zaostávať, čo mu spôsobí stres. Autista potrebuje neustálu motiváciu, pomoc a podporu.

Ďalším princípom, ktorý treba rešpektovať pri práci s autistom je štrukturalizácia. Už sme spomenuli, že obsah učiva je potrebné prezentovať v štruktúrovanej podobe a umožniť žiakovi, aby mal možnosť vytvárať si vlastné štruktúry.

Nakoľko autistovi spôsobuje nemalé problémy všetko, čo je náhodilé, neplánované vybočujúce zo štruktúry, aj hodina anglického jazyka musí mať svoju stálu štruktúru – poriadok. V edukačnom procese je to v prvom rade prostredie triedy, kde sa hodina uskutočňuje, rutinné a opakujúce sa časti vyučovacej hodiny (pozdrav, otvorenie hodiny, kontrola domácej úlohy). Je správne, aby autista vždy vedel, ako dlho bude jeden celok trvať a koľko času má na splnenie úlohy. Nepredvídané zmeny, neočakávané aktivity, metódy a akékoľvek vybočenia zo zaužívaného stereotypu mu spôsobujú problémy. Zážitkové učenie, kreatívny prístup a variabilita zo strany učiteľa mu spôsobujú frustráciu.

Posledným princípom je individuálny prístup, ktorý je nevyhnutný pri žiakovi s pervazívnou vývinovou poruchou. Aj napriek tomu, že autisti vykazujú niektoré spoločné charakteristiky, každý z nich je individualita, a to, čo na hodine platí a je efektívne pre jedného, nefunguje pre iných. Učiteľ až v procese objavuje individuálne špecifiká, ktoré jeho autista má.

Obľubu rituálov a stereotypných činností musíme u žiaka na hodine rešpektovať. Môže sa to týkať úpravy lavice, učebných pomôcok, preferencii určitej farby, tvaru a podobne. Autista je veľmi citlivý na pracovné prostredie, nemá rád zmenu triedy (miestnosti), presun nábytku a usporiadanie zasadacieho poriadku. Nepochopiteľne ľpie napr. na svojej stoličke (hoci my nevidíme medzi stoličkami žiadny rozdiel), lavici, učebnej pomôcke (napr. prekladovom slovníku), rovnakom zápise na tabuľu či do zošita. Je vhodné, ak na hodine angličtiny sedí vpredu, vo dvojici s „vyspelým“ spolužiakom. Týmto sa eliminujú rušivé podnety okolia (spolužiaci, ktorí by sedeli pred ním by mohli strhnúť jeho pozornosť) a učiteľ má k nemu bezprostredný a intímnejší prístup. Učiteľ môže kontrolovať priebeh práce na úlohe, podnecovať, štruktúrovať ju (napr. Čo urobíš najprv? ...Čo bude nasledovať?) a zároveň skontrolovať výsledok a získať spätnú väzbu. Môže sa stať, že autista celkom odmietne pracovať na danej úlohe. Často je to byť spôsobené tým, že ak ju nedokáže urobiť perfektne, stráca o ňu záujem. V individuálnych učebných plánoch zákonite dochádza k redukcii učiva, čo žiak pociťuje ako ústretový krok zo strany učiteľa a môže ho to motivovať dokončiť úlohu (dĺžka textu, počet viet v cvičení, počet testových úloh a podobne).

Niektorí autisti potrebujú viac „životného priestoru“, čo súvisí so svojráznym ukladaním učebných pomôcok na lavicu a organizovaním svojej práce. Niekedy sa stáva, že nemajú radi blízky telesný kontakt s ostatnými spolužiakmi a môžu aj pri náhodnom dotyku reagovať podráždene. Je vhodné rešpektovať to a nechať žiaka sedieť samého, ak si to želá. Žiak by mal mať miesto, kde si bude ukladať svoje osobné veci, najlepšie je miesto (policu) farebne označiť. Podotýkame, že hoci sme predchádzajúce zásady špecifikovali na výučbu anglického jazyka, osvedčujú sa pre autistov bez rozdielu veku a typu vzdelávacej inštitúcie, ktorú navštevuje.

Podľa Wire (2005), hlavne žiaci s Aspergerovým syndrómom dokážu zvládnuť cudzí jazyk a komunikovať na základnej úrovni používaním naučených zdvorilostných fráz v jednoduchej spoločenskej interakcii s inými. Niekedy sa stáva, že žiak sa stane „posadnutým“ cudzím jazykom a pomenúva veci okolo seba v cieľovom jazyku.

Tak ako pri zdravej populácii, aj pri autistoch sa učiteľ môže spoľahnúť na ich záujmy a koníčky, ktoré sú trvalé. To, čo majú obe skupiny spoločné, že záujem a zručnosť o moderné technológie. Podľa Ivančíkovej (2011) počítače sú ideálnym „spoločníkom“ pre autistov, pretože sú logické, presné a nemajú emócie a nálady. Komunikácia s počítačom je jednoznačná, nemá skryté významy, môže ju iniciovať a ukončiť žiak. Práve to je dôvod, prečo má využitie IKT vo vzdelávaní autistov veľa výhod. Počítače vytvárajú vhodné prostredie na rozvíjanie komunikácie, spoločenských vzťahov a tvorivosti. Pochopiteľne, informačno-komunikačné technológie nie sú riešením všetkých problémov pre každého autistu. Z didaktického hľadiska je vhodné, aby sa používanie IKT stalo stálou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aby bolo vždy didakticky usmerňované komunikáciou s učiteľom alebo asistentom.

Podľa The National Autistic Society (NAS) je možné za najväčšie výhody používania informačno-komunikačných technológií nasledujúce aspekty. Podotýkame, že sú to všeobecné výhody, platné aj vo výučbe iných predmetov:

• Počítač je predvídateľný, má rôzne funkcie, ktoré sú riadené našimi voľbami, teda máme nad ním určitú „kontrolu“. Keďže základné funkcie sú nemenné a nami zvolené operácie predvídateľné, počítač vytvára pre autistov „bezpečné prostredie“, v ktorom môžu robiť chyby bez akéhokoľvek rizika, na rozdiel od bežného života. Možnosti výberu im tiež dávajú istú dávku nezávislosti.

• Ďalšou výhodou je, že IKT pomáha rozvíjať sústredenosť žiakov na aktivity v anglickom jazyku. Pri práci s počítačom je pozornosť žiakov ohraničená monitorom a všetky vonkajšie rušivé elementy je možné ľahšie „ignorovať“. Keďže plocha, na ktorú sa sústreďujú, je relatívne malá, sú schopní tolerovať aj výraznejšie zmyslové podnety, na ktoré by v iných podmienkach mohli byť citliví. Okrem toho sú to aj rôzne animácie a zvukové efekty, ktoré nielen podporujú koncentráciu žiakov, ale tiež stimulujú ich pozornosť a záujmy (The National Autistic Society 2010).

• Využitie informačno-komunikačných technológií je veľkým prínosom pri osvojovaní si novej slovnej zásoby pri výučbe cudzích jazykov. Výskumy preukázali, že kombinácia multisenzorických podnetov rozvíja žiakovu schopnosť zapamätať si nové slovíčka. Obrovský potenciál na tento účel má paralelné prezentovanie viacerých zdrojov informácií, t.j. textu, zvuku a vizuálnych materiálov (Bosseler, Massaro, 2003). Vďaka multisenzorickej metóde sú tieto učebné materiály efektívne, a zároveň aj zábavné pre žiakov.

• Počítače podporujú u žiakov s HFA a AS ich schopnosť komunikovať, či už v materinskom alebo anglickom jazyku. Autisti môžu uprednostniť „interakciu“ s počítačom, pretože ju môžu kontrolovať, a preto tento druh komunikácie je pre nich „bezpečnejší“ ako priama komunikácia „zoči - voči“. Pri písomnom prejave môžu používať on-line slovník a kontrolu pravopisu, vďaka čomu sa ich prejav stáva pre okolie čitateľnejší. Kvalitou svojho „vylepšeného“ prejavu môžu byť pozitívne motivovaní (National Centre for Technology in Education, 2010).

• Ľudia s autizmom majú tzv. „tunelové videnie“, veci sú pre nich často izolované, mimo kontextu. Ich svet sa tak stáva fragmentovaný a nesúvislý (Morris, 2008). Počítače vytvárajú „prostredie vytrhnuté z kontextu“, v ktorom sa mnohí ľudia s autizmom cítia pohodlne. Učitelia, ktorí pracujú s autistami, čoraz viac využívajú virtuálnu realitu na to, aby učili autistov zručnosti potrebné v bežnom živote. Pri niektorých interaktívnych hrách medzi dvoma osobami alebo žiakom a počítačom si žiaci tiež rozvíjajú a precvičujú sociálne zručnosti. Žiaci sa učia ako začať konverzáciu, reagovať v rôznych situáciách a riešiť problémy. Táto simulácia samozrejme prebieha v anglickom jazyku a v „bezpečnom“ prostredí pre žiaka, teda žiak sa nemusí obávať prípadného neúspechu alebo neporozumenia a má možnosť precvičovať si jednotlivé zručnosti toľkokrát, koľko je potrebné na ich osvojenie.

• Počítače tiež môžu napomáhať k lepšiemu uvedomovaniu si samého seba. Dotykom klávesnice, myši alebo interaktívnej tabule žiaci spôsobujú viditeľné zmeny na monitore, teda uvedomujú si zmeny, ktoré spôsobujú vlastným konaním. Tieto úkony tiež rozvíjajú jemnú motoriku.

• Výskumy dokázali, že autisti, ktorí používajú počítač, sa dokážu dlhšie sústrediť a prejavy správania, ako podráždenie, repetitívne správanie a autostimulácia sú redukované (Cutter, 2010). Počítač tiež pomáha žiakom s HFA a AS organizovať svoje myšlienky a čas efektívnejšie a plánovať aktivity. Práca s IKT autistom často zdvihne sebavedomie, keďže sa pri nej cítia príjemne a zažívajú určitú úspešnosť.

Počítač môže byť bezpečným miestom pre autistov a zároveň efektívnym prostriedkom intervencie, ale je veľmi dôležité, aby nebol používaný nevhodne. Preto je potrebné zvážiť niektoré možné riziká. Dovoliť žiakom hrať sa na počítači je dobrý spôsob na zníženie úzkosti a presmerovanie ich problematického správania. Rizikom môže byť, že problematické správanie sa ešte posilní, ak si žiaci s autizmom zvyknú na to, že keď sa nevhodne správajú, dostanú možnosť robiť svoju obľúbenú aktivitu na počítači.

Pre osobu s autizmom je počítač, ktorý spoľahlivo robí jednu vec stále dookola a k tomu aj bezchybne, veľmi atraktívny. Keďže majú radi štruktúru a rutinu, dokážu stráviť pri počítači dlhú dobu, niekedy ich doslova nie je možné „odtrhnúť“ od počítača. To však môže autistov izolovať a podporovať u nich repetitívne správanie. I keď táto doslova „posadnutosť“ nie je obvykle problémom v škole, kde výučba anglického jazyka je časovo dotovaná, jedná sa skôr o používanie počítača vo voľnom čase. Preto by mali byť stanovené časové limity v rámci dennej rutiny, ako dlho môžu žiaci používať počítač a na aké účely. To platí hlavne pre rodičov, aby stanovili podmienky, kedy a ako môže autista používať počítač doma.

Hoci informačné technológie ponúkajú vhodný materiál pre autistov, nemôžu nahradiť skutočnú interakciu medzi ľuďmi. Problém, ktorý môže vzniknúť, napríklad pri precvičovaní niektorých sociálnych zručností je, že žiaci s HFA a AS nebudú schopní tieto zručnosti naučené pomocou IKT preniesť do praxe, nakoľko je u nich prítomný problém s predstavivosťou a rigidita myslenia, ako súčasť triády poškodenia. Preto pri výučbe žiakov s autizmom je nutné používať čo najviac konkrétnych príkladov (The National Autistic Society, 2010).

V neposlednom rade je dôležité uvedomiť si, že neexistujú počítačové programy, ktoré „liečia“ osoby s autizmom. Softvéry, ktoré sú na trhu, môžu byť užitočné, len keď sú využívané ako súčasť učebných osnov. Dôležité je vybrať vhodné metódy vzdelávania namiesto očakávania, že počítač sa o všetko „postará“. Nie všetky zručnosti sa dajú naučiť prostredníctvom počítača. Počítačový program by skôr mal byť podporným prostriedkom, lebo rovnako, ako môže byť užitočný pre akéhokoľvek žiak, môže spôsobiť problémy. Preto treba vždy zvážiť, v ktorých situáciách a akým spôsobom je najvhodnejšie jeho využitie (Ivančíková, 2011).

***Z*áver**

Výchova a vzdelávanie autistov je výzvou pre všetkých zainteresovaných – rodičov, učiteľov, asistentov, spolužiakov a vyžaduje si nesmiernu trpezlivosť, pretože kladné výsledky prichádzajú veľmi nenápadne a pomaly.

Integrácia autistu na strednej škole je ešte stále ojedinelým javom a len postupne sa dozvedáme o príkladoch „dobrej praxe“, ktoré rezultovali v úspešnom vykonaní maturitnej skúšky. Autizmus je postihnutie na celý život, a preto aj čiastkové poznatky učiteľov cudzích jazykov o tejto problematike môžu znamenať veľa pre žiaka – autistu na jeho ceste k samostatnému životu.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

BENNET, T., SZATMARI, P., BRYSON, S. et al. 2008. Differentiating Autism and Asperger Syndrome on the Basis of Language Delay or Impairment. In *Journal of Autism and Developmental Disorders,* roč. 38, 2008, číslo 4, 616-625. ISBN s10803-007-0428-7, s. 12-16.

BOYD, B. 2011. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha : Portál, 2011. 128 s. ISBN 80-71-34208-3.

BUCKOVÁ, M. 2006. Aspergerov syndróm: kognitívno-behaviorálna odpoveď, ale nie vyliečenie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 41, 2006, č. 1. ISSN 0555-5574, s. 53 – 57.

FEDOROVÁ, D. 2006. Máme autistické dieťa? Príručka nielen pre rodičov. In *Metodická príručka na pomoc osobám s autizmom*. Trnava : Spoločnosť na pomoc osobám s autizmom Trnava, 2006, s. 5 – 43.

HOMOLOVÁ, E. 2012.  Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. 1. časť: Výučba angličtiny žiakov s dys-poruchami. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2012, ISBN 978 80 7435 226 3, 112s.

GILLBERG, CH. , PEETERS, T. 2008. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty.* Praha : Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. 2003. *Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty.* Praha : Portál, 2003. 250 s. ISBN 80-7178-856-2.

HEINZLOVÁ, Lˇ. Cesta k samostatnosti. In : *týždeň*, 2.apríl 2012, s. 38-43

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. a i. 2004. *Dětský autizmus*. Praha : Portál, 2004. 315 s. ISBN 80-7178-813-9.

IVANČÍKOVÁ, I. 2011. *Výučba anglického jazyka u žiaka s pervazívnou vývinovou poruchou – vysokofunkčným autizmom na strednej škole.* Rigorózna práca. Banská Bystrica, FHV UMB, 2011

LAWSON, W. 2008. *Život za sklem*. Osobní výpoveď ženy s Aspergerovým syndrome. Praha : Portál, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7367-389-5.

MARTINKOVÁ, M. 2006. *Chlapec, ktorý myslí v obrazoch a vyjadruje sa kresbou alebo sprevádzanie malého nadaného autistu*. Bratislava.: Vydavateľstvo Európa, 260 s. ISBN 80-89111-21-1.

MÜHLPACHR, P. 2001. Autizmus známa neznáma. In *Speciální Pedagogika*, roč. 11, 2001, č. 3. ISSN 1211-2720, s. 143-148.

OSTATNÍKOVÁ, D., LIŠKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, M. 2005. Autizmus ako pervazívna vývinová porucha so širokým spektrom intelektových schopností. In *Psychiatria,* roč. 12, 2005, č. 4. ISSN 1335-423, s. 156-160.

PAVLÍKOVÁ, O., 2005. Ako postupovať pri integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Metodika výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.* 2005, s. 8-24.

PROPPER, K. , HRDLIČKA, M. 2004. Dětský autismus. In *Postgraduálni medicína*, roč. 6, 2004, č.1. ISSN 13-5673, s. 21-25.

RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autismem*. Praha : Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.

SCHOPLER, E. , REICHLER, R. J., LANSING, M. 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.* Praha : 2011. 295 s. ISBN 978-80-7367-898-2.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha : Portál, 1997. 280 s. ISBN 80-7178-133-9.

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky.* Bratislava : ŠPÚ, 2006, ISBN 8085756 93 5

ŠIGUTOVÁ, M. 2004. Výuka cizích jazyku u dětí s dyslexií. In : Ries,L. et al*. Svet cudzích jazykov dnes. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe.* Bratislava :Didaktis. 2004. ISBN 80 89160 11 5

*Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ : interný metodický materiál ŠŠI.* 2009. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2009. s 4-9.

USTOHALOVÁ, T. 2008. Efektívna komunikácia – Cesta s úspešnej školskej integrácii. In *Metodický materiál určený pre vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení SR.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008. ISBN 978-80-8045-524-8, s. 6-30.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole.* Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 978 8073676872.

WIRE,W. Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages*.* In : *Support for learning. The British Journal of Learning Support.* 2005, Vol. 20, No.3

ZELINKOVÁ,O. *Poruchy učení.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80 7178 800

ZELINKOVÁ,O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha : Portál, 2009, ISBN 978 80 7367 514 1

**INTERNETOVÉ ZDROJE**

National Centre for Technology in Education. 2010. Autism / Autistic Spectrum Disorders.<http://www.ncte.ie/SpecialNeedsICT/Resources Advice/AdviceSheets/AutismAutisticSpectrum Disorders/>

**SUMMARY**

Nowdays we witness the number of children with a diagnosis of an Autistic Spectrum Disordeers (ASD) are coming into mainstream education in basic and secondary school. Autism is a lifelong pervasive developmental disorder. Disorders on the autistic spectrum have in common three particular areas of difficulty – an impairment in social interaction, in social communication and in imaginative and flexible thinking. The majority of basic and secondary school teachers have received probably no training how to deal with autistic learners in English langauge classrooms.The aim of the article is to point out strong and weak aspects of an autictic learner and suggest some strategies in managing and instructing an autistic learner. The autistic learner likes learning vocabulary, studying structures of the language, drilling and learning set phrases. What s/he needs is visualisation of instructions nd a lot of patience on the teacher´s side.

# Štandard a kompetenčný profil učiteľa

Rozvoj učiteľských kompetencií študentov počas pedagogickej praxe

Renata Vajdičková

**ABSTRAKT**

V tejto kapitole sa zameriavame na základné kategórie profesijného štandardu učiteľa ako súboru kompetencií zabezpečujúcich učiteľskú odbornosť. Kompetenčný profil budúcich učiteľov sa počas štúdia formuje postupne, absolvovaním teórie odborných predmetov až po rozvoj didaktických kompetencií. Zavŕšením pregraduálnej prípravy je sebareflexia v konkrétnom výchovno-vzdelávacom procese. Uvedomenie si priority humanistického prístupu vo výučbe je integrálnou podmienkou na dosiahnutie komplexu požiadaviek a funkcií profesijného štandardu absolventa učiteľskej prípravy.

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ:** profesijný štandard, učiteľské kompetencie, kľúčové kompetencie, kompetenčný profil, humanistický prístup, pedagogická prax.

*This is at the heart of all good education, where the teacher asks students to think and engages them in encouraging dialogues, constantly checking for understanding and growth.*

*(William Glasse)*

**Úvod**

V školskom edukačnom procese je kvalita učiteľa jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich žiacky výkon. Kľúčovou postavou v procese efektívneho vzdelávania vždy bol, je a bude učiteľ. Otázky aký profesijný štandard má absolvent, učiteľ, resp. začínajúci učiteľ dosahovať, vzhľadom na vzdelávacie potreby dnešných žiakov, a aký má byť jeho kompetenčný profil ma motivovali k napísaniu tejto kapitoly.

V citáte Williama Glasseho je srdcom kvalitnej výučby učiteľ, ktorý vedie žiakov k rozmýšľaniu, dialógu, a ktorý permanentne sleduje pochopenie učiva a napredovanie žiakov. Učiteľ má byť schopný poskytnúť každému žiakovi rovnaké možnosti dosiahnuť nevyhnutné kompetencie v bezpečnom a príťažlivom školskom prostredí, založenom na vzájomnom rešpekte, spolupráci, propagujúcom sociálnu, fyzickú a duševnú pohodu, kde šikanovanie a násilie nemá miesto (European Commission 2008).

Európska komisia (ďalej už len EK) vyzdvihuje rozhodujúcu a nosnú rolu učiteľa vo výučbe žiakov (European Commission, 2010). Učitelia sú rozhodujúcimi vo výchovno-vzdelávacom procese ale aj v implementácii reforiem, ktoré významne ovplyvňujú znalostnú ekonomiku Európskej Únie (ďalej už len EÚ). Kvalitné vzdelanie poskytuje absolventom realizáciu, lepšie spoločenské uplatnenie a širšie pracovné príležitosti. Starostlivosť o vzdelanosť mladších i starších má silný vplyv na spoločnosť a hrá rozhodujúcu úlohu pri skvalitňovaní ľudského potenciálu a formovaní budúcich generácií. Na dosiahnutie týchto ambícií sú rola učiteľa, celoživotné vzdelávanie a kariérny rast jeho prioritami. Učitelia by mali byť kompetentní reagovať na prebiehajúce zmeny znalostnej spoločnosti a aktívne participovať na príprave aj pre celoživotné autonómne vzdelávanie.

*“Sustainable development and social cohesion depend critically on the competencies of all of our population – with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes and values.”*

(Meeting of the OECD Education Ministers 2001)

Synonymne so slovami Ministrov vzdelávania OECD, že udržateľný rozvoj a sociálna kohézia dramaticky závisí na kompetenciách (vedomostiach, zručnostiach, postojoch a hodnotách) celej našej populácie, sa v európskom prostredí v posledných rokoch pod vplyvom ekonomických, spoločenských a politických zmien zmenil aj prístup k vzdelávacím stratégiám.

Učiteľská profesia nemôže stáť bokom od novej reality, ako napr. starnutie pracovnej sily, globálna konkurencia, nové požiadavky na uplatnenie sa na pracovnom trhu a vplyv medzinárodnej ekonomickej a finančnej krízy. Ako uvádza Psifidou (2010), v rámci týchto nepriaznivých okolností, učitelia žijú v neustálej spleti priorít a potrieb učiacich sa. Sú konfrontovaní so stupňujúcimi sa požiadavkami a rozmanitými rolami, ktoré majú ďalekosiahle dôsledky na ich pracovný výkon. Zmeny v pracovnej činnosti zahŕňajú najmä reformy školstva, tímovú prácu, vedúce funkcie a poradenstvo, účasť na tvorbe školských osnov, učebných plánov, hodnotenie a klasifikáciu, spoluprácu s rodičmi, firmami a mestom, sledovanie technologického progresu a nových pracovných postupov. Všetko uvedené si vyžaduje neustály profesijný rast učiteľov na všetkých úrovniach vzdelávania. Vznikla akútna potreba stanovenia kritérií, štandardov učiteľského povolania.

 Profesijné štandardy sú formulované v úzkej súvislosti s ponímaním učiteľskej profesie v danej krajine, a to väčšinou ako profesijné kompetencie, ktoré sa ponímajú ako komplexný súbor vedomostí, zručností, skúseností, postojov a hodnôt, alebo kľúčové kompetencie špecifické pre ten ktorý odbor. Na medzinárodnej úrovni vzniklo v poslednom desaťročí množstvo dokumentov venovaných problematike profesijných štandardov, kompetencií, kvalifikácie a celoživotného vzdelávania učiteľov. Napr. *Memorandum celoživotného vzdelávania* (Commission of the European Communities, 2000); *Lisabonská stratégia* EU(The European Union’s Lisbon Strategy, 2000) zdôrazňujúca potrebu rozvoja kľúčových kompetencií; *Kodanská deklarácia* (The Copenhagen Declaration, 2002**)** vyzdvihujúca princípy celoživotného vzdelávania a profesionalizácie činností učiteľa; dokument Európskej komisie obsahujúci návrhy na skvalitnenie prípravy učiteľov *Improving the Quality of Teacher Education* (2007); ďalej dokumenty OECD (2005, 2009); dokument ovzdelávaní učiteľov v Európe (ETUCE, 2008). Súčasne bola zahájená diskusia k tvorbe *európskeho štandardu*učiteľa a učiteľského vzdelávania v rámci integračných procesov v Európe.

Rada Európy v novembri 2009 vyhlásila, že na základe zvyšujúcich sa požiadaviek na učiteľov a rastúcu komplexnosť ich rol, učitelia potrebujú prístup k efektívnej osobnostnej a profesijnej podpore počas celej ich kariéry, a to najmä počas prvého nástupu do zamestnania (The professional..., 2009). Európska komisia vydala spoločné európske princípy pre kompetencie a kvalifikácie učiteľov (2010) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications,* ktoré sú východiskom pre zvyšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania v krajinách Európskej únie. V spoločenskom ponímaní sa učiteľské kľúčové kompetencie chápu ako schopnosť spolupráce, práce s poznatkami, technológiami, informáciami a kompetencia pracovať s/v rámci spoločnosti. V krajinách, v ktorých už profesijné štandardy majú, ich akceptujú ako pevnú a systémovú súčasť profesijného rozvoja učiteľov. Profesijné štandardy sa stanovujú v krajinách, kde sa učiteľstvo chápe ako profesia (Kosová, 2012):

* v ktorej sa zmenilo chápanie učiteľa ako entuziastického poloprofesionála a smeruje k modelu otvoreného profesionalizmu; učiteľ je vzdelaný odborník na výchovu a vzdelávanie „vybavený” kompetenciami, ktoré mu umožňujú vykonávať svoje povolanie s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti k vychovávaným deťom a mládeži,
* v ktorej je potrebné prostredníctvom profesijných štandardov vymedziť učiteľstvo ako expertnú profesiu, ktorú možno porovnať s nárokmi iných profesií a umožniť profesijnú mobilitu v rámci EÚ,
* v ktorej je možné vymedzením profesijných štandardov projektovanie a riadenie kvality relevantných programov pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania,
* kde profesijné štandardy umožnia monitorovanie a hodnotenie úrovne očakávaných profesijných kompetencií učiteľov a cielené rozvíjanie kvality pedagogických zborov, kvality škôl.

V súlade s modernými európskymi trendmi sa aj na Slovensku, ako jedna z požiadaviek, objavuje potreba vytvoriť profesijný zákon upravujúci podmienky pre prácu učiteľstva. Reakciou sú slovenské národné projektové a legislatívne dokumenty *Duch školy, Konštantín,* *Milénium - Národný program* *výchovy a vzdelávania* (2001), *Nový školský* *zákon* (2008). Národná rada Slovenskej republiky roku 2009 prijala *Zákon* (Zákon 317/2009 Z. z.) *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* (ďalej už len PZ a OZ) a jeho novelu - Zákon č. 390/2011 Z. z., platný od 1.1. 2012, ktorý obsahuje systémové predpoklady a piliere modelu profesijného rozvoja, zdôrazňujúce celoživotné vzdelávanie pedagógov a zavedenie profesijných štandardov na posudzovanie pedagogických a odborných zamestnancov, ich kompetencií, kariérneho systému a ich celkovej profesionalizácie. V kontexte zákona je normatív, ktorý vymedzuje súbor kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti PZ a OZ (§25 ods.3). Prebiehajúca transformácia výchovy a vzdelávania na Slovensku vyústila do potreby profesionalizácie PZ a OZ. Očakáva sa, že PZ a OZ budú inovátormi, prieskumníkmi a tvorivými zamestnancami, ktorí budú celoživotne rozvíjať svoje profesijné kompetencie *„v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti”* (§ 25).

**Profesijný štandard učiteľa**

Štandardizácia patrí už dlhodobo k hlavným heslám európskeho integračného procesu. Okrem techniky, technológie a práva, zasahuje aj do vzdelávania a v súvislosti s tým aj do kvalifikačných kategórií všetkých povolaní, ktoré sa vyskytujú na trhu práce.

V roku 2008 bol predložený na diskusiu *Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania* (Porubská, Šnídlová, Valica, 2008). Ako uvádza Šnídlová (2011, s. 2): *„na podnet Ministerstva školstva SR bola v období 2005-2009 spracovaná pilotná verzia profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, s ktorou sa pedagogická verejnosť mohla zoznámiť prostredníctvom časopisu Pedagogické rozhľady.*

Štruktúra profesijného štandardu pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

* kategóriu pedagogického zamestnanca,
* nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
* kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
* kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca,
* kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
* indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca,
* nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca.

 „*Profesijný štandard predstavuje normatív, ktorý v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického alebo odborného zamestnanca, zaradeného na príslušný kariérny stupeň a na kariérnu pozíciu“* (Pavlov, 2009).

Podľa už uvedeného zákona 390/2011 je profesijný štandard:

* normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie na štandardný výkon pedagogického alebo odborného zamestnanca,
* je pilierom profesionalizácie PZ a OZ, z ktorého vychádzajú jasné požiadavky na profesijný a kariérny rast, hodnotenie úrovne ich profesijných kompetencií, ciele a kritéria na tvorbu a evalváciu plánov profesijného rozvoja a programov kontinuálneho vzdelávania a sebavzdelávania týchto zamestnancov, štandardizuje pedagogicko-psychologické a odborné kompetencie PZ a OZ, nemá ambíciu štandardizovať ich osobnostné a etické kvality,
* definuje komplex preukázateľných profesijných kompetencií vyjadrený vedomosťami, zručnosťami a postojmi prostredníctvom indikátorov kvality kompetencií PZ a OZ,
* diferencuje jednotlivé kategórie, kariérne stupne a kariérne pozície PZ a OZ podľa súborov ich profesijných kompetencií a indikátorov,
* vytvára základný rámec profesijných kompetencií, ktoré môže každý pedagogický a odborný zamestnanec zdokonaľovať, prehlbovať a špecifikovať v súlade s vlastnými vzdelávacími potrebami a personálnou stratégiou, ročným plánom kontinuálneho vzdelávania školy, školského zariadenia vyplývajúce z ich vlastnej vízie, cieľov, programov a projektov,
* je cyklicky prehodnocovaný na základe priebežnej evalvácie jeho validity v praxi a výsledkov pedeutologického výskumu (Pavlov, Valica, 2011).

Profesijný štandard má mať stupňovitý charakter a na každom stupni plní určité štandardné funkcie:

* *Kvalifikačná* – štandard jasne formuluje nevyhnutné požiadavky na vstup do profesie a jeho výkon, pričom, ak nie je stanovené inak, nepripúšťa inú ako predpísanú úroveň vzdelania. Následne určuje aj možné ďalšie podmienky kvalifikačného postupu, ak je možný a zaradenie špecializovaného profesionála s kvalifikačnou špecifikáciou.
* *Iniciačná* – vyjadruje základnú podmienku ako nevyhnutný predpoklad pre vstup do profesie. Táto je daná získaním vzdelania oprávňujúceho na výkon profesie. Avšak pre ďalšiu nadväznosť systému profesijného rozvoja je nevyhnutné, aby získanie diplomu bolo zárukou vnútorného obsahu – a tým je sústava opisov, v ktorej sa definuje povinný vzdelanostný štandard v podobe jadra odboru. Slúži poskytovateľom pregraduálneho vzdelávania, ako norma pre spôsobilosti absolventa.
* *Rozvojová* – spočíva v potenciáli sústavy spôsobilostí ako profesijnej kompetencie poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti a jej rozvoj. Táto funkcia je najmä pre príslušníkov profesie a ich zamestnávateľov určená na plánovanie profesijného osobnostného rozvoja a formulovanie vízií rozvoja školy.
* *Regulačná* – podľa profesijného štandardu, budú poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania povinní vypracovať vzdelávacie programy. Realizácia vzdelávacieho programu bude smerovať k tým spôsobilostiam učiteľov, ktoré sú žiaduce pre školy a žiakov a ich osvojením sa vytvára potenciál na zlepšenie práce učiteľa.
* *Motivačná* – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť), má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu. Podmienkou je poznanie toho čo a v akej kvalite má dosiahnuť učiteľ v rozvoji a čo bude za to mať navyše, avšak za plnenia štandardných požiadaviek.
* *Gradačná* – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch (tzn. pri prvej a druhej atestácii, ukončovaní jednotlivých druhov vzdelávania). Súbor profesijných kompetencií predstavuje výstupné požiadavky, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú. To však bude vyžadovať aj nové a moderné metódy hodnotenia, prezentovania dôkazov o dosiahnutí kompetencií (kurikulá, hodnotenia výučby od iných subjektov, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné) (Pavlov, 2009).

V štúdii *Key competences in Europe* (Case Report 2009, s. 188-190) sa uvádza, že štandardizácia súvisí aj so zmenou role učiteľa. Kompetenčný prístup vyžaduje zmenu paradigmy od centrálneho postavenia učiteľa k centrálnemu postaveniu žiaka, čo si vyžaduje aj prehodnotenie tradičných prístupov k vyučovaniu a učiteľských rol. Učiteľ sa stáva facilitátorom – organizuje tímovú prácu, zabezpečuje inklúziu, manažuje učebné aktivity, viac času trávi podporou činností jednotlivcov ako vyučovaním celej triedy. Od učiteľa sa očakáva, že u žiakov bude rozvíjať samostatnosť v myslení, rozhodovaní, riešení problémov, zmysel k osobnej zodpovednosti a integrite. Je tiež žiaduce, aby medzi učiteľom, žiakmi a rodičmi prevládali pozitívne interpersonálne vzťahy.

Predpokladom na zvládnutie týchto náročných úloh a narastajúcich požiadaviek na čo najefektívnejší rozvoj žiackych kompetencií sú adekvátne učiteľské kompetencie.

**Kompetencie učiteľa**

Pojem kompetencia , ktorý je odvodený z francúzskeho slova *compétence,* sa používal pri odbornom výcviku a príprave na povolanie a označoval schopnosť jedinca splniť určitú úlohu. TESE - Tezaurus pre vzdelávacie systémy v Európe (2006, s. 105) definuje kompetenciu ako „s*chopnosť uplatňovať vedomosti, zručnosti a know-how v bežných i nových situáciách"*. Švec (1998) takto rozdeľuje charakterizuje učiteľské kompetencie.

* **Kompetencie na vyučovanie a výchovu** – psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia.
* **Osobnostné kompetencie** – spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatického správania.
* **Rozvojové kompetencie** – adaptačná, výskumná, informačná, sebareflexívna a autoregulačná spôsobilosť.

Turek (2010, s. 70) vymedzuje kompetenciu ako „*prienik troch množín: vedomostí, zručností, motívov a postojov“*.

Tandlichová (2010) zhrnula predchádzajúce definície kompetencie zo všeobecného hľadiska nasledovne. Kompetencia:

* má činnostný charakter, pretože sa formuje na základe osobnej a praktickej skúsenosti, pričom sa realizuje v praxi,
* je komplexom vedomostí, zručností, postojov a ďalších zložiek, ktoré boli doteraz vnímané samostatne,
* má procesuálny charakter, pretože nevyjadruje trvalý stav, ale kvalitatívne sa mení podľa stupňa osvojenia v procese celoživotného vzdelávania,
* je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni, a tak ju možno počas procesu osvojovania len predpokladať; to znamená, že je nevyhnutné presne špecifikovať kritéria jej vyhodnotenia,
* je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti, pretože je výsledkom akéhokoľvek vzdelávania.

*„Kompetencia je preukázaná schopnosť využívať vedomostí, zručností, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“* (Pavlov, 2010, s. 12). Podľa Pavlova rozlišujeme:

* **všeobecné kompetencie:** základné kognitívne (poznávacie) kompetencie, ktoré sa vyžadujú pre príbuzné skupiny povolaní (napr. matematika, čítanie, písanie, riešenie problémov, sociálne, komunikatívne a interpersonálne kompetencie). Vymedzujú široký poznávací základ potrebný pre uplatnenie človeka v spoločnosti a v mimopracovnom živote. Vytvárajú predpoklad celoživotného vzdelávania a prispievajú k profesionalizácii a adaptabilite každého jedinca
* **odborné kompetencie:** vyšpecifikované z profilov (štandardov) práce, tradičných a nových povolaní. Sú to sociálne a komunikatívne kompetencie, strategické schopnosti pri kompetenciách založených na riešení problému pri zabezpečovaní úloh, organizačné kompetencie, iniciatívnosť a aktívnosť. Strategicky ovplyvňujú schopnosti absolventa uplatniť sa na trhu práce, prispôsobovať sa jeho zmenám, samostatne rozhodovať o svojej profesijnej kariére a angažovať sa vo svojej vlastnej práci a v spolupráci s inými ľuďmi.

V rozsiahlom materiáli – Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (Kosová, et al., 2012), *o Transformácii vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva,* autori na základe systematizácie poznatkov o súčasnom stave prípravy študentov učiteľstva na výkon učiteľského povolania, vytvorili návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý bude akceptovať nové potreby edukačnej praxe. V súvislosti so strategickými zmenami vo výchove a vzdelávaní medzinárodná expertná skupina EK (European Commission, 2002) identifikovala dve veľké skupiny kompetencií:

1. vzťahujúce sa na proces učenia sa,
2. vzťahujúce sa na výsledky výučby.

Inšpiráciou bol model F. Osera (2001), ktorý je základom pre interakčné modely kompetencií, a ktorý rozlišuje päť skupín kompetencií orientovaných:

* na seba ako učiteľa,
* na školu,
* na individuálneho žiaka,
* na žiakov ako skupinu,
* na stratégie vyučovania.

Pri koncipovaní kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca v SR boli rešpektované tri koncepčné východiská (Kasáčová, Kosová, 2006, s. 45):

* priorita osobnostného rozvoja učiteľa orientovaného na rozvoj žiaka v edukač­nom procese,
* kľúčové kompetencie človeka v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania,
* jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú (kvalifikácia), etickú (mravnosť) a osobnostnú (osobná zrelosť).

Z týchto východísk bol ako základ pre slovenské profesijné štandardy expertnou skupinou vytvorený *interakčný model učiteľských kompetencií*s troma rámcovými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces (ibid, 2006):

**kompetencie orientované na žiaka**

* kompetencia identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka,
* kompetencia identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa,
* kompetencia identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja žiaka;

**kompetencie orientované na edukačný proces**

* kompetencie na mediáciu vyučovacieho procesu (ovládať obsah predmetov, schopnosť plánovať, stanoviť ciele orientované na žiaka, schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva, výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód, hodnotenia priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka),
* kompetencie na vytváranie podmienok edukácie (vytvárať pozitívnu klímu triedy, využívať materiálne a technologické zázemie),
* kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov (schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka, schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania sa žiaka;

**kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa**

* schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja,
* identifikovať sa s profesijnou rolou a školou.

Vymedzenie odborného profilu absolventa vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo predmetov a odborová didaktika 1. a 2. stupňa je podľa Douškovej (In: Kosová, et al, 2012, s. 127) rozdelené na teoretické vedomosti a praktické schopnosti:

**teoretické vedomosti**

* absolvent pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach,
* ovláda psychologické aspekty vývinu, výchovy a vzdelávania človeka,
* vie aplikovať a integrovať teoretické základy projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní,
* pozná organizačné charakteristiky školského systému, aktuálne štátne vzdelávacie programy, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,
* ovláda súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania človeka,
* pozná základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom stupni,
* pozná teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede,
* pozná spôsoby a možnosti využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní;

**praktické schopnosti**

* vie analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti výučby v školskej triede,
* transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu,
* sa orientovať v školskej legislatíve a v školských predpisoch a dokumentoch,
* plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov príslušných vekových kategórií,
* samostatne projektovať a realizovať výučbu, reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti,
* adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy,
* rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov,
* analyzovať a realizovať alternatívne programy vzdelávania,
* komunikovať pedagogické a odborové poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

**Kľúčové kompetencie učiteľa cudzieho jazyka**

Internacionalizácia a globalizácia európskych spoločensko-hospodárskych vzťahov sa odráža najmä v oblasti zvyšovania kvality ľudského potenciálu získavaním kľúčových kompetencií každého jednotlivca. To je aj v súlade s cieľom bolonskej deklarácie, ktorý sa usiluje o vytvorenie konkurencieschopného európskeho vzdelanostného priestoru spočívajúceho na princípoch znalostnej ekonomiky. Súčasný európsky kontext naznačuje, že moderný Európan stojí pred neľahkou úlohou osvojiť si kľúčové kompetencie, ktoré mu zabezpečenia pracovnú, ale aj každodennú existenciu. Cudzojazyčné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jedinca a významnou mierou rozhodujú o jeho úspešnom uplatnení v profesionálnej konkurencii. V dokumentoch európskych orgánov týkajúcich sa edukačných cieľov majú významné miesto cudzojazyčné znalosti a neovládanie cudzích jazykov sa v súčasnosti považuje za retardačný handicap. Pojem kľúčové kompetencie sa v súčasnosti stáva čoraz aktuálnejším a diskutovanejším (Borsuková, Užáková, 2006).

Pojem kompetencia (kľúčová kompetencia) z pedagogického pohľadu je komplementárny pojem. Pojem gramotnosť je ten, ktorý ukotví kompetenciu do konkrétneho kultúrno-obsahového kontextu. V zmysle obsahu pojmu kompetencia ide o preukázanie nejakej schopnosti. V zmysle pojmu gramotnosť, sa toto preukázanie schopnosti uskutočňuje vždy v nejakom konkrétnom kultúrnom obsahovom poli, ktoré sa premieta do konkrétnej vedomosti, zručnosti, postoja čí hodnotovej orientácie akceptovanej v konkrétnom sociálnom kontexte. Bázou kompetencie sú vedomosti, zručnosti a schopnosti vznikajúce v určitých sociálno-kultúrnych rámcoch, teda gramotnosť v jej funkčnej podobe. Byť gramotný neznamená byť automaticky kompetentný, ale byť kompetentný nie je možné bez gramotnostnej bázy. [....] „*kompetencie sa môžu rozvíjať na akomkoľvek obsahovom základe, ale preukázať sa môžu len v konkrétnych kultúrnych podmienkach“* (Kosová, 2012).

Podľa Tandlichovej (2010), medzi kľúčové kompetencie učiteľa cudzieho jazyka (ďalej už len CJ) sa radí aj jazyková kompetencia, ktorá významne ovplyvňuje efektivitu cudzojazyčnej hodiny. Nezanedbateľnú úlohu zohráva aj ovládanie IKT technológie, čiže mať digitálnu kompetencius cieľom rozvíjať ju aj u žiakov, a tak rozvíjať ich samostatnosť, autonómne učenie a prácu s autentickým materiálom. Autorka stavia kompetenciu učiteľa viesť žiakov k autonómnemu učeniu sa cudzieho jazyka na popredné miesto. *„Autonómne učenie je teda jedným typom učenia, t.j. jednou z možností aktívneho a tvorivého rozširovania možností človeka, jeho schopnosti prispôsobiť sa novej situácii. Inak povedané, je to schopnosť jedinca neuspokojiť sa s dosiahnutým, ale činorodo napredovať vo svojom zdokonaľovaní sa v presnosti a plynulosti v cudzom jazyku, a tak pochopiť, že to je nekonečný príbeh, ktorý sa deje nielen prostredníctvom inštitucionálnej výučby, ale predovšetkým samostatným učením(sa) až do dospelosti. To je proces, prostredníctvom ktorého sa mení chovanie jednotlivca, v našom prípade v kontakte s cudzojazyčným prostredím. (...) To je neoddeliteľne späté s efektívnym vplyvom vnútornej motivácie a pozitívnych incentív, pretože bez motivácie, ako vieme, neexistuje žiadna činnosť, ani učenie a osvojovanie CJ, ani úspešné pôsobenie učiteľa cudzieho jazyka*“ (Tandlichová, 2010, s.11,)*.*

Richards (2011) člení kľúčové kompetencie učiteľa CJ na:

**jazykové**

* porozumenie textom,
* ovládanie správnych jazykových modelov,
* prevaha používania cieľového jazyka v triede,
* plynulé ovládanie cieľového jazyka,
* vysvetľovanie a zadávanie úloh v cieľovom jazyku,
* uvádzanie slovných príkladov a gramatických štruktúr a primerané vysvetľovanie (napr. slovnej zásoby, jazykových javov),
* používanie jazykovo správnych inštrukcií,
* výber zdrojov cieľového jazyka (napr. novín, časopisov, internetových zdrojov),
* monitoring správnosti hovorenia a písania žiakov,
* spätná väzba pri rečovom prejave žiaka,
* primeraná úroveň vstupných informácií (input),
* rozvoj a obohacovanie jazykové skúsenosti žiakov,

**pedagogické**

* porozumenie potrebám žiakov,
* diagnostikovanie problémov v učení sa žiakov,
* plánovanie vhodných cieľov hodiny,
* výber a tvorby učebných úloh,
* hodnotenie žiakov,
* tvorba a adaptácia testov,
* zhodnotenie a výber publikácií,
* adaptácia komerčných materiálov,
* používanie autentických materiálov,
* používanie IKT,
* vyhodnocovanie vlastných vyučovacích hodín.

Medzi špecifické kľúčové kompetencie učiteľa AJ patrí aj ovládanie odbornej didaktickej terminológie, napr.: *learner centeredness*, *learner autonomy*, *self-access*, *alternative assessment*, *blended learning*, *task-based instruction*, *phoneme*, and C*ommon European Framework,* ktorá sa bežne vyskytuje v aktuálnej odbornej tlači.

Stotožňujeme sa s názorom Tandlichovej (In: Pokrivčáková et al, 2009, 7 – 29 s.), že súčasné ponímanie vyučovania, kde sa žiak stáva spoluzodpovedným za to, čo a koľko sa naučí a do akej hĺbky, a to nielen v škole, ale aj v domácej príprave je autonómny prístup žiaka nevyhnutnou podmienkou úspechu. Autonómia ako sociálny proces, je založená na schopnosti spolupráce, ale aj schopnosti seba‐reflexie a seba‐hodnotenia (významne aj na strane učiteľa). Schopnosť učiteľa objektívne zhodnotiť svoje schopnosti, pracovať na sebe a prikláňať sa k pedagogickému optimizmu úzko súvisí s humanistickým prístupom k výchove, vzdelávaniu a interakcii v školskom prostredí.

**Humanistický prístup – nevyhnutná súčasť kompetenčného profilu učiteľa**

Princípy humanistického prístupu sú výstižne sformulované v preambule etického kódexu (Slovenská komora učiteľov, 2010): *„učiteľské povolanie patrí medzi tie profesie, ktoré si etický kódex vyžadujú. Poslaním učiteľa je chráni najvyššie ľudské hodnoty, dôstojnosť človeka a slobodu na ceste za vzdelávaním v duchu demokratických princípov. Učiteľ vytvára v škole takú atmosféru, aby žiak bol šťastný, spokojný a rád sa vzdelával. Škola je dielňou ľudskosti a úcty k životu. Zmyslom činnosti učiteľa je to, aby žiakovi vytvoril podmienky na optimálny rozvoj celej jeho osobnosti.“*

Kosová (1995, s. 54) sa zaoberá osobnosťou humanisticky zameraného učiteľa, ktorá:

* má úctu k sebe, pozná vlastnú hodnotu, priznáva hodnotu druhým, teda aj deťom, má zdravé sebavedomie, vie, čo chce, má svoje ciele;
* otvorene prežíva vlastné zážitky a skúsenosti, vie sa s nimi vyrovnávať, cítiť, prežívať, tešiť sa, čo jej umožňuje precítiť prežívanie detí, chápať a vnímať ich problémy;
* realisticky a pravdivo vníma svet, seba a iných bez skresľovania a predsudkov, prostredníctvom čoho nadobúda nové skúsenosti, pocity a postoje;
* cieľavedome rozvíja svoje schopnosti, stále sa zdokonaľuje, rastie ako človek.

Okrem týchto charakteristík autorka zdôrazňuje lásku k deťom ako bezpodmienečnú súčasť osobnosti učiteľa. Učiteľ by mal neustále usmerňovať žiaka k samostatnosti a nezávislosti – podstaty humanistického prístupu. Vyjadrením humanistického prístupu a ponímania vyučovania je napr.: ústretovosť k žiackym záujmom, zainteresovanie žiakov do vyučovania, vyučovať vždy všetkých žiakov, nielen tých najlepších, motivácia na samostatné učenie sa žiakov, vyučovanie zábavnou formou, odovzdávanie pretrvávajúcich hodnôt, rešpektovanie myšlienkových procesov žiakov, budovanie zodpovednosti za vlastné vedomosti a autonómiu učiacich sa, atď.

Úloha učiteľa cudzieho jazyka je aj vychovávať žiaka k tomu aby:

* poznal svoje potreby a produktívne spolupracoval s učiteľom, a to aj pri tvorbe cieľov a obsahu osvojovania cudzieho jazyka;
* vedel ohodnotiť kvalitu osvojenia prostredníctvom seba‐reflexie a sebahodnotenia;
* vedel samostatne pracovať s učebnicou alebo iným učebným materiálom;
* vedel samostatne vyhľadávať informácie;
* vedel aktívne a tvorivo pristupovať k riešeniu úloh, cvičení;
* vedel si správne zadeliť čas;
* uvedomil si, že učiteľ cudzieho jazyka je jeho poradca a pomocník.

*“Good teachers are born, not made“* (Harmer, 2007, s. 23). Ako sám autor poznamenáva, tento výrok nemusí byť vždy pravdou. Je mnoho učiteľov, ktorí nemajú „*učiteľstvo“* ako dar, a napriek tomu sú efektívni a populárni. Významnú úlohu hrajú faktory ako: adaptabilita učiteľa, ovládanie rol a pozitívny a kompetentný vzťah učiteľa k žiakom. Rovnako dôležité je zodpovedné plnenie si povinností: príprava na vyučovanie, pedagogická agenda, či ochota venovať sa výchovno-vzdelávacej činnosti aj vo svojom voľnom čase. Celoživotné vzdelávanie a sledovanie trendov vo vyučovaní, učebných materiáloch, zdrojoch a vo vybavení učební je ďalšou z podmienok úspešnosti v učiteľskom povolaní. Učitelia dosahujú svoju profesionalitu premisou osobnosti, inteligencie, vedomostí, skúseností a sebareflexie.

Ponímanie a ocenenie náročnej učiteľskej profesie ako poslania a humanistického prístupu sú zreteľne vyjadrené aj v iniciatíve Európskej komisie v jazykovom vzdelávaní, ktorá menom SAAIC - *Národnej agentúry Programu celoživotného vzdelávania*, každoročne vyhlasuje výzvu na ocenenie *Európsky učiteľ jazykov* (2012). V roku 2012 boli stanovené nasledovné aktivity, za ktoré môže byť učiteľ nominovaný do súťaže:

* Nadšenie pre cudzie jazyky a iné kultúry,
* Dlhoročná osobná angažovanosť v jazykovom vzdelávaní,
* Organizovanie netradičných jazykových aktivít,
* Výučba nových, netradičných cudzích jazykov (napr. menej používaných a vyučovaných jazykov, vrátane jazykov menšín a jazykov migrantov, esperanta, posunkovej reči, Brailovho písma, atď.),
* Jazykové vzdelávanie nových (netradičných) cieľových skupín,
* Jazykové vzdelávanie tvorivým a inovačným spôsobom,
* Jazykové vzdelávanie v ranom veku detí,
* Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie,
* Jazykové vzdelávanie v neformálnom (mimoškolskom) vzdelávaní a v každodennom živote,
* Zapojenie rodičov do výučby cudzích jazykov (napr. učenie sa v triede spolu so svojimi deťmi),
* Organizovanie tried jazykovej konverzácie vo voľnom čase učiteľa,
* Vysoké percento detí zapojených do jazykových aktivít na dobrovoľnej báze po ukončení vyučovania,
* Organizovanie pravidelných jazykových aktivít/podujatí pre miestnu komunitu,
* Kladné hodnotenie učiteľa cudzieho jazyka žiakmi, resp. študentmi (napr. učiteľ bol zvolený žiakmi za najlepšieho učiteľa v meste, regióne),
* Dlhoročné úspechy vo výučbe cudzieho jazyka, resp. jazykov u žiakov a študentov so špeciálnymi potrebami,
* Výučba cudzieho jazyka v nepriaznivom sociálnom prostredí,
* Učiteľ – koordinátor, ktorý vytvoril vhodné prostredie pre výučbu cudzích jazykov organizovaním filmov, divadiel a knižných festivalov zameraných na cudzie jazyky a kultúry, alebo na aktivity družobných miest.

Cieľom zanietených učiteľov cudzích jazykov je priniesť inovačné a inšpirujúce nápady do jazykového vzdelávania, ale najmä motivovať žiakov svojím humanistickým prístupom. Carl Rogers v diele Sloboda učiť sa (1994) sformuloval tri kľúčové faktory, ktoré pomáhajú vytvoriť priaznivé vyučovacie prostredie, založené na vyváženom vzťahu medzi učiteľom a žiakom:

* rešpekt (pozitívny a objektívny vzťah k druhej osobe),
* empatia (byť schopný vidieť veci z perspektívy toho druhého),
* autentickosť (byť samým sebou, bez skrývania sa za tituly, rolu, alebo masku).

Hore uvedené kľúčové faktory sa transformujú v konkrétnych prístupoch učiteľa k žiakovi ako individualite i k členovi danej komunity. Činnosti, ako formatívne hodnotenie, vyzdvihovanie silných stránok žiakovej osobnosti, posilňovanie používania anglického jazyka ako nástroja na interakciu majú dlhodobý motivačný efekt. Aj nastolenie pravidiel komunikácie – práva byť vypočutý a povinnosti počúvať druhých, prispieva k pokojnej atmosfére vyučovacieho procesu. Jedným z prvkom humanistického prístupu je vo výučbe cudzích jazykov využitie autentického materiálu, napr. vyzdvihnutie kladných literárnych, filmových a dramatických hrdinov, poučných prísloví a porekadiel.

Humanistický potenciál má aj projektové vyučovanie, napr. zadanie úloh s výchovným a poučným výstupom. Informačno-komunikačné médiá predstavujú nekonečný priestor na získavanie „humanistickej slovnej zásoby“ (prídavné mená kladných ľudských vlastností, slovesá vyjadrujúce užitočné a prospešné činnosti, atď.) Zoznam aktivít, ktoré učitelia anglického jazyka môžu využiť na humanizáciu vyučovania je nekonečný, je len na nich venovať im primeranú pozornosť.

**Rozvoj učiteľských kompetencií študentov počas pedagogickej praxe**

Pedagogická prax hrá veľmi dôležitú úlohu v rozvoji osobnosti budúceho učiteľa. Študenti majú možnosť v reálnom prostredí vyučovať reálnych žiakov. Žiaľ, náčuvová, priebežná a súvislá pedagogická prax ešte stále nie je v požadovanej kvantite a kvalite. Študenti v slovenských pomeroch absolvujú prax len obmedzene, v posledných dvoch ročníkoch štúdia. Veľká pracovná a časová vyťaženosť cvičných učiteľov neposkytuje dostatočný priestor na adekvátny rozbor odučených hodín a následnú sebareflexiu študentov. Napriek tomu, študenti pozitívne vnímajú prvé praktické skúsenosti ako možnosť na overenie si vlastnej učiteľskej profesionality.

 Prax sa realizuje prostredníctvom povinných predmetov pedagogickej praxe, ktoré majú prakticko-výcvikový charakter, nadväzujú na teoreticko-praktickú výučbu na fakulte a realizujú sa v rozsahu vymedzenom učebnými plánmi. Študentom vytvárajú priestor pre samostatné tvorivé vyučovanie v reálnej školskej praxi, ktoré má charakter riadených, kontrolovaných a vyhodnocovaných aktivít.

Podľa Douškovej (In: Kosová, 2012, s. 106) je prínos pedagogickej praxe významný v troch oblastiach:

* *osobnostná* – mení sa videnie študenta – uvedomuje si vlastné predpoklady, vlastnosti, nedostatky,
* *kognitívna* – konfrontácia teórie a praxe, možnosti nového vnímania výchovy a vzdelávania,
* *afektívna* – zaangažovanosť študenta - prežívanie širokej škály citov od nadšenia, radosti cez skepsu až po sklamanie.

Pri tradičnom vzdelávaní budúcich učiteľov sa zdôrazňujú najmä vedomosti a zručnosti z príslušného vyučovacieho predmetu. Tieto však vôbec nezaručujú, že budúci učiteľ bude vedieť tieto vedomosti a zručnosti efektívne preniesť – naučiť. Pri vzdelávaní zameranom na kompetencie (competence-based education) sa od budúcich učiteľov vyžaduje, aby demonštrovali príslušnú kompetenciu, t.j. aby ju naučili. Kým pri tradičnom vzdelávaní učiteľov prevažujú odpovede na otázku *čo*, pri vzdelávaní založenom na kompetenciách sú kladené otázky: *ako, prečo, kedy, koho a pod.* (Turek, 2010). Turek (2010, s. 71) navrhuje nasledujúce kompetencie a štandardy absolventa učiteľskej fakulty:

* odbornopredmetové,
* psychodidaktické,
* komunikačné,
* diagnostické,
* plánovacie a organizačné,
* poradenské a konzultatívne,
* sebareflexívne.

Všetky vymenované kompetencie predstavujú súbor vedomostí a zručností, ktoré umožňujú učiteľovi plánovať, realizovať a hodnotiť vyučovací proces. Zahŕňajú odborné vedomosti, zručnosti, prístupy a hodnoty. Pre študentov počas pedagogickej praxe sa ako eminentný javí rozvoj psychodidaktických kompetencií, prostredníctvom ktorých sa odhalí kvalita učiteľa (Kolář, Vališová, 2009). Na základe analýzy prístupov ku kľúčovým didaktickým kompetenciám (Doušková, Kosová, 2012; Kolář, Vališová 2009; Lašák, Šnídlová, 2009, Spilková, Tomková, 2010, Turek, 2010, Košťálová, 2010), vlastných skúseností a *Európskeho profilu pre vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov* (European Profilefor Language Teacher Education, 2004) sme vyčlenili nasledovné základné didaktické kompetencie študentov v priebehu pedagogickej praxe.

**Kompetencia samostatne projektovať a realizovať výučbu.** Študent vie:

* upraviť učivo podľa stanovených osnov a tematického výchovno-vzdelávacieho plánu,
* transformovať učivo do jednotlivých vyučovacích hodín,
* zostaviť plán vyučovacej hodiny, vypracovať podrobný plán prípravy na vyučovaciu jednotku, stanoviť konkrétne vyučovacie ciele orientované na žiaka, používať formy a stratégie podporujúce aktívne učenie sa žiaka, používať autentický materiál a spojenie s praxou, realizovať psychodidaktickú analýzu učiva, vybrať základné a rozvíjajúce učivo a efektívne a aktivizujúce metódy adekvátne učebným štýlom žiakov,
* reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti, apod.ň

**Kompetencia komunikačná.** Študent vie:

* komunikovať s kolektívom i jednotlivcami triedy, viesť rôzne druhy rozhovorov so žiakmi,
* vytvárať pozitívnu klímu v triede,
* reagovať na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov.

**Kompetencia organizačná a riadiaca.** Študent vie:

* realizovať vyučovacie jednotky rôznych typov,
* zostaviť didaktický test,
* aktivizovať všetkých žiakov v triede,
* zabezpečiť disciplínu a poriadok v triede,
* organizovať spoločné podujatia žiakov, učiteľov, rodičov a komunitných inštitúcií,
* orientovať sa v základnej školskej legislatíve, školských dokumentoch a predpisoch.

**Kompetencia diagnostická.** Študent vie:

* priebežne diagnostikovať individuálne potreby žiakov, (talentovaných i zaostávajúcich),
* využiť rôzne typy a spôsoby hodnotenia a klasifikácie a ich zaznamenávania.

**Kompetencia reflexívna.** Študent vie:

* analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti výučby v školskej triede,
* rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov,
* komunikovať pedagogické a odborové poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity,
* je schopný sebahodnotenia, sebareflexie, sebarozvoja a profesijného rastu.

Program rozvoja didaktických kompetencií v projektovaní výučby sa dotýka všetkých rovín prípravy učiteľov. Kompetencie potrebné pre fundovaný osobný rozvoj budúcich učiteľov sú podmienené kvalitnými vedomosťami, autonómnym, aktívnym prístupom k ich nácviku v modelových a skutočných situáciách ale aj kritickou sebareflexiou. Pedagogická prax priniesla aj iné, rovnako dôležité poznanie. Študenti preferujú taký prístup k učeniu a rozvoju žiackych kompetencií, ktoré vytvárajú humánnu školu.

**Záver**

V našom príspevku sme poukázali na dôležitosť ponímania kompetenčného profilu učiteľa ako súboru všeobecných a kľúčových kompetencií. Je to komplex všeobecného a špecifického, nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre celoživotné vzdelávanie, pre kvalitný rozvoj osobnosti, aktívne zapojenie sa do spoločnosti a efektívne uplatnenie sa v zamestnaní. Rozvoj kompetencií študentov - budúcich učiteľov úzko súvisí s pedagogicko-psychologickou a odbornou predmetovou prípravou. Vytvorenie podmienok na učiteľských vysokých školách na zabezpečenie kvalitnej praktickej didaktickej prípravy študentov predstavuje významný krok k zlepšeniu učiteľského vzdelávania. V novom koncepte kurikulárnej reformy sa okrem vysokých profesijných požiadaviek a novej role učiteľa a žiaka priorizuje humanistický prístup ako neoddeliteľná súčasť celého výchovno-vzdelávacieho systému.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

BORSUKOVÁ, H., UŽÁKOVÁ, M., 2006. *Jazykové kompetencie moderného Európana.* International scientific days 2006. [online] Faculty of Economic and Management SAU in Nitra. Competitiveness in the EU – Challenge for the V4 countries, Nitra, 2006. [cit.2012-08-10] Dostupné na: <http://www.fem.un iag.sk/mvd2006/zbornik/sekcia6/s6\_borsukova\_hana-\_282.pdf>

CASE REPORT 2009. *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education.* [online] 5 CASE Network Reports No. 87. Centre for Social and Economic Research, Warsaw, 2009. 323 s. EAN 9788371784972, [cit. 2012-08-20]. Dostupné na: < http://www.case-research.eu>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. [online] [cit. 2012-05-08] Dostupné na: <http://www.bolognaberlin-2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

ETUCE, 2008. Teacher Education in Europe. [online] [cit. 2012-06-07] Dostupné na: <http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\_Pol icyPaper\_en\_web.pdf>

EUROPEAN COMISSION, 2002. Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. *Changes in Teacher and Trainer Competences*. 2002. [online] Synthesis Report, 2002. [cit.2012-09-09] Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/-working-group-report\_en.pdf>

EUROPEAN COMMISSION, 2007. *Improving the Quality of Teacher Education*. [online] Brussels: European Commission. [cit. 23012-09-03] Dostupné na: <http://ec.europa.eu/-education/com392\_en.>

EUROPEAN COMMISSION, 2008. *Improving competences for the 21st Century*: An Agenda for European Cooperation on Schools.[online] [cit. 2012-03-07] Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do ?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>

EUROPEAN COMMISSION, 2010. Common European Principles for Teacher´s Competences and Qualifications. [online] [cit. 2012-07-06] Dostupné na: <http://ec.europa-.eu/education/policies/2010/doc/principles\_en.>

EUROPEAN PROFILE FOR LANGUAGE TEACHER EDUCATION – A Frame of Reference, 2004. [online] Final report 2004. [cit. 2012-09-12]. Dostupné na: <http://ec.-europa.eu/languages/documents/doc477\_en.>

EURÓPSKY UČITEĽ JAZYKOV, 2012. [online] [cit. 2012-06-15] Dostupné na: <http:-//ec.europa.eu/slovensko/news/eu\_label2012\_sk.htm>

HARMER, J., 2007. *How to teach English.* Pearson Edition limited 2007. 288 p. ISBN 978-1-4058-4774-2

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In KASÁČOVÁ, B. – a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 36 – 48.

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A., 2009. Analýza vyučování. Praha : Grada, 2009, 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5

KOSOVÁ, B., et al., 2012.*Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva.* Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. [online] Banská Bystrica 2012. Záverečná správa a návrhy odporúčaní. [cit. 2012-07-09] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/VysokeSkolstvo/IneDoc-/Ucitelstvo/Zaverecna\_sprava\_projektu21042012.pdf>

KOSOVÁ, B., 1995.*Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na l. stupni ZŠ.* Banská Bystrica, PF UMB, 99 s. ISBN 80-88825-00-8.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol., 2010. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. In *Učitelské noviny*, 2010, č. 12, s. 15 – 18.

LAŠŠÁK, V., ŠNÍDLOVÁ, M., 2009. Východiská rozvoja pedagogických zamestnancov v procese transformácie regionálneho školstva. In: *Zborník príspevkov medzinárodnej vedeckej konferencie Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov : ROKUS, 2009, s. 302 – 308. ISBN 978-80-555-0064-5

MEETING OF THE OECD EDUCATION MINISTERS, 2001. Paris, 3-4 April 2001,

Investing in competencies for all. [online] [cit. 2012-05-08]Dostupné na: <http://www-.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/1924078 .pdf>

MILÉNIUM - Národný program výchovy a vzdelávania v slovenskej republike na najbližších 15 a. 20 rokov, 2001. [online] Uznesenie vlády slovenskej republiky č. 1193 z 19. decembra 2001.[cit. 2012-04-09] Dostupné na:<http://www.cpsplus.sk/dokumenty-/MILENIUM.pdf>

OECD, 2005. *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Final Report.[online] Paris: OECD. [cit. 2012-08-04] Dostupné na: <http://www.oecd.org/-innovation/researchandknowled gemanagement/33947533.pdf>

OECD, 2009. *Creating effective Teaching and Learning Environments*: First results from TALIS. Paris : [online] OECD. [cit. 2012-08-29] Dostupné na: <http://www.oecd.org/-education/preschoolandschool/43023606.pdf>

PAVLOV, I., 2009. O profesijnom rozvoji slovenských učiteľov*.* In: *BIGECHE č. 11*, MPC Bratislava, regionálne pracovisko Prešov 2009, s. 5 – 13. ISSN 1335-9940

PAVLOV, I., 2010. O profesijnom zákone slovenských učiteľov. In *Učiteľské noviny*, roč. 58, č.4/5, 2010, s. 4 – 5, ISSN 0139-5769

PAVLOV, I., VALICA, M., 2011. Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov. In: *Pedagogické rozhľady*, 3/2011, roč. 20. Metodicko-poradenské centrum Bratislava 2011. s. 4-7. ISSN 1335-0404.

POKRIVČÁKOVÁ, S., 2009. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno 2009. 247 s. ISBN 978‐80‐210‐4974‐1

PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M., 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov - učiteľ nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania: diskusia. [online] In *Pedagogické rozhľad*y, 18. ročník, č. 4/2008, príloha, ISSN 1335-0404. [cit. 2009-15-06] Dostupné na: <http://www.rozhlady.pedagog .sk/cisla/p4-2008.pdf >

PSIFIDOU, I. 2010. Paper presented in International Symposium on Teacher Education in Modern Era: *Current Trends and Issues*, [online] 1-3 October 2010, University of Crete, Rethymno, Greece. [cit. 2012-07-05] Dostupné na: <http://libserver.cedefop.europa.eu/-vetelib/2011/76586.pdf>

RICHARDS, J. C., 2011. *Competence and Performance in Language Teaching*. Cambridge University Press. 2011. USA. 38 pp. ISBN 978-1-107-91203-8

ROGERS, C., FREIBERG, J., 1994. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1994. 431 s. ISBN 80-967980-0-6.

SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV 2010. *Etický kódex učiteľa*. [online] [cit.2012-05-09] Dostupné na: <http://komoraucitelov.org/clanok-39-navrh-etickeho-kodexu-ucitela.html>

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7290-486-0

SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J., 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 327 s. ISBN 978-80-7290-384-9

ŠNÍDLOVÁ, M., 2011. Tvorba profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií (odborná aktivita 1.1.) In: *Pedagogické rozhľady*, 3/2011, roč. 20. Metodicko-poradenské centrum Bratislava 2011. s. 2-3. ISSN 1335-0404

ŠVEC, V., 1998. Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc : PdF UP, 1998, s. 256-260.

TANDLICHOVÁ, E., 2010. Interpretácia kľúčových, komunikačných a digitálnych kompetencií vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ. In: *Cudzie jazyky v škole 7.* [online] Nitra 2010. [cit. 2012-09-02] Dostupné na: <http://www.helsinki.fi/integralteacher/seminars/-TandlichovaNitra%20j%C3%BAl%202010.pdf>

TESE 2006. Tezaurus pro vzdělávací systémy v Europě. Brussels : EURYDICE, 2006.

THE COPENHAGEN DECLARATION 2002. [online] *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission.* [cit. 2012-04-06] Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\_en.pdf>

THE EUROPEAN UNION’S LISBON STRATEGY. 2000. [online] [cit. 2012-06-06] Dostupné na: <www.etuc.org>

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND SCHOOL LEADERS 2009. [online] Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders. [cit. 2012-07-06] Dostupné na: < http://eur-lex.europa.eu/>

TUREK, I., 2010. Didaktika. Druhé vyd. Iura Edition, Bratislava 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8

ZÁKON 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. [online] [cit. 2012-06-08] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/ >

ZÁKON 390/2011 Z.z. z 31. októbra 2011, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. [online] [cit. 2012-06-08] Dostupné na: <http://www.mpc-edu.sk/aktuality/vyklad-61a-novely-zakona-c-317-2009-z-z-o-pedagogickych-a-odbornych-zamestnancoch>

ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. [online] [cit. 2012-06-08] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/>

**SUMMARY**

This chapter deals with professional standards and competences for teachers. Key competences are defined here as a combination of knowledge, skills, attitudes and values important for personal growth and professional success. Development of theoretical and didactic competences is part of whole system of pedagogical school education at universities, as well as the student teacher practicum. Growing demands in the teaching profession, new educational goals and changing approach are being reflected in the new criteria of the pre-gradual level of teacher training. Preparing teacher trainees for new concept, new role and demands brought on by curricular reform means necessity to equip them with such professional competencies and above all with humanistic approach background.

# PREKLAD AKO PROSTRIEDOK CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIE V KONTEXTE INOVAČNÝCH TRENDOV V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

Alena Štulajterová

**ABSTRAKT**

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ:** preklad, metódy prekladu, komunikatívny prístup, štylistika, inovácia predmetu

**1 Úvod**

Predpokladom zvyšovania kvality vzdelávania budúcich učiteľov cudzích jazykov je úsilie zabezpečiť vyššiu odbornú a jazykovú erudíciu študentov a absolventov, ktorých požiadavky sú v súlade s očakávaniami pracovného trhu. Zo zmien vyvolaných rozvojom internacionalizácie a globalizácie posilnených vstupom Slovenska do Európskej únie vyplýva potreba rozširovania národného priestoru vzdelávania na európsky. Kvalitu a konkurencieschopnosť katedry pripravujúcej budúcich učiteľov anglického jazyka pri využití jej potenciálu môže zvýšiť aj otvorenosť v ponuke študijných programov a možností štúdia nielen pre domácich ale aj zahraničných študentov. Obsah a spôsob vzdelávania musí byť porovnateľný so základnými štandardmi viacerých krajín Európy, pričom študent má možnosť výberu štúdia predmetov a programov, ktoré sú svojou špecializáciou sú jedinečné. Poslaním katedry pripravujúcej budúcich učiteľov anglického jazyka je poskytovanie bakalárskeho, magisterského a ďalšieho vzdelávania porovnateľného s európskou kvalitou, uskutočňovanie základného a aplikovaného výskumu, ktorý je v súlade s potrebami spoločnosti založenej na poznatkoch a potrebách spoločenskej praxe a udržiavanie a rozvíjanie hodnôt slovenskej a anglofónnej kultúry. Poskytovaním kvalitného vysokoškolského vzdelávania katedra prispieva k rozvoju vzdelaných a spoločensky zodpovedných absolventov, ktorí môžu nájsť svoje budúce uplatnenie na rôznom stupni škôl nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Cieľom inovácie študijných predmetov zameraných na prípravu budúcich učiteľov anglického jazyka je vytvoriť podmienky na zvyšovanie kvality a konkurencieschopnosti katedry v národnom aj medzinárodnom meradle podporou výučby a komunikácie v cudzom jazyku. Participáciou na spoločných študijných programoch na partnerských univerzitách v rámci programu ERASMUS sa zvyšuje schopnosť študentov pohybovať sa v európskom trhu vzdelávania a práce a zároveň rastie kredit fakulty schopnej organizovať príťažlivé štúdium aj pre zahraničných študentov.

Inovácia výučby študijných predmetov v príprave budúcich učiteľov angličtiny je založená na aplikácii techník výučby, ktoré zvyšujú samostatnosť a zodpovednosť študentov za ich profesionálny rozvoj, umožňujú im prístup k rôznym zdrojom na štúdium, sú podporované elektronickými informačnými a komunikačnými systémami a využívajú aktívne formy učenia sa. Takáto inovácia si vyžaduje vytvorenie nových učebných textov a materiálov pre študentov, čo pomôže študentom jednak zlepšiť si svoje špecifické jazykové kompetencie a zároveň zlepšiť si aj zručnosti vo verbálnej a neverbálnej cudzojazyčnej komunikácii, ktorá v sebe zahŕňa celú škálu implikácií pre prax.

Inovácia výučby znamená aj inováciu existujúcich foriem a metód vyučovania berúc do úvahy špecifiká jednotlivých odborných predmetov, či realizáciu výučby prostredníctvom nástroja LMS na podporu organizácie výučby a komunikácie učiteľa so študentmi, na prezentáciu inovovaných prednášok a seminárov. Dôležitú úlohu zohráva aj interakcia so zahraničnými inštitúciami a participácia študentov v reálnom pracovnom prostredí v rámci ich súvislej pedagogickej praxe.

Na základe dlhoročných skúseností a aktívnych kontaktov s absolventmi učiteľského študijného programu sa dozvedáme, že sa mnohokrát popri učiteľskej profesii uplatňujú aj ako prekladatelia a tlmočníci v hospodárskej sfére. Preto sme si dali za cieľ v rámci profilu absolventov magisterského štúdia rozšíriť ich kompetencie o základné prekladateľské a tlmočnícke zručnosti a v rámci inovácie vybraných lingvistických predmetov (Anglická štylistika a Sémantika) doplniť ich portfólio o rozvoj prekladateľských kompetencií, ktoré im boli doteraz umožnené len na povinne voliteľných predmetoch Úvod do prekladu a tlmočenia a Preklad odborných textov.

**2 Sémantický a štylisticko-komunikačný aspekt prekladu**

Z lingvistického hľadiska definujeme preklad ako jazykovú operáciu, pri ktorej dochádza k prekódovaniu textu vo východiskovom jazyku a k vytvoreniu jeho novej jazykovej podoby v cieľovom jazyku, pričom v komparácii dvoch jazykových systémov – východiskového a cieľového jazyka zohráva dôležitú úlohu aj spoločensko-kultúrny kontext. Definície prekladu vychádzajú z rôznych koncepcií. Popovič (1983) sa opiera o **sémantickú** koncepciu, ktorá sa zakladá na sledovaní významovosti kódu v procese prekladu. Pri tejto koncepcii sa dôraz kladie na jazykovo-významovú opozíciu a problematiku významových posunov. Dominantným aspektom prekladu je u Popoviča (1983) jazykový aspekt, ktorý má primárne postavenie v úzkej súčinnosti s aspektom mimojazykovým: komunikačným, informačno-pragmatickým a kultúrno-spoločenským. V tomto zmysle definuje preklad aj Tudor (1987, s. 22): “*Translation is the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers.* ”

 Vilikovský (1984, s. 32) uplatňuje **funkčné** hľadisko, keď preklad definuje ako „reprodukciu invariantnej kontextovo relevantnej informácie so zachovaním funkčnej ekvivalencie medzi pôvodným a výsledným textom.” Podobne Newmark (1989) uvádza, že prekladateľ prenáša informáciu vyjadrenú v texte východiskového jazyka tak, že pre obsahové prvky danej informácie nachádza **funkčné** ekvivalenty v cieľovom jazyku.

V českej translatologickej tradícii sa kladie dôraz na **štylisticko-komunikačný** aspekt prekladu, ktorý vychádza zo semiotickej a informačnej teórie založenej na znakovosti textu a jeho literárnej alebo kultúrno-spoločenskej komunikácie. Štylistický aspekt prekladu sa podľa Hrdličku (1993) chápe v zmysle jednoty jazykovo-tematických zložiek textu, čím sa preklad dostáva z roviny jazyka na rovinu s výrazovou štylistickou hodnotou v konfrontácii dvoch jazykov, dvoch literárnych a kultúrnych systémov. Štylisticko-komunikačný aspekt prekladu rezonuje aj v Popovičovom (1983) komunikačnom modeli prekladu, ktorý vysvetľuje ako štylistické modelovanie prototextu jeho prekladovým metatextom, inými slovami, ako primárnu a sekundárnu komunikáciu. V prípade diskrepancií medzi primárnou a sekundárnou komunikáciou dochádza výrazovému posunu, ktorým sa vyjadruje rozdiel medzi originálom a prekladom.

**2.1 Komunikačný aspekt prekladu v diachrónnom pohľade**

Preklad je jednou z najstarších foriem bilingválne komunikácie. Pri jeho diachrónnom výskume je možné uplatniť dva prístupy: prvým je skúmanie spoločenských súvislostí prekladu v jednotlivých historických obdobiach; druhý prístup sleduje filologické aspekty prekladu. Spoločenská potreba sprostredkovateľstva medzi dvoma alebo viacerými jazykmi vznikala postupne v súvislosti s potrebami spoločenskej komunikácie. Môžeme ju sledovať od styku dvoch primitívnych spoločenstiev, pri expanzívnych výbojoch, v počiatkoch výmenného obchodu až po súčasnú modernú vedecko-technickú výmenu informácií. (Crystal, 1995)

Vývoj prekladateľských činností vždy úzko súvisel s vývojom jazykových činností. Dvojjazyčnosť sa v minulosti považovala za základný predpoklad pre ústny alebo písomný preklad a jedinci, ktorí požiadavku dvojjazyčnosti spĺňali, pôsobili ako prví tlmočníci a prekladatelia. Hoci bilingvizmus bol predpokladom vytvorenia kontaktu medzi dvoma cudzojazyčnými spoločenstvami, samotná dvojjazyčnosť ešte neznamenala prekladateľskú schopnosť.

Zmienky o prvých prekladateľoch nachádzame v období antiky. Spočiatku pôsobili výlučne v sakrálnej oblasti, postupne sa ich činnosť presúvala aj do sféry svetskej. Napríklad pri interpretovaní zákonov sa vysvetľovala ich archaická forma a prekladala sa do zrozumiteľnej podoby. (Černý, 1996) Antika však bola predovšetkým obdobím prvého rozkvetu písanej literatúry, preto sa po prvý krát sa stretávame s tzv. prekladovou literatúrou.

S nastupujúcou érou písomníctva vo všetkých sférach ľudskej činnosti dochádza k rozkvetu písomného prekladu, ktorý začína dominovať nad ústnym. Záujem o písanú formu komunikácie pramení z potreby analyzovať a konfrontovať preložený text s pôvodným a z dosiahnutých výsledkov napokon odvodzovať definície. S písaným prekladom súvisí aj otázka „dobrého štýlu”, začína sa cesta prekonávania najrozmanitejších prekladateľských problémov, rôznych metód, teórií, škôl a názorov, ktorá má jednotný cieľ – adekvátny prenos znakov východiskového textu do textu cieľového.

Od staroveku až po začiatok novoveku sa bezprostredný kontakt príslušníkov rôznych jazykových spoločenstiev obmedzoval na obmedzený okruh vzdelancov, ktorí ako sprostredkujúce jazyky využívali latinčinu a francúzštinu. (Černý, 1996) Potreba prekladu bola v bezprostrednej komunikácii sporadická, predsa však vznikali preklady, v ktorých sa vyskytli aj poznámky o samotnom procese prekladu. Z hľadiska metód prekladu, prekladatelia nepovažovali originál za záväzný a nedotknuteľný. Prekladateľ spravidla vystupoval ako literárny konkurent, ktorý sa snažil východiskový text zdokonaliť alebo prepracovať. Jazyková úprava textu originálu pred samotným procesom prekladu bola už v tomto období samozrejmosťou.

Preklad je prejavom spoločenskej komunikácie, ktorého poslanie a potrebu možno pochopiť iba vtedy, ak sa sleduje v priebehu historických zmien, ako súčasť duchovno-kultúrneho života, ako spoločenská potreba. Takúto zmenu vo vývoji predstavuje aj renesančné obdobie, ktoré znamenalo rozhodný a vedomý odklon od scholasticky špekulatívneho stanoviska feudálneho stredoveku. (Černý, 1996) Vzdelanci tohto obdobia sa postavili do opozície k celému spôsobu stredovekého života a rozhodli sa vytvoriť nový spôsob života, čo možno najbližší antickému. Pokiaľ ide o preklad, renesancia znamenala zmenu v kvantitatívnom aj kvalitatívnom zmysle. (Keníž, 1980)

Kvantitatívne hľadisko súviselo najmä s rozkvetom písanej podoby národných jazykov, s prekladmi biblie do národných jazykov v období reformácie a so zdokonaľovaním technických predpokladov pre rozširovanie písaných textov vynájdením kníhtlače v polovici 15. storočia. Impulzom pre prekladateľskú činnosť bol aj nárast počtu čitateľov, ktorí neovládali „sväté“ jazyky a preferovali čítanie v národných jazykoch.

Kvalitatívne hľadisko súviselo s metódami a názormi, podľa ktorých sa vykonávali prekladateľské operácie. Išlo najmä o problémy lingvistického charakteru prameniace z rozdielnych štruktúr pracovných jazykov, s ktorými sa prekladatelia stretávali pri svojej praktickej činnosti.

Najväčší rozmach zaznamenala prekladateľská činnosť v 18. a 19. storočí, kedy dominoval umelecký preklad. Prekladatelia sa snažili obohatiť svoje materinské jazyky prekladmi, v ktorých by dokázali rovnoprávnosť svojho jazyka v porovnaní s latinčinou. Toto úsilie sa nieslo v duchu hesla „zrozumiteľne a pekne” dodržať dobový vkus, ktorý predstavoval absolútne kritérium ovládajúce literárny trh tohto obdobia. (Keníž, 1980)

V priebehu 19. storočia názory na preklad smerovali od objektívneho filozofického postoja až po úplne subjektívny postoj naivných osvietencov. Vyskytli sa už aj náznaky teoretického prístupu k prekladu, avšak aj napriek pozoruhodným myšlienkam o problémoch prekladu sa neurobil rozhodujúci krok k jeho vedeckému skúmaniu. Vyriešiť a rozpracovať tento problém zostalo úlohou 20. storočia. Podnetom bol rozvoj lingvistiky, literárnej vedy a v neposlednom rade informačná explózia, ktorá spôsobila nebývalý rozmach prekladateľskej činnosti vo všetkých jej formách.

**2.2 Komunikačný aspekt prekladu v synchrónnom pohľade**

Moderný prístup nazerá na jazyk ako na znakový systém slúžiaci na vyjadrenie a prenos informácií. Komunikácia ako jedna zo základných funkcií jazyka a predovšetkým komunikatívny prístup pri tvorbe teórie prekladu pomohli prekonať mnohé obmedzenia rýdzo lingvistického postoja. Základnou komunikačnou schémou je teda už všeobecne známy reťazec podávateľ – oznámenie – prijímateľ, pričom predmetom komunikácie je nezávislá vonkajšia realita. (Keníž, 1980) Ak podávateľ a prijímateľ používajú rozličné jazyky, musí sa do komunikačnej schémy zapojiť aj tretí člen, ktorý prevedie oznámenie z prvého jazyka do druhého. Ak má byť takáto komunikácia úspešná, musí spĺňať základnú podmienku, t.j. oznámenie v prijímateľovom jazyku musí znamenať to isté ako pôvodné oznámenie. Prekladateľ preto musí z jazykového prejavu dešifrovať jeho význam a vyjadriť ho prostredníctvom iného jazyka.

Je len prirodzené, že pri hľadaní najideálnejšieho riešenia prekladu prešlo teoretické myslenie o ňom rôznymi stupňami, ktoré priamo súviseli s vývinom nových filozofických smerov – Russellovským novopozitivizmom a filozofiou Viedenského krúžku, ktorého predstavitelia sa sústredili na problém overovania jazykových výrokov. (Černý, 1966) Aj štrukturálna jazykoveda pokročila v oblasti verifikácie jazykových výrokov, avšak jej hlavným nedostatkom bolo preceňovanie systémovej stránky jazyka. Gnozeologickým dôsledkom takýchto postojov bolo popieranie poznateľnosti vonkajšieho sveta, čo opäť vyústilo do slepej uličky v teórii prekladu.

K podobným teóriám možno zaradiť aj myšlienky logického pozitivizmu rozvinutého v Anglicku na čele s Wittgensteinom. Ich spoločným menovateľom bolo zdôrazňovanie inherentnej systémovej závislosti jazykového výrazu a oslabenie jeho väzby s mimojazykovou skutočnosťou. Význam sa potom definoval ako celková sieť vzťahov, do ktorej vstupuje lingvistická forma a chápe sa ako vlastnosť jazyka. V skutočnosti by to znamenalo, že nie je možné vytvoriť absolútne presný preklad. (Černý, 1966)

Týmto tvrdením by sa však preklad redukoval na substitúciu zmyslu podľa pragmatických zásad ekvivalencie. Ak potom uznáme, že preklad je pragmatickým priblížením sa k určitému významu, tak všetko, čoho sa dotýka jazykový výrok, teda aj vonkajší svet, je produktom jazyka. Takéto názory napokon viedli k absolutizácii jednej zložky vzájomného vzťahu medzi jazykom a skutočnosťou, čo ani zďaleka nevystihovalo podstatu prekladu, pretože nemožno tvrdiť, že význam je výlučnou vlastnosťou jazykového systému, ba naopak, je produktom myslenia, t.j. vedomia odrážajúceho realitu a používajúceho jazyk ako spoločenský nástroj racionálneho a komunikačne operatívneho zachytenia skutočnosti.

Aj Popovičova (1983) teória o prekladateľskom optimizme, ktorej hlavnou ideou je overiteľnosť obsahu výroku prostriedkami spoločenskej praxe, sa zakladá na tom, že jazyk je nositeľom informácií o mimojazykovej skutočnosti a teda je možné vyjadriť ho aj inou formou, respektíve prostriedkami iného jazyka. Prekladateľský optimizmus teda jednoznačne operuje s tézou o možnosti prekladu.

Pri preklade je nositeľom informácie oznámenie ako celok a nielen jednotlivé slová s ich základným alebo odvodeným významom. Jazykové prostriedky všetkých jazykových rovín – od foneticko-fonologickej až po štylistickú – slúžia na zakódovanie informácie, pričom primárnym cieľom prekladu nie je reprodukovať izolované jazykové prostriedky, ale reprodukovať celkový obsah informácie, ktorú vyjadrujú. Keby sme sa pri preklade sústredili len na mechanické transformovanie slovníkovej definície slova, pričom by sme ignorovali kontext a mimojazykovú skutočnosť, zistili by sme, že takýmto spôsobom dospejeme k neadekvátnemu prekladu, ba dokonca k vytvoreniu oznámenia s úplne novým významom.

Preklad a translatológia neustále prechádzajú vlastným vývinom. V porovnaní s počiatočnými fázami, v ktorých musel preklad čeliť tzv. prekladateľskému pesimizmu, dnes v súčinnosti s ostatnými jazykovednými disciplínami existuje na vysokom stupni vývoja. (Popovič, 1983) V spolupráci s komparatívnou filológiou, kontrastívnou gramatikou, štylistikou, či teóriou literatúry, nachádzame odpovede na základné otázky analýzy textu pôvodného a tým pádom aj textu preloženého.

**2.3 Lingvistické aspekty prekladu**

Preklad úzko súvisí s lingvistikou, pretože prekladateľ pracuje s jazykovým materiálom ako jediným skutočne objektívnym materiálom vykazujúcim isté zákonitosti, na základe ktorých funguje. Úlohou aplikovanej lingvistiky je skúmať špecifikum jazykovej prípravy pre preklad a vypracovať model, ktorý by spĺňal základné požiadavky kladené na operatívnosť prenosu cudzojazyčných informácií. Základom tohto modelu musí byť dôraz na ekonomizáciu vyjadrovania a na flexibilitu jazykových kompetencií prekladateľa.

Konfrontačná a kontrastívna lingvistika prinášajú poznatky, ktoré teória prekladu využíva a bezprostredne na nich stavia. Spolu so štylistikou tvoria neoddeliteľnú súčasť skúmania problémov prekladu ako takého. Prekladateľské operácie sa teda odohrávajú predovšetkým na pláne lingvistickom a štylistickom.

Jazyk je zložitá sústava dorozumievacích prostriedkov, ktoré možno rôznym spôsobom kombinovať a prispôsobovať aktuálnym potrebám. Možnostiam prekladu nestoja v ceste rozdiely v slovnej zásobe, či v jazykovej stavbe. Vec pre ktorú jeden jazyk nemá zvláštne výraz, sa dá v druhom jazyku vyjadriť kombináciou slov.

V cudzojazyčnej výučbe môže byť preklad ako metodický postup skutočným prínosom, ak sa zohľadňujú široké možnosti jeho uplatnenia. Prepojením s jednotlivými jazykovými rovinami, t.j. morfologicko-syntaktickou, lexikálno-sémantickou a štylistickou, preklad výraznou mierou prispieva k dosiahnutiu jazykovej a rečovej kompetencie, k uvedomeniu si zásadných rozdielov medzi cudzím jazykom a jazykom materinským.

**Preklad a foneticko-fonologická rovina**

Prepojenie prekladu a foneticko-fonologickej roviny sa uplatňuje predovšetkým v ústnom preklade – teda pri tlmočení. Podľa našich zistení sa študenti anglického jazyka v odbore učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov niekedy ocitnú aj v úlohe tlmočníkov pomerne, preto je vo výučbe potrebné klásť dôraz aj na suprasegmentálne javy, akými sú intonácia, dôraz, pauza, prízvuk, tempo a podobne. Napríklad **intonácia** môže byť nositeľom doplnkovej informácie, je indikátorom ukončenia alebo neukončenia výpovede, či emocionálnych a vôľových aspektov prejavu. **Pauza** je v celkovom prúde reči pre tlmočníka dôležitá, musí sa ju naučiť dokonale využívať na formuláciu a štylizáciu myšlienok v cieľovom jazyku. Ak pauzy v prejave absentujú, je väčšia pravdepodobnosť strát a posunov pri formulovaní cieľového textu.

**Preklad a morfologicko-syntaktická rovina**

Gramatický preklad je spolu s prekladom slovnej zásoby dominantným typom prekladu v školských podmienkach. Považujeme za nesprávne, ak sa využíva len za účelom testovania vedomostí z gramatiky, nakoľko možnosti jeho využitia sú oveľa rozsiahlejšie a pre študentov atraktívnejšie. Obzvlášť efektívny je pri prezentácii gramatických štruktúr, ktorých problematickosť spočíva v rozdieloch gramatiky obidvoch jazykov.

Gramatický preklad je vhodný napríklad pri prezentácii určitého a neurčitého člena, súslednosti časov, či perfekta. Sú to všetko gramatické javy, ktoré slovenský jazyk nepozná a  preklad umožní študentom pochopiť ich funkciu a používanie. Gramatický preklad je vhodný nielen pri prezentácii nových gramatických štruktúr, ale je aj jednou z možností precvičenia a upevnenia si osvojeného gramatického učiva a uvedomenia si rozdielov v gramatických systémov obidvoch jazykov.

**Preklad a lexikálno-sémantická rovina**

Prekladateľské úskalia spravidla súvisia s problematikou prekladu ustálených slovných spojení, združených pomenovaní, expresívnej lexiky, skratiek, frazeologizmov a idiómov. Z hľadiska lingvodidaktiky je skutočne efektívny len taký preklad, pri ktorom študenti skúmajú výrazové možnosti obidvoch jazykov, zamýšľajú sa nad vzťahmi medzi lexikálnymi jednotkami, analyzujú ich významové alternatívy. Tým si rozširujú a upevňujú slovnú zásobu a získavajú zručnosť v práci s prekladovými slovníkmi, výkladovými a terminologickými slovníkmi. Vlastnou prekladateľskou praxou sa presvedčia, že doslovný preklad nie je vždy adekvátnym riešením, pretože z funkčného hľadiska je niekedy nutné určitý sémantický rys potlačiť.

Anglický jazyk je bohatý na viacvýznamové slová, homonymá a homofóny. Pri nácviku tlmočenia z angličtiny do slovenčiny  môžu tieto výrazy spôsobiť nesprávne porozumenia obsahu správy. Avšak primeraným tréningom si študenti nacvičia správne pochopenie vety alebo textu v závislosti od situácie, či kontextu a naučia sa prekladať význam a nie izolované slová.

**Preklad a štylistická rovina**

Zo štylistického hľadiska je hlavným cieľom prekladu naučiť študentov selektovať výrazové jazykové prostriedky v závislosti od tematiky, situácie, funkcie, autorovho zámeru a obsahových zložiek prejavu. Nevyhnutným predpokladom štylisticky adekvátneho prejavu je schopnosť identifikovať štylisticky príznakové prostriedky v texte, odhaliť ich štylistickú a pragmatickú funkciu v texte a preložiť ich tak, aby aj v cieľovom jazyku pôsobili štylisticky príznakovo. Pravidelným prekladaním súvislých textov rôznych funkčných štýlov sa študenti v primeranej miere naučia orientovať v jazykovom prejave, dokážu ho analyzovať a uvedomia si, ktoré jazykové prostriedky sa podieľajú na budovaní štýlového charakteru textu.

**3 Preklad a cudzojazyčná výučba**

**3.1 Postavenie prekladu v metodických koncepciách**

Vývoj koncepcií vyučovania cudzích jazykov je charakteristický protichodnosťou názorov na miesto prekladu vo vyučovacej praxi. V závislosti od cieľov a obsahu cudzojazyčnej výučby mal preklad v dejinách didaktiky dominantné postavenie alebo bol naopak z učebného procesu eliminovaný. Zmienené dva protichodné pohľady sú zastúpené dvoma diametrálne odlišnými koncepciami: gramaticko-prekladovou metódou a priamou metódou. Gramaticko-prekladová metóda sa aplikovala už v počiatkoch cudzojazyčnej výučby v 16. – 17. storočí. Podrobne sa ňou zaoberá Komenský v diele *Najdokonalejšia metóda jazykov*. V Anglicku metódu ďalej rozpracovali Wilkins a Cooper v diele *The English Teacher, or the Discovery of the Art of Teaching and Learning the English Tonugue* (1687). Preklad tu má dominantné postavenie – z hľadiska súčasnej terminológie plnil úlohu metodického postupu i cieľovej zručnosti. Ako metodický postup figuroval vo všetkých svojich funkciách: 1. ako prostriedok na prezentáciu gramatických a lexikálnych javov; 2. ako prostriedok nácviku gramatických a lexikálnych javov; 3. ako prostriedok na verifikáciu stupňa osvojenia si jazykových javov a kontrolu porozumenia čítaného textu.

Slová jednotlivých cudzích jazykov sa chápali ako pojmy, ktoré sú pre všetky jazyky spoločné. Z toho vyplývala zásada, že základom cudzojazyčnej výučby má byť doslovný preklad z materinského jazyka do cudzieho i z cudzieho jazyka do materinského.

Priama metóda sa začala presadzovať v 19. storočí. Na rozdiel od gramaticko-prekladovej metódy kládla dôraz na komunikatívnu funkciu jazyka, čím eliminovala preklad z cudzojazyčnej výučby. V centre pozornosti bol ústny prejav, nácvik gramatických javov induktívnou cestou a typickými formami nácviku boli dialogické cvičenia. Avšak ani aplikácia priamej metódy v praxi nepriniesla želateľné výsledky.

Medzi gramaticko-prekladovou a priamou metódou, ktoré predstavujú z hľadiska využívania prekladu extrémne systémy, sa vyskytuje niekoľko koncepcií, ktoré sa líšia mierovu zastúpenia prekladu v cudzojazyčnom vyučovaní. V týchto tzv. zmiešaných metódach preklad nemá dominantné postavenie, ale nie je z vyučovacieho procesu úplne vylúčený. Najvýznamnejšie spomedzi zmiešaných metód sú sprostredkovacia a uvedomelo-praktická metóda.

Sprostredkovacia metóda bola vo svojich rôznych modifikáciách najrozšírenejšou metódou cudzojazyčnej výučby v prvej polovici 20. storočia. Na rozdiel od priamej metódy akceptovala preklad ako sémantizačný prostriedok a využívala ho aj na nácvik a fixáciu gramatického učiva. Z aspektov translačných smerov sa v tejto metóde uplatňoval tzv. retroverzný preklad: cudzí jazyk – materinský jazyk – cudzí jazyk. (Knittlová, 2010).

Uvedomelo-praktická metóda zaujímala k prekladu kompromisné stanovisko. V primeranej miere ho využívala ako sémantizačný prostriedok i ako metodický postup pri nácviku nových lexikálno-gramatických javov. Signifikantné bolo jeho zastúpenie v systéme cvičení, kde preklad plnil funkciu kontrolného prostriedku. Preklad sa v obidvoch translačných smeroch považoval za najefektívnejší spôsob zistenia chybovosti. (Hendrich et al., 1988)

**3.2 Základné princípy efektívneho využitia prekladu v cudzojazyčnej výučbe**

Preklad sa vyznačuje širokou škálou možností jeho uplatnenia na hodine cudzieho jazyka. Tak ako iné metodické postupy, aj preklad umožňuje uplatniť kreativitu študentov, ak je do výučby zaradený cielene a premyslene v súlade s cieľom daného seminára, pri dodržaní nasledovných princípov:

1. Pravidelnosť – vyučujúci by si mal zvoliť primerané zastúpenie prekladu na seminároch v závislosti od konkrétnych podmienok vyučovacieho procesu a to v pravidelných intervaloch.
2. Analýza prekladu v cudzom jazyku – ak chceme, aby sa preklad stal komunikatívnym, je dôležité viesť študentov k tomu, aby svoje prekladateľské riešenia odôvodňovali v cudzom jazyku, čo vyvolá diskusiu, bez ktorej by bol preklad na seminári neopodstatnený.
3. Cieľ – aby sa študent počas prekladu alebo bezprostredne po ňom nepýtal sám seba „*Prečo to robím?*“ je potrebné vysvetliť mu, čo je cieľom a prínosom prekladovej aktivity. Preklad by predovšetkým nemal byť na seminári náhodný. Aj tu by sa mali uplatňovať základné didaktické princípy – sústavnosť, primeranosť, postup od známeho k neznámemu a od jednoduchého k zložitejšiemu.
4. Čas – aby študentov už po prvých prekladových aktivitách neboli demotivovaní, odporúča sa vyberať na preklad kratšie texty a minimalizovať čas strávený písaním. Efektívnejší je ústny preklad, pri ktorom si študent robí krátke poznámky.
5. Prirodzenosť – pri preklade sú študenti pod silným vplyvom jazyka z ktorého prekladajú (*source language influence*), čo má za následok štylisticky „neuhladené“ preklady, ktoré neznejú prirodzene v cieľovom jazyku. Veďme ich od začiatku k tomu, aby neprekladali slová, ale význam.
6. Variabilita – neexistuje jediný správny preklad. Výrazové možnosti obidvoch jazykov sú také bohaté, že poskytujú viac možností prekladu tej istej myšlienky, vety, textu. Dôležitá je adekvátnosť prekladu pri zachovaní významového a štýlového charakteru textu.
7. Primeranosť – naším zámerom nie je vyškoliť profesionálnych prekladateľov, ale prostredníctvom prekladu naučiť študentov využívať výrazové možnosti v cudzom jazyku. Na vysokých školách učiteľského zamerania slúži preklad ako prostriedok – nie cieľ cudzojazyčnej výučby.

**3.3 Postavenie prekladu vo vyučovaní cudzích jazykov**

Od polovice 70-tych rokov minulého storočia sa v našich podmienkach presadzuje komunikatívne orientované vyučovanie cudzích jazykov. Jeho hlavnými črtami sú dynamický tvorivý prístup k cudzojazyčnej výučbe a princíp aktívnej komunikatívnosti známy ako „komunikatívna kompetencia”. Dôraz sa kladie na motiváciu, celkový rozvoj osobnosti prostredníctvom kontaktu s cudzími kultúrami, akceptuje sa účasť materinského jazyka na výučbe cudzieho jazyka.

Medzi hlavné didaktické princípy patrí aktívna účasť študentov v proces osvojovania si jazykových zručností, vedomostí a návykov a uprednostňovanie skupinových, párových a individuálnych foriem výučby pred frontálnym vyučovaním. Do popredia sa dostávajú tematické okruhy, ktoré sú študentom blízke aj v ich sociálno-kultúrnom prostredí a naopak z učebného procesu sa eliminujú vykonštruované texty.

Spôsob a rozsah aplikácie prekladu vo vyučovacej praxi zostáva naďalej jedným najspornejších metodických problémov. Napriek tomu, že preklad prežíva v súčasných metodických koncepciách istú renesanciu, miera jeho využitia vo vyučovaní cudzích jazykov zostáva kontroverzná. Máloktorý didaktický problém bol posudzovaný z takých diametrálne odlišných pozícií.

Po metodickom spore koncom šesťdesiatych rokov minulého storočia, ktorý vyústil do značne negatívneho postoja voči prekladovým postupom, sa v polovici sedemdesiatych rokov začal proces pomalej, ale sústavnej „detabuizácie prekladu”. (Hrdlička, 1993) Čoraz viac sa začali presadzovať názory požadujúce funkčné využitie prekladu vo vyučovacom procese. Dôvod, prečo v poslednej dobe dochádza k rehabilitácii prekladu, tkvie v spomenutom obrate v ponímaní výučby cudzích jazykov.

S dôrazom na komunikatívny prístup v cudzojazyčnej edukácii súvisí hľadanie takých metodických postupov, prostredníctvom ktorých by sa dospelo k splneniu stanoveného metodického cieľa (Tandlichová, 1993) Za jeden z takýchto postupov sa dnes považuje práve preklad – to, čo bolo pred niekoľkými desaťročiami zamietnuté ako nekomunikatívna disciplína je dnes označované za efektívny komunikačný prostriedok.

**3.4 Lingvodidaktické stanovisko k využívaniu prekladu v cudzojazyčnej výučbe**

Kontroverzné postavenie prekladu vo vyučovacej praxi sa odzrkadľuje v prácach mnohých odborníkov na preklad a lingvodidaktiku. Nižšie uvedené sú najfrekventovanejšie argumenty **proti** resp. **za** využívanie prekladu v školskej praxi vybrané z odborných prác autorov Duff (1994), Homolová (2011), Hrdlička (2001), Knittlová (2010), Newmark (1988), Repka (1987), Štulajterová (2008), Tandlichová (1993).

Argumenty proti používaniu prekladu ako prostriedku cudzojazyčnej výučby:

* výskyt materinského jazyka;
* časová náročnosť;
* nekomunikatívnosť;
* absencia ústnej interakcie;
* obmedzenie schopnosti myslieť v cudzom jazyku;
* obmedzenie na dve jazykové zručnosti – čítanie s porozumením a písanie;
* náročnosť odôvodňovania prekladateľských riešení pre vyučujúceho i študentov;
* výber textov presahujúcich v slovnej zásobe úroveň študentov;
* problémy pri preklade ustálených slovných spojení, zdužených pomenovaní, neologizmov, blendov, slovných hračiek a pod.;
* absencia tvorivého prístupu k prekladu zo strany vyučujúceho;
* nedostatok prekladových aktivít v učebniciach zahraničných vydavateľstiev.

**3.5 Argumenty v prospech používania prekladu ako prostriedku cudzojazyčnej výučby**

* vynikajúci prostriedok uvedomenia si zásadných rozdielov medzi materinským a cudzím jazykom;
* uvedomovanie si výrazových možností, ale aj obmedzení v obidvoch jazykoch;
* zdokonaľovanie citu pre jazyk a prácu s textom;
* zdokonaľovanie presnosti pri výbere vhodných ekvivalentov v cieľovom jazyku;
* časová úspora – použitie slovenského ekvivalentu pri vysvetľovaní významu slova je ten najekonomickejší spôsob;
* obohatenie a upevnenie slovnej zásoby;
* zdroj tvorivosti študenta, poskytujúci dobrodružstvo pri objavovaní;
* systematická práca so slovníkovou literatúrou a paralelnými textami;
* úzka spätosť s ostatnými jazykovými zručnosťami;
* nové, zaujímavé a netradičné témy a aktivity.

V posledných desaťročiach sa kontroverznosť názorov na úlohu prekladu v našich podmienkach prezentovala v odborných štúdiách a vedeckých monografiách. Nasledujúce názory vyššie uvedených autorov umožňujú vytvoriť si obraz o ich postoji k prekladu ako súčasti vyučovacieho procesu:

Knittlová (2010) tvrdí, že preklad je užitočnou zložkou výučby cudzích jazykov pokiaľ ide o preklad súvislých textov rôznych jazykových štýlov a žánrov. Takýto preklad je podľa nej prínosný a zaujímavý, učí študenta premýšľať o zdanlivo „bezvýznamných“ slovách, ktoré sú však v  texte dôležité. Tandlichová (1993) uvádza, že preklad je jednou zo zručností, ktoré budú študenti rozhodne potrebovať po absolvovaní školy – pri práci s písaným textom svojho odboru, alebo ústne pri rokovaniach s cudzincami. Zároveň si uvedomia aj bohatosť a pestrosť materinského jazyka budú mať príležitosť zdokonaliť svoju vyjadrovaciu schopnosť v ňom.

Podľa Duffa (1994) študent zvládne cudzí jazyk len vtedy, ak je schopný komunikovať **z** aj **do** cudzieho jazyka. Preklad považuje za účinný prostriedok na precvičenie základných jazykových zručností, predovšetkým hovorenia. Študenti majú možnosť diskutovať vo dvojiciach i v skupinách o svojich prekladateľských riešeniach. V súčasnosti sú mnohí pedagógovia odporcami prekladu, lebo v zvýšenej miere prináša na hodiny cudzieho jazyka materinský jazyk, čo považujú za nežiaduce. Zastávajú názor, že akákoľvek aplikácia prekladu v cudzojazyčnej edukácii znamená renesanciu gramaticko-prekladovej metódy. Vedomí si ostrej kritiky, ktorej bola táto metóda podrobená, nechcú používať prekladové postupy z obavy, aby neboli obvinení z regresívnych foriem výučby. Súčasné ponímanie prekladu sa však líši od prekladu tradičného. Dnes sa preklad považuje za efektívny komunikačný prostriedok cudzojazyčnej edukácie.

**4 Výučba prekladu a komunikatívny prístup**

Ciele každého vyučovacieho predmetu na ktoromkoľvek stupni a type školy patria k základným pedagogickým kategóriám. V cudzojazyčnej výučbe má popri všeobecnom vzdelávacom cieli dominovať komunikatívny cieľ, ktorý vyplýva z komunikatívnej funkcie jazyka, t.j. z chápania jazyka ako prostriedku dorozumievania. (Hendrich et al. 1988) Vo vyučovaní cudzích jazykov sa pod komunikatívnym cieľom rozumie také osvojenie cudzieho jazyka, aby mohol slúžiť ako nástroj komunikácie. Komunikatívny cieľ teda spočíva vo vybudovaní schopnosti samostatne komunikovať v cudzom jazyku ústne a písomne. (Tandlichová, 2001) Základným cieľom vo vyučovaní cudzích jazykov je teda vytvorenie predpokladov pre vzájomnú aktívnu komunikáciu. Okrem komunikatívneho cieľa vyučovania cudzieho jazyka sleduje aj poznávací (informatívny) cieľ. Ten sa realizuje vo všetkých zložkách jazyka i v rečových zručnostiach.

**4.1 Rozvoj komunikatívnych zručností prostredníctvom prekladu**

Preklad je jedným z metodických postupov, ktoré v prípade, že sa využívajú efektívne – významnou mierou prispievajú k dosiahnutiu komunikatívneho cieľa. Prostredníctvom prekladu môžeme na hodinách cudzieho jazyka vytvárať komunikatívne situácie, t.j. prezentovať aktivity, ktoré vyvolajú diskusiu. „*Translation is an activity which, by its very nature, invites speculation and discussion.* ” (Duff, 1994, s. 19) Pri preklade zväčša neexistuje jediná správna odpoveď. Je to podmienené výrazovými možnosťami obidvoch jazykov. Tým sa vytvára priestor pre kreativitu študentov, pre viac interpretácií tej istej vety alebo textu. Študenti majú možnosť vzájomne porovnávať a zdôvodniť svoje prekladateľské riešenia v cudzom jazyku.

Komunikatívny prístup pri preklade teda spočíva vo vytváraní takých prekladových situácií, ktoré vyústia do plodnej diskusie. Z tohto dôvodu je kľúčový výber prekladového materiálu. Materiál musí umožniť následnú diskusiu – bez nej by prekladová aktivita nemala zmysel. Možnosti pre diskusiu poskytuje nielen vhodný text, ale aj efektívne formy výučby (práca v skupinách alebo vo dvojiciach). Jelínek (1966) uvádza, že z podstaty komunikatívne orientovanej výučby cudzieho jazyka vyplýva, že zreteľ na individuálnych zvláštnostiach jednotlivých študentov je potrebné spájať s rôznymi spôsobmi ich kooperácie, ktorá je nevyhnutná pre rozvíjanie ich komunikatívnej kompetencie.

Úspešnosť prekladu z komunikatívneho hľadiska ovplyvňuje aj niekoľko ďalších faktorov. Dôležitú úlohu zohráva motivácia. Nestačí, aby aktivita len otvorila priestor pre diskusiu, študenti tiež musia mať záujem zapojiť sa do nej. Z tohto dôvodu je potrebné eliminovať bezobsažné texty i texty vyznačujúce sa vysokou odbornosťou a náročnosťou a naopak preferovať tematické okruhy, ktoré sú študentom blízke a texty, ktoré sú primerané ich jazykovým kompetenciám.

Podľa Bálintovej (2000) by mal prevládať ústny preklad, pretože je z komunikatívneho hľadiska účinnejší ako preklad písomný. Ďalšou dôležitou zásadou je sústavnosť – preklad je efektívnym komunikačným prostriedkom len vtedy, ak sa prekladové aktivity zaradia do výučby pravidelne. Komunikačný potenciál prekladu je možné efektívne využiť len prostredníctvom zmysluplného systematického prístupu.

**5 Preklad a postavenie materinského jazyka vo výučbe cudzích jazykov**

V súvislosti s prekladom ako súčasťou cudzojazyčnej edukácie je potrebné uvedomiť si, že na hodinách cudzieho jazyka je v zvýšenej miere zastúpený materinský jazyk. Väčšina lingvodidaktikov (Baranová, 1996; Bradáčová, 2001; Homolová, 2011; Hrdlička, 2001; Knittlová, 2010) zastáva názor, že materinský jazyk by sa nemal úplne vylúčiť z cudzojazyčnej výučby, naopak jeho uplatňovanie napomáha účinnejšiemu osvojovaniu cudzieho jazyka, čo vedie k výraznejšiemu jazykovému citu, schopnosti premýšľania a tým aj k diferencovanejšiemu vyjadrovaniu ako v materinskom, tak aj v cudzom jazyku.

Podľa Baranovej (1996, s. 115) je u nás „hlboko zakorenená teoretická i praktická tradícia opory o materinský jazyk, keďže sa v lingvodidaktickej literatúre kládol a kladie dôraz na význam komparatívneho a kontrastívneho prístupu v cudzojazyčnom vyučovaní.” Pokiaľ je jeho zastúpenie primerané, študent si dokonale osvojí cudzí jazyk za predpokladu, že výborne ovláda jazyk materinský a naopak, dobé zvládnutie systému cudzieho jazyka sa prejaví na kvalite produkcie v materinskom jazyku, pretože študent lepšie pochopí, ako funguje jeho materinský jazyk. „Materinský jazyk je teda prirodzenou oporou študenta.” (Baranová, 1996)

Problematika zastúpenia materinského jazyka v cudzojazyčnej výučbe úzko súvisí s teóriou medzijazykového a vnútrojazykového prenosu. Výskum sa zaoberá otázkami ako a kedy dochádza k transferu, a ktoré faktory ho ovplyvňujú. Uvažuje sa o predchádzajúcej jazykovej skúsenosti študentov (vzhľadom na ich materinský jazyk, aj vzhľadom na iné cudzie jazyky, ktoré sa už predtým učili). Takéto jazykové skúsenosti sa odrážajú v  komunikačných stratégiách študentov, ako aj pri vytváraní vlastných hypotéz o osvojovanom jazyku. (Bradáčová, 2001)

**Preklad z cudzieho jazyka od materinského jazyka**

Preklad do materinského sa vo všeobecnosti považuje za jednoduchší ako preklad do cudzieho jazyka, nakoľko materinský jazyk študenti ovládajú dokonale, zatiaľ čo v cudzom jazyku sa zdokonaľujú. Prostredníctvom tohto typu prekladu študenti spoznávajú výrazové možnosti svojho jazyka a uvedomujú si jeho variabilnosť. Prvé úskalia spojené s prekladom si študenti uvedomia v plnej miere vtedy, keď pochopia v  čom spočíva rozdiel v porozumení cudzojazyčného textu na jednej strane a v štylisticky a sémanticky adekvátnej formulácii toho istého textu v materinskom jazyku na strane druhej.

**Preklad z materinského jazyka do cudzieho jazyka**

Tento typ prekladu je náročný na selekciu vhodných lexikálnych jednotiek, ako aj správnych morfologicko-syntaktických štruktúr v cudzom jazyku. Jeho náročnosť spočíva v tom, že študenti ešte nepoznajú všetky gramaticko-lexikálne, terminologické a štylistické prostriedky jazyka, do ktorého prekladajú a preto je pre nich náročné správne pretransformovať informáciu z jedného jazyka do druhého. Navyše pokusy našich študentov o preklad súvislého textu do angličtiny neznejú v cieľovom jazyku prirodzene. Pre vyučujúceho – našinca – nie je veľmi náročná úloha posúdiť adekvátnosť prekladu z hľadiska gramatického a lexikálno-sémantického, oveľa náročnejšie je však posúdiť jeho adekvátnosť z hľadiska štylistického. Tu je neoceniteľným prínosom rodený hovoriaci ovládajúci slovenský jazyk, ktorý uplatní svoj jazykový cit a dokáže odôvodniť jednotlivé prekladateľské riešenia v cudzom jazyku. Výhodou tohto typu prekladu pre študentov je dokonalé porozumenie východiskového textu.

**6 Alternatívy využitia prekladu na inovovaných lingvistických seminároch**

Lingvistické semináre poskytujú priestor pre využitie komunikatívne orientovaných prekladových aktivít, nakoľko jazykovedné disciplíny a preklad spolu úzko súvisia. Navyše jednotlivé jazykové roviny nie je možné od seba oddeliť a  práve preklad ich dokáže efektívne integrovať. Uplatnením kontrastívnej metódy na gramatických seminároch by mal mať preklad nezastupiteľné miesto pri prezentácii takých morfologických a syntaktických javov, ktoré sú zastúpené len v jednom z jazykov. Tematický záber seminárov z lexikológie a sémantiky je pomerne rozsiahly – od všeobecnej lexikológie cez funkčnú onomatológiu a onomaziológiu po lexikografiu a terminológiu. Všetky spomenuté oblasti úzko súvisia s prekladom. Veď práve ustálené slovné spojenia, expresívne výrazy, združené pomenovania, a zo slovotvorných procesov amalgamácia, či abreviácia sú lexikálne javy, ktoré sú pri preklade najnáročnejšie. Študenti sa naučia hľadať v inventári jazykových prostriedkov materinského jazyka výstižné a vhodné ekvivalenty a úspech v tomto úsilí je často sprevádzaný pocitom triumfu až eufórie.

Na seminároch z anglickej štylistiky si študenti precvičia praktickú štylizáciu v cudzom jazyku práve prostredníctvom prekladu. Prekladané texty spadajú do všetkých funkčných štýlov, avšak dôraz sa kladie na náučný týl. Preto v rámci primeraného zastúpenia prekladových aktivít na štylistických seminároch prevláda práca s odborným textom. Študenti sa naučia, že sa nestačí zamerať len na terminologickú stránku, dôležitá je aj štylistická adekvátnosť prekladu. Preklad odborného textu by mal zohľadňovať niekoľko aspektov. Dôležitým činiteľom je adresát – prijímateľ komunikátu, stupeň jeho odbornej pripravenosti, ako aj forma komunikátu. Pri výbere odborných textov sa snažíme, aby boli texty pôvodné a autentické. Študenti ocenia, keď okrem všeobecnej odbornej terminológie vyberáme aj texty s úzko špecializovanými termínmi z oblasti bankovníctva, financií, ekonomiky, práva a európskych inštitúcií.

Z hľadiska didaktických postupov významné miesto zohráva príprava na prácu s odborným textom prostredníctvom tzv. „predprekladovej“ analýzy východiskového textu. Nakoľko preklad je činnosť tvorivá, vo fáze prekladu sa vytvárajú a súčasne využívajú automatizmy. Vzniká napätie potreby rečovej činnosti, používateľ jazyka hľadá správny ekvivalent v množstve osvojeného materiálu, je nútený používať pri komunikácii paralelné texty. Tým sa dosahuje výsledný efekt komunikácie, správna formulácia a štylizácia spresňuje sa obsah výpovede i jazykovú formu, čím sa zefektívni celý proces učenia a tým sa rozvíjajú návyky pohotovo a štylisticky adekvátne reagovať v cudzom jazyku. Preklad môže niekedy slúžiť ako spätná väzba pri kontrole porozumenia odborného textu. Tým sa študenti priblížia k cieľu, ktorým je schopnosť systematického štúdia odbornej literatúry v origináli s prihliadnutím na odbornú profiláciu študenta. Ani anglický jazyk sa nevyhol novým trendom vo vývoji, podlieha vplyvu neologizmov a internacionalizmov, čo súvisí s globalizáciou a integračnými procesmi v Európe. Jazyk je neodmysliteľne spätý s myslením, s ktorým tvorí jeden organický nedeliteľný celok. Zmenou myslenia musí teda zákonite dochádzať aj k zmenám v jazyku. Vyučujúci – lingvista by mal študovať nielen neustále modernizujúce sa metódy vyučovacieho procesu, aj s využitím metód prekladových.

Predmet Anglická štylistika bol inovovaný v rámci Operačného programu „Vzdelávanie 2013“. Inovácia výučby v tomto predmete je podporovaná nástrojom LMS na podporu organizácie výučby a komunikácie učiteľa so študentmi, na prezentáciu inovovaných prednášok a seminárov, na konzultácie týkajúce sa zadaných úloh, na testovanie vedomostí a pod. Inovácia predmetu Anglická štylistika si vyžiadala vytvorenie novej vysokoškolskej učebnice, v ktorej je v závere každej témy prezentovaná daná problematika aj z hľadiska prekladu. Študenti si takto okrem vedomostí zo štylistiky a komparatívnej štylistiky lepšie uvedomia úzku súvislosť medzi touto jazykovou rovinou a prekladom. To by im malo pomôcť jednak zlepšiť si svoje špecifické jazykové kompetencie a zároveň zlepšiť si aj zručnosti vo verbálnej a neverbálnej cudzojazyčnej komunikácii, ktorá v sebe zahŕňa celú škálu implikácií pre prax.

**7 Záver**

Súčasné zmeny v životnom štýle a v oblasti medziľudského dorozumievania sa vyznačujú preferovaním tých spôsobov komunikácie, ktoré spĺňajú požiadavku rýchleho, plynulého a bezšumového prenosu informácií. Platí to aj o prenose informácií z jedného jazyka do druhého, preto má v medzijazykovej komunikácii svoje nezastupiteľné miesto preklad.

Z načrtnutej tézy vychádza i kapitola o postavení prekladu v príprave budúcich učiteľov cudzích jazykov – konkrétne angličtiny, nakoľko naším cieľom je pripraviť všestranných absolventov, ktorí by si počas štúdia popri vynikajúcej jazykovej a metodickej príprave mali osvojiť aj základy prekladateľstva. Vzájomné prepojenie týchto sfér uplatnenia je nepopierateľné. Cieľom kapitoly bolo poukázať na možnosti využitia prekladu v prípravu budúcich učiteľov anglického jazyka na lingvistických seminároch. Stavať môžeme na tom, že mnohí pedagógovia sú skúsení prekladatelia, čo by mohli uplatniť v prospech študentov.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

BÁLINTOVÁ, H. 2000. K problematike odborného prekladu. In: *Preklad a tlmočenie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie v dňoch 20. a 21. júna 2000. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 272-280, ISBN 80-8055-495-5.

BARANOVÁ, E. 1966. Používanie materinského jazyka na hodinách cudzieho jazyka. In: *Cizí jazyky*. 1995-96, č. 7-8, s. 115-116, ISSN 1210-0811.

BRADÁČOVÁ, Z. 2001. Zřetel k mateřštině žákú v zahraničních učebnicích ruštiny. In: *Cizí jazyky.* 2000-2001, č. 5, s. 147-149. ISSN 1210-0811.

ČERNÝ, J. 1996. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

CRYSTAL, D. 1995. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge : CUP, 1995. ISBN 0-521-40179-8.

GROMOVÁ, Edita. Teória a didaktika prekladu odborných textov. In: *Preklad a tlmočenie*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2000, s.191-197, ISBN 80-8055-459-5.

HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazykú*. Praha : SPN, 1988.

HOMOLOVÁ, E. *Methodology of Teaching English 1.* Banská Bystrica : FHV UMB, 2011, s. 62-69, ISBN 978 80 557 0278 0.

HRDLIČKA, M. 1994. K využití překladu ve výuce cizím jazykúm. In: *Cizí jazyky*. 1993-94, č. 9-10, s. 328-330, ISSN 1210-0811.

HRDLIČKA, Milan. O komunikaci a překladu jako komunikačním aktu. In: *TOP*. 2001, č. 56, s 4-5.

JELÍNEK, S. et al. 1976. *Metodologické problémy vyučování cizím jazykúm*. Praha : SPN. 1976.

KENÍŽ, A. 1980. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1980. 108 s.

KNITTLOVÁ, D. 1994. Renesance překladu ve vyučování cizím jazykúm. In: *Cizí jazyky*, 1993-94, č. 9-10, s. 366-368, ISSN 1210-0811.

[KNITTLOVÁ, D. et al.](http://cupress.cuni.cz/ink2_ext/index.jsp?include=autorTituly&id=130674) 2010. *Překlad a překládání.* Olomouc : [Univerzita Palackého.](http://cupress.cuni.cz/ink2_ext/index.jsp?include=naklTituly&id=12029) 2010. 292 s. ISBN 9788024424286.

NEWMARK, P. 1989. *A Textbook of Translation*. London : Prentice Hall International, 1989. 385 s. ISBN 0-13-912593-0.

POPOVIČ, A. et al. 1983. *Originál – preklad*. Interpretačná teória. Bratislava : Tatran, 1983, 171 s.

ŠAVELOVÁ, J. Komunikatívny princíp a použitie odborného prekladu pri vyučovaní anglického jazyka. In: *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 3*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2005, s. 80 – 86, ISBN 80-8083-148-3.

TANDLICHOVÁ, E. 1991. *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka.* Bratislava : SPN, 1991. 185 s. ISBN 8008005963.

TANDLICHOVÁ, E. 1993. Preklad v cudzojazyčnom vyučovaní – áno či nie? In: *Cizí jazyky*. 1993-94, č. 3-č, s. 129-131, ISSN 1210-0811.

TANDLICHOVÁ, E. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 159 s. ISBN 8022316121.

ŠTULAJTEROVÁ, A. The Place of Translation in English Language Teaching. In: *Humanising Language Teaching*, 2008, Year 10, Issue 6, ISSN 1755-9715.

VILIKOVSKÝ, J. 1984. *Preklad ako tvorba*. Bratislava : Tatran, 1984. 86 s.

**SUMMARY**

Translation as a method of language teaching is still a subject of research and continues to be one of the most frequently discussed topics among teachers of English as a foreign language. The objective of the chapter is to illustrate the most common basic principles, problems challenges and strategies of translation as a method in foreign language teaching. In addition, we aimed to find out about the place which translation holds in the current curriculum of the English language in the faculty which trains future teachers of foreign languages. Although we also investigated other aspects of translation, the main focus of our attention was the translation of professional texts within the English stylistics seminars. We attempt to show that translation can be introduced purposefully and imaginatively into the language learning program.

# Vzťah homonymie v angličtine a v slovenčine – komparácia

Petra Jesenská

**ABSTRAKT**

Kapitola vo vedeckej monografii pojednáva o štruktúrnom vzťahu homonymie v anglickom a slovenskom jazyku a ich následnom porovnaní. Homonymia sa definuje ako náhodné zoskupenie identického poradia a počtu foném a/alebo grafém. Autorka príspevku uplatňuje a prepája tri metódy skúmania, a síce kvalitatívnu analýzu, syntézu a komparáciu. Oba jazyky majú svoje špecifiká vyplývajúce z ich typologickej príslušnosti, no v niekoľkých ohľadoch možno nájsť zhodu. Príspevok obsahuje deväť tabuliek.

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ:** homonymia, polysémia, vzťahy medzi slovami, paradigma, zhoda, faux amis

**Úvod**

Vyučovanie cudzieho jazyka na univerzite so sebou prináša rôzne aspekty, teda nielen nácvik komunikácie v tomto jazyku, ale aj opis a vysvetľovanie jazyka a jeho zákonitostí, vzťahov, analógií, výnimiek z pravidla a v neposlednom rade aj hľadania súvislostí a jazykových univerzálií, alebo prinajmenšom podobností s materinským jazykom. Na všetky tieto skutočnosti treba poslucháčky a poslucháčov anglického jazyka upozorniť a upriamiť ich pozornosť na rozdielnosti v oboch jazykoch. Inšpiráciou na koncipovanie príspevku sú neustále nejasnosti u poslucháčok a poslucháčov anglického jazyka prameniace až v neschopnosti identifikovať homonymiu v angličtine i slovenčine, resp. v rozlíšení homonymie od polysémie. Poslucháčky a poslucháči veľmi často nedokážu uviesť slovenské príklady homonymných párov a obyčajne dochádza k zámene so spomínanou polysémiou, čo je pochopiteľné, ak si uvedomíme, že medzi obomi javmi neexistuje jasná ani presná hranica. Dúfame preto, že aj naša explikácia sprevádzaná množstvom príkladov v oboch jazykoch a doplnená o porovnanie s rovnakým javom v materinskom jazyku prispeje k porozumeniu jedného zo základným štruktúrnych vzťahov fungujúcich v angličtine. V príspevku sme aplikovali metódu kvalitatívnej analýzy daného javu doplnenú o syntézu z oblasti morfo-syntaxe, lexikológie a štylistiky v anglickej i slovenskej lingvistike, a následnú komparáciu zistení v oboch jazykoch.

**Definícia homonymie**

**Homonymia** (resp. homonymita) predstavuje náhodný štruktúrny vzťah odvíjajúci sa od rovnakej formy dvoch lexikálnych jednotiek, slov, prípon, pričom jej rovnakosť (identickosť) môže tkvieť v ortoepii (pronunciácii), ortografii (hláskovaní, spellingu), alebo v oboch formách súčasne, ako si ukážeme neskôr. K homonymii teda dochádza náhodným zoskupením rovnakého poradia a počtu grafém a/alebo foném. Samotný termín má grécky pôvod – ***homos*** znamená rovnaký a ***onyma*** meno.

Homonymiu radíme k takým štruktúrnym vzťahom medzi slovami, akými sú polysémia (viacvýznamovosť, viacznačnosť), synonymia (významová podobnosť), antonymia (významová opozitnosť) a hyperonymia (hierarchický vzťah subordinácie medzi slovami).

**Klasifikácia homoným v závislosti od ich významu**

Pre homonymné páry slov je typické, že majú odlišný význam (etymologické homonymá), a teda medzi nimi nie je, hoci môže byť istá významová súvislosť (historické homonymá). Týmto sa dostávame ku klasifikácii homoným v závislosti od významovej spätosti na etymologické a historické. **Etymologické homonymá** majú nielen rozdielny význam, ale i rozdielny pôvod, napr. slovenské substantívum *čelo* označuje časť tváre, ale substantívum *čelo* prevzaté z taliančiny odkazuje na hudobný nástroj. V protiklade k tejto skupine stoja **historické homonymá** (husie *pero* a *pero* na písanie), ku ktorých vzniku došlo „rozpadom polysémie, keď sa jednotlivé významy slova natoľko významovo vzdialia, že sa prestáva vnímať ich spätosť“ (Mistrík a kol., 1993:175). Príklad historického homonyma Mistrík a kol. (1993) demonštruje na slove *sedlo*, ktoré malo v minulosti tri významy:

1. sedlo na koni
2. horské sedlo (horský útvar v podobe sedla)
3. poklesnutá časť krivky označujúca časový postup.

Postupne sa druhý význam vyčlenil ako samostatné (slovníkové) heslo (a teda slovo s odlišným významom), čím sa pôvodne významová spätosť zastrela.

Ako príklad historických homoným z angličtiny poslúži napr. výraz *chest* (truhlica) – *chest* (hruď, hrudník), keď sa v minulosti odčlenili zo spoločného staroanglického slova *cest*.

**Anglické homonymá a ich klasifikácia**

V angličtine sa podľa formy primárne rozlišujú tri základné skupiny homoným – skutočné homonymá, homofónne homonymá a homografné homonymá. Zväčša (cca 90 % prípadov) ide o monoslabičné slová – monoslabičnosť (slovo pozostávajúce z jedinej slabiky) je pravdepodobne hlavným dôvodom vysokého výskytu homonymie v anglickom jazyku. Asi len 10 % anglických homoným predstavujú dvojslabičné slová.

1. **PRAVÉ (alebo i VLASTNÉ) HOMONYMÁ** (v anglickej terminológii **real homonyms**) sú také homonymá, ktoré sa vyznačujú identickou výslovnosťou aj identickou písanou podobou, napr. *file* (pilník) – *file* (súbor) alebo *seal* (tuleň) – *seal* (pečať, spečatiť). Skupina pravých homoným sa ďalej delí na dve podskupiny úplných a čiastočných homoným:
2. **úplné homonymá** (v anglickej terminológii **full homonyms**) sú také homonymá, ktorých všetky tvary sa zhodujú – už spomínaná dvojica *file* (pilník) – *file* (súbor), *bank* (breh rieky) – *bank* (peňažná inštitúcia), *near* (adverbum) – *near* (adjektívum), kde je významový vzťah nepopierateľný;
3. **čiastočné homonymá** (v anglickej terminológii **partial homonyms**) sú také homonymá, ktorých gramatické tvary sa prekrývajú len čiastočne, napr. spomínaná dvojica *seal* (tuleň) – *seal* (pečať, spečatiť). Singulár a plurál substantíva *seal* (tuleň) sa zhoduje s tvarmi indikatívu prézenta slovesa *seal* (spečatiť), ale už nie s tvarom imperfekta (*sealed*) ani gerundia (*sealing*). Ďalší príklad: sloveso *sow* (siať) – substantívum *sow* (brav), *grave* (hrob) – *grave* (prísny, vážny), *lie* (klamať: *lie, lied, lied*) – *lie* (ležať: *lie, lay,lain; lying*) a pod.
4. **HOMOFÓNNE HOMONYMÁ** (homofóny, v anglickej terminológii **homophons**) sú homonymá, ktorých ortoepická podoba je identická, ale odlišujú sa ortograficky (píšu sa rozdielne), napr. bee (včela) – be (byť), *been* (príčastie od slovesa be) – *bean* (fazuľa), *meat* (mäso) – *meet* (stretnúť sa), *hair* (vlasy) – *hare* (zajac), *piece* (kúsok) – *peace* (mier), *sun* (slnko) – *son* (syn), *sell* (predávať) – *cell* (bunka), *steal* (kradnúť) – *steel* (oceľ) a pod. Viac príkladov je uvedených v abecednom poradí v tabuľke 6.

Nie všetky dvojice majú identické všetky tvary:

* Len základné tvary dvojice sell – cell sú zhodné, čo je spôsobené odlišným slovnodruhovým zaradením, t.j. sell je sloveso, kým cell je substantívum:
* sell (predávať): sell, sold, sold; selling – cell (bunka): cell, cells,
* Podobne dvojica steal (kradnúť) – steel (oceľ), kde tvary slovesa steal sú stole, stolen; stealing, kým nepočítateľné substantívum steel pozná len svoj základný tvar.
1. **HOMOGRAFY** (v anglickej terminológii **homographs**) sú homonymá, ktorých ortografická forma je identická, odlišujú sa však v rovine ortoepickej (pronunciačnej, výslovnostnej), napr. substantívum *lead* /led/ (olovo) – sloveso *lead* /li:d/ (viesť), podobne substantívum *wind* /wind/ (vietor) – sloveso *wind* /waind/ (namotávať).
2. **Iné homonymá** sú také, ktoré nemožno spoľahlivo priradiť k žiadnej z uvedených skupín:
3. **skratkové slová** (najmä akronymy) parazitujúce na už jestvujúcich slovách:
* now (adv) – NOW (National Organization of Women),
* podobne salt – SALT (Strategic Arms Limitation Talks / Treaty),
* start (n, v) – START (Strategic Arms Reduction Talks);
1. **homonymné inicializmy**, ktorých druhý alebo tretí (menej frekventovaný) člen sa používa ad hoc (pozri príklady nižšie):
* AA (Alcoholics Anonymous) – AA (Automobile Association) – AA (Associate of Arts),
* AAA (Amateur Athletic Association) – AAA (American Automobile Association),
* ABC (alphabet) – ABC (American Broadcasting Company),
* BA (British Airways) – BA (Bachelor of Arts) – BA (Buenos Aires),
* BBC (British Broadcasting Corporation) – BBC (best before Christmas),
* BC (before Christ) – BC (before Christmas) – BC (British Columbia),
* DC (District of Columbia) – DC (direct current),
* LA (Los Angeles) – LA (late arrivals);
1. homonymné spojenia, ktorých jeden člen možno považovať za **slovotvorné homonymum**, napr. substantíva *liver* (pečeň, orgán v tele) – *liver* (občan), ktorých význam odhalí len kontext: *Is life worh living? – It depends on the* ***liver****.* Explicitne nie je prítomný druhý člen, ale akoby bol. Zámerom je pobaviť percipienta.
2. **kontextové homonymá** sú také homonymá, ktoré vstupujú do homonymného vzťahu až v konkrétnom kontexte. Napr. *death – debt* nie je homonymná dvojica, avšak v kontexte je to možné: *Until* ***debt*** *do us apart.* Peprník (2000) uvádza ďalšie príklady, ktorých úlohou je pobaviť, príp. upútať pozornosť čitateľa periodickej tlače:
* Typický príklad kontextovej homonymie: How fares animal welfare?
* Príklad významovo opozitného vzťahu: The sense of a senseless war.
* Môže dôjsť k situácii, kedy sa homonymia stáva zdrojom aliterácie: Czech checque checked.
* Príklad, kedy sa zdrojom homonymie stáva proprium (vlastné podstatné meno): A good Read but a dull book. Je novinový titulok upozorňujúci na recenziu beletrie od autora Herberta Reada.
* Peprník (2000:153) dokonca uvádza humorný príklad slovnej hračky z Nového zákona v Biblii: „*Thou art* ***Peter*** (z gréckeho *Petros*), *and upon this rock* (z gréckeho *petra* – skala) *I will build my church.“*
1. **homonymná prípona** je taká prípona (afix), ktorá je indikátorom viacerých slovných druhov, napr. sufix *-ic* indikuje substantívum v slove *mechan****ic*** – adjektívum v slove *electr****ic***. Viac príkladov v tabuľke 6.

**Krátko k problematike identifikácie homonymie v angličtine**

Niekedy nemusí byť celkom jasné, či ide o homonymiu alebo polysémiu (viacvýznamovosť), napr. *man* (človek) – *man* (muž). Ide o jeden viacznačný výraz (o polysémiu) alebo o dva odlišné výrazy (o homonymiu)? Niekedy nie je nápomocný ani výkladový slovník, ktorý zachytáva uvedený výraz pod spoločným heslom, a teda sa k výrazu správa ako by bol polysémický. Pre porovnanie prístupov sme použili dva renomované anglické výkladové slovníky, oba určené pokročilým učiacim sa angličtinu (pre tzv. *advanced learners*), čo približne zodpovedá úrovni C1 Európskeho referenčného rámca pre jazyky: CALD (Cambridge) a MED (Oxford). CALD (2003) pristupuje k dvojici *man* (človek) – *man* (muž) akoby išlo o homonymný vzťah (prezentuje ich ako dve odlišné slovníkové heslá). MED (2002) prezentuje výraz *man* ako polysémické slovo (v jednom spoločnom hesle) uvádzajúc „jeho“ dvanásť významov (MED, 2002:867):

1. adult male human
2. people in general
3. sb strong and brave
4. from particular place
5. man ho likes sth
6. husband/boyfriend etc.
7. in armed forces
8. man who does work
9. for talking to man/boy
10. powerful man
11. small object for game
12. servant
* + phrases

Ako homonymá k uvedenému substantívu *man* uvádza MED (2002:868)

* sloveso (to) man (obsluhovať, riadiť) vo vete We need someone to man the switchboard. / Potrebujeme niekoho na obsluhu klávesnice.
* a citoslovce man s príkladom Man! That was pretty scary! / Človeče! To bolo ale strašidelné!

Pomôžeme si vytvorením nových slov, ktorých základ tvorí koreňová morféma *man*. Podľa slovotvorných procesov, do ktorých slovo vstupuje, môžeme určiť, o aký jav ide (teda či ide o homonymiu alebo polysémiu). Od slova *man* (človek) vieme skladaním utvoriť napr. slová *mankind* (ľudstvo), *man-made* (vyrobené človekom) alebo *man-eater* (ľudožrút), kým od slova *man* (muž) odvodzovaním utvoríme *manhood* (mužnosť), *manly* (mužne), *manliness* (mužnosť). Z príkladov vyplýva, že výraz *man* (človek) vstupuje prevažne do slovotvorného procesu skladania, kým lexéma *man* (muž) do procesov odvodzovania (derivácie). Môžeme preto konštatovať, že ide o dve rôzne lexémy, a teda o vzťah homonymie. Žiaľ, nie vždy je stav takýto ideálne jednoduchý: spomínaný zložený výraz *man-eater* (ľudožrút) nemusí odkazovať len na zviera. *Man-eater* je vtipné označenie promiskuitnej ženy, a teda výraz neprekladáme ako ´ľudožrút´, ale ako ´pojedačka/požieračka mužov´.

**Homonymné slovné hračky**

Vtipné hádanky a otázky v angličtine nezriedka vychádzajú práve z homonymie (presnejšie z homofónie) začínajúc *´What do you...?´* alebo *´How...?´*, a nie je možné adekvátne ich preložiť do slovenčiny bez straty žartovného tónu alebo zmyslu vôbec:

* Waiter, what do you call this? – **It´s bean** soup, madam. – I don´t care what **it´s been**. What is it now?!
* Have you ever hunted **bear**? – No, I always hunt with my clothes on. Vtip založený na homofonickej dvojici bear – bare.
* Fortune teller: Would you like your palm **read**, madam? – No, I like the colour it is now. Vtip založený na homofonickej dvojici read /red/ – red /red/.
* How can I get rid of my headache? – Hit your head against a window and the **pane** will disappear. Vtip založený na homofonickej dvojici pain – pane.
* A teacher: Stop fighting! You know the school rules – no fighting **allowed**! – A student: But we were not fighting **aloud**, sir. We were fighting quietly. (Dialógy prevzaté z Javorčíkovej, 2001:17)
* What do you call a deer with no eye? – No idea. Vtip založený na homofonickej dvojici slovných spojení no eye deer / nəuaidiə / – no idea /nəuaidiə/.
* Why does the pony cough? – Because he´s a little **hoarse**. Vtip založený na homofonickej dvojici horse / ho:s/ – hoarse /ho:s/. (Dialóg prevzatý z Young – Young, 1981:57)

Hoci možno vnímať homonymiu ako pozitívny jav v jazyku, niektorí logici a filozofi (napr. Russell alebo Wittgenstein) nazerali na homonymiu ako na „chybu“, ku ktorej podľa nich došlo v dôsledku nedokonalosti a nelogickosti prirodzeného jazyka. Čas bádania venovali hľadaniu ideálneho jazyka, ktorý by tieto „chyby“ nemal. Dnes už vieme, že takýto jazyk nevynašli. V súčasnosti prevláda názor, že napriek nedokonalostiam prirodzeného jazyka je to najdokonalejší nástroj dorozumievania (Černý – Holeš, 2004).

Homonymia v angličtine je zdrojom slovných hračiek a hier (pozri dialogické príklady vyššie) a stáva sa tak zdrojom kreativity svojich používateľov. Jednoslabičnosť slov spôsobuje, že približne 90 % anglických homoným tvoria práve takéto slová. Homonymá sa delia na 1. Pravé/Vlastné (úplné a čiastočné), 2. Homofóny a 3. Homografy. Klasifikáciu sme doplnili o skupinu 4. Iné (akronymy, inicializmy, slovotvorné a kontextové homonymá), kde sa nachádzajú ostatné nezaraditeľné homonymá.

**Vnímanie homonymie v slovenčine**

V slovenčine sa homonymia vníma ako rovnozvučnosť, čo znamená, že sa uprednostňuje ortoepická zložka zhody pred ortografickou pod vplyvom princípu „píš ako počuješ“ (hoci túto zásadu nemožno prijať bez výhrad a na inom mieste v príspevku ju aj implicitne spochybníme, ale v podstate ide o tému na samostatný príspevok). Mistrík (1989) dichotomicky rozlišuje etymologické/historické homonymá (pozri vyššie) a lexikálne/gramatické homonymá:

1. **LEXIKÁLNE (VLASTNÉ) HOMONYMÁ** sú homonymá, ktorých písaná aj hovorená podoba je identická a všetky ich gramatické tvary sú identické, napr. *august* (8. mesiac roka) – *august* (šašozastarane), *čelo* (časť tváre) – *čelo* (hudobný nástroj), *baba* (jedlo) – *baba* (žena), *banka* (sklenená nádobka) – *banka* (peňažná inštitúcia), *lokál* (zábavný podnik) – *lokál* (šiesty gramatický pád), *pád* (spadnutie) – *pád* (v gramatike, *casus*), *kopula* (tvar mračien) – *kopula* (sponové sloveso), *polobrat* (polo-brat) – *polobrat* (pol-obrat), *tuš* (krátky hudobný kus) *– tuš* (farba), *úhor* (druh ryby) – *úhor* (zem).

Uvedené príklady znázorňujú homonymné dvojice slov, avšak v slovenčine sa vyskytuje aj množstvo homonymných trojíc (pozri príklady nižšie):

* *kobylka* (malá al. mladá kobyla) – *kobylka* (lúčny koník) – *kobylka* (na hudobnom nástroji),
* *puk* (kvetu) – *puk* (na nohaviciach) – *puk* (v hokeji),
* *rad* (línia, šík) – *rad* (vyznamenanie) – *rad* (jednotka žiarenia),
* *rys* (mačkovitá šelma, ostrovid; súvisí s grécko-latinským lynx a nemeckým Luchs a zámenou l – r) – *rys* (výkres z nemeckého Riss) – *rys* (črta) – *rys* (1000 hárkov papiera, z nemeckého Ries, a to z arabského rizma balík papiera).

Možno konštatovať, že táto skupina homoným zodpovedá anglickým pravým homonymám (real homonyms). Ide takmer výsostne o substantíva, ktoré sa vyznačujú zhodnými deklinačnými tvarmi, ako dokazuje homonymná dvojica *čelo* (časť tváre) *– čelo* (hudobný nástroj) zapadajúca do paradigmy mesto (pozri tabuľku 1 nižšie):

|  |  |
| --- | --- |
| **SINGULÁR** | **PLURÁL** |
| *čelo*(časť tváre) | *čelo*(hud. nástroj) | *čelo*(časť tváre) | *čelo*(hud. nástroj) |
| N *čelo* | N *čelo* | N *čelám* | N *čelám* |
| G (od) *čela* | G (od) *čela* | G *čiel* | G *čiel* |
| D *čelu* | D *čelu* | D *čelám* | D *čelám* |
| A *čelo* | A *čelo* | A *čelá* | A *čelá* |
| L (o) *čele* | L (o) *čele* | L *čelách* | L *čelách* |
| I (s) *čelom* | I (s) *čelom* | I *čelami* | I *čelami* |

Tabuľka 1 *Čelo – čelo* podľa vzoru *mesto*

Podľa tabuľky 1 patria dvojice *čelo – čelo*, *banka – banka, baba –baba* a pod. do skupiny pravých homoným v podskupine úplné homonymá (full homonyms).

Avšak dvojice ako *polo-brat – pol-obrat* alebo *úhor* (druh ryby) – *úhor* (zem). a trojice ako *rys* (mačkovitá šelma) – *rys* (výkres) – *rys* (črta) – *rys* (1000 hárkov papiera) nemožno považovať za úplné, pretože v slovenčine dochádza k rozlišovaniu medzi životných od neživotných maskulínnych substantív. Substantívum polobrat patrí do skupiny životných a substantíva *úhor* (ryba) a *rys* (šelma) sa v singulári skloňujú ako životné substantíva podľa vzoru *chlap*, čo spôsobuje rozdielne gramatické deklinačné tvary v porovnaní s druhým (príp. tretím) členom homonymného vzťahu (pozri tabuľku 2 nižšie). V pluráli dochádza k zhode vo všetkých deklinačných tvaroch, pretože sa oba členy skloňujú podľa vzoru dub (s výnimkou *polo-brata*, ktorý sa skloňuje v singulári aj pluráli „len“ podľa vzoru *chlap*). V porovnaní s anglickým členením z tohto dôvodu zaraďujeme tieto homonymá do skupiny skutočných homoným podskupina čiastočných homoným.

|  |  |
| --- | --- |
| **SINGULÁR** | **PLURÁL**podľa vzoru *dub* |
| *úhor*(ryba) | *úhor*(zem) | *úhor*(ryba) | *úhor*(zem) |
| N *úhor* | N *úhor* | N *úhory* | N *úhory* |
| G (od) *úhora* | G (od) *úhora* | G *úhorov* | G *úhorov* |
| D *úhor****ovi*** | D *úhor****u*** | D *úhorom* | D *úhorom* |
| A *úhor****a*** | A *úhor -* ***~~o~~*** | A *úhory* | A *úhory* |
| L (o) *úhor****ovi*** | L (o) *úhor****e*** | L *úhoroch* | L *úhoroch* |
| I (s) *úhorom* | I (s) *úhorom* | I *úhormi* | I *úhormi* |

Tabuľka 2 *Úhor* (ryba) – *úhor* (zem) podľa vzoru *chlap* a *dub*

Oba členy majú spoločný tvar v nominatíve singuláru a plurálu, obe sú maskulína a obe sa v pluráli skloňujú podľa vzoru *dub*. V tabuľke 2 sú tučným písmom zvýraznené všetky rozdielne deklinačné tvary, ktoré možno pozorovať v datíve, akuzatíve a lokáli singuláru.

1. **GRAMATICKÉ (TVAROVÉ) HOMONYMÁ** (homoformy, nazývané tiež funkčné homonymá) sú homonymá utvorené prevažne z dvojice substantívum – sloveso, napr. *otras* (substantívum) – *otras* (sloveso). Podobne *hnoj, lep, nos, klam, plač, lapaj, soľ, objav, posteľ, otvor, tri, tvor, uši*. Tieto dvojice slov sa zhodujú v tvare nominatívu/akuzatívu singuláru substantíva s imperatívom slovesa 2. osoby singuláru, čo demonštruje tabuľka 3 nižšie, v ktorej sú pre názornosť tučným písmom zvýraznené všetky tri zhodné gramatické tvary.

|  |  |
| --- | --- |
| *NOS (substantívum)* | *NOS (sloveso)* |
| **SINGULÁR** | **PLURÁL** | **SINGULÁR** | **PLURÁL** |
| N ***nos*** | N *nosy* | 1. *nosím* | 1. *nosíme* |
| G (od) *nosa* | G (od) *nosov* | 2. nosíš | 2. *nosíte* |
| D *nosu* | D *nosom* | 3. *nosí* | 3. *nosia* |
| A ***nos*** | A *nosy* | ***Imperatív***2. osoby: ***nos*** | ***Imperatív***1.osoby: *nosme*2.osoby: *noste* |
| L (o) *nose* | L (o) *nosoch* |
| I (s) *nosom* | I (s) *nosmi* |

Tabuľka 3 *Nos* (substantívum) – *nos* (sloveso) a ich zhodné tvary

Podľa delenia anglických homoným by homonymná dvojica *nos* (tabuľka 3) zodpovedala skupine pravých homoným s podskupinou čiastočných homoným (teda do skupiny 1b).

Do tejto skupiny možno zaradiť aj nasledovné dvojice, ktorých niektoré iné gramatické tvary sú identické, napríklad:

* *šije* (substantívum v pluráli) – *šije* (3. osoba singuláru indikatívu prézenta slovesa);
* *zviera* (substantívum v singulári) – *zviera* (3. osoba singuláru indikatívu prézenta slovesa), Podobne láska, sála, váha.
* *jedlo* (substantívum) – *jedlo* (3. osoba singuláru slovesa v imperfekte). Podobne bralo, uhol, žula, žila.
* *dojem* (substantívum) – *dojem* (1. osoba singuláru futúra slovesa). Podobne objem, ohne,
* *dám* (genitív plurálu substantíva) – *dám* (1. osoba singuláru futúra slovesa).

V tejto skupine sa vzácne vyskytnú aj trojice, napríklad:

* *rád* (rehoľa) – *rád* (zaradenie podľa hodnoty) – *rád* (s radosťou, s potešením, byť rád). Homonymná trojica založená na vzťahu substantívum – substantívum – príslovka.

Na tomto mieste by sme chceli upozorniť na špecifický homonymný prejav slovenského jazyka, a síce na zvukovú zhodu tvarov toho istého slova minimálne v dvoch gramatických pádoch – hovoríme o **homonymii pádov** (Mistrík a kol. 1993), napr. v paradigme *chlap* dochádza k rovnakým príponám v genitíve a akuzatíve singuláru (od *chlap****a***, vidím *chlap****a***).

1. **FONETICKÉ (ZVUKOVÉ) HOMONYMÁ** (homofóny) sú homonymné slová, ktoré patria do rovnakej slovnodruhovej skupiny (napr. do skupiny slovies alebo substantív, príp. adjektív či zámen) a vyslovujú sa rovnako (zhoda nemusí byť vo všetkých tvaroch podobne ako pri gramatických homonymách). Ich odlišnosť spočíva najmä v rozdielnom pravopise:
* mäkkého i – tvrdého y: napr. *biť – byť*, *vír – výr*, *viť – vyť*, *riť – ryť*, *pisk – pysk*, *mi – my*, *samí – samý*, *ktorí – ktorý*, *pekní – pekný*;
* písania d – t: *plod – plot*, *prúd – prút*,
* h – ch: *prah – prach*, *vrh – vrch*,
* p – b: *snop* – *snob*;
* dvojhlásky ô – kombinácie konsonantu so samohláskou -vo-: *stôl* – *stvol*.

Všimnime si bližšie dvojicu *substantív vír – výr* (tabuľka 4) a dvojicu slovies *biť – byť* (tabuľka 5).

|  |  |
| --- | --- |
| **SINGULÁR**podľa vzoru *dub* a *chlap* | **PLURÁL**podľa vzoru *dub* |
| *vír*(prudký pohyb vody)podľa vzoru *dub* | *výr*(sova, zool. Bubo)podľa vzoru *chlap* | *vír*(prudký pohyb vody) | *výr*(sova, zool. Bubo) |
| N *vír*  | N *výr* | N *víry* | N *výry* |
| G (od) *vír****u*** | G (od) *výr****a*** | G *vírov* | G *výrov* |
| D *vír****u*** | D *výr****ovi*** | D *vírom* | D *výrom* |
| A *vír -* ***~~o~~*** | A *výr****a*** | A *víry* | A *výry* |
| L (o) *vír****e*** | L (o) *výr****ovi*** | L *víroch* | L *výroch* |
| I (s) *vírom* | I (s) *výrom* | I *vírmi* | I *výrmi* |

Tabuľka 4 Vír – výr podľa vzoru chlap a dub

*Pozn.* Paradigma *dub* – genitív singuláru *duba* (teda nie ~~dubu~~), ale *víru*.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že v prípade dvojice *vír – výr* ide o rovnaký prípad ako u dvojíc *rys* (šelma) – *rys* (výkres) či *úhor* (ryba) – *úhor* (zem). Nie je to však celkom tak, pretože dvojica *vír – výr* má isté špecifiká, ktoré nie sú vlastné podobnej dvojici *úhor* (ryba) – *úhor* (zem), zachytenej v tabuľke 2. Rozdielnosti sú pre názornosť a rýchlejšiu orientáciu v texte zvýraznené tučným písmom (tzv. boldom). Podobnosti sme nezvýrazňovali. Kým v prípade dvojice *úhor* (ryba) – *úhor* (zem) dochádza k odlišnostiam v troch pádoch, a síce v datíve, akuzatíve a lokáli singuláru, prípade dvojice *vír – výr* dochádza v odlišnostiam nielen v spomínaných troch pádoch singuláru, ale aj v genitíve singuláru (*vír****u*** *– výr****a***) v dôsledku odklonu od koncovky *-u* v prípade *víru*. Mistrík a kol. (1993) uvádza, že dvojica *vír – výr* má zhodné všetky deklinačné vary, a preto tento homonymný pár radí k tvarovým homonymám. Dokázali sme, že v singulári je všetko inak (s výnimkou nominatívu a inštrumentálu). Spochybnili sme zaradenie dvojice do skupiny homofónnych homoným a odporúčame vnímať túto dvojicu ako pravé homonymá so zaradením do podskupiny čiastočných homoným.

|  |  |
| --- | --- |
| **SINGULÁR** | **PLURÁL** |
| ***biť*** | ***byť*** | ***biť*** | ***byť*** |
| 1. *bijem* | 1. *som* | 1. *bijeme* | 1. *sme* |
| 2. *biješ* | 2. *si*  | 2. *bijete* | 2. *ste* |
| 3. *bije* | 3. *je* | 3. *bijú* | 3. *sú* |
| Imperatív2. osoby: *bi* | Imperatív2. osoby: *buď* | Imperatív1.osoby: *bime*2.osoby: *bite* | Imperatív1.osoby: *buďme*2.osoby: *buďte* |

Tabuľka 5 Porovnanie tvarov slovies *biť – byť*

Tabuľka 5 zobrazuje tvary indikatívu prézenta slovesa *biť* a slovesa *byť*. Zhodu vo výslovnosti predstavujú len tvary infinitívu v bolde. V žiadnych iných tvaroch k výslovnostnej zhode nedochádza.

1. **PRAVOPISNÉ HOMONYMÁ** (homografy) sú homonymá, ktorých pravopisná (ortografická) forma sa zhoduje, ale ich ortoepická (výslovnostná) forma sa odlišuje. Môžu, no nemusia patriť do rovnakého slovného druhu:
* adjektívum *panický* utvorené od maskulínneho substantíva *panic* vyslovíme s mäkkým ň – adjektívum *panický* utvorené od feminína *panika* vyslovíme s tvrdým n,
* substantíva *nite* (nominatív plurálu feminína *niť*) – *nite* (lokál singuláru maskulína *nit*),
* adjektívum *krásne* (čítame -ne-) – adverbium *krásne* (čítame -ňe-), podobne adjektívum *horizontálne* (čítame -ne-) – adverbium *horizontálne* (čítame -ňe-),
* adjektívum *sochársky* – adverbium *sochársky* predstavuje tvarovú zhodu v pravopise aj výslovnosti.
1. **SLOVOTVORNÉ HOMONYMÁ** predstavujú nesmierne rozsiahlu skupinu homoným, ktorá je typická pre flektívny typ jazyka, akým je aj slovenčina. Ide o slová, ktoré sa líšia svojou slovotvornou motiváciou (odtiaľ aj pomenovanie celej skupiny). Patria sem dvojice (resp. trojice, príp. štvorice) ako:
* *bežec* (ten, kto beží – životné) – *bežec* (zviera – dobrý behúň) – *bežec* (súčiastka prístroja – neživotné),
* boxer (zápasník v boxe – životné) – boxer (zakázaná zbraň na pästi – neživotné) – boxer (psie plemeno),
* *boxovať* (v športe al. sa biť päsťami) – *boxovať* (krémovať/pastovať topánky),
* *čokoládka* (deminutívum utvorené od slova *čokoláda*) – *čokoládka* (čokoládovňahovorovo),
* *diplomatka* (povolanie) – *diplomatka* (tenká aktovka na spisy),
* *dobrota* (vlastnosť) – *dobrota* (lahôdka, pochúťka) – *dobrota* (o osobe),
* *klinček* (deminutívum od klinec) – *klinček* (karafiát), podobne *kohútik* (deminutívum od *kohút*) – *kohútik* (vodovodný),
* *mašina* (machový porast) – *mašina* (šijací / mláťací stroj, vlak),
* *matica* (časť skrutky so závitmi) – *matica* (kultúrny spolok),
* *podvodný* (nepoctivý, ľstivý) – *podvodný* (nachádzajúci sa pod vodou),
* *pochodiť* (pochádzať z niečoho) – *pochodiť* (obísť, napr. *pochodiť* rodinu al. známych) – *pochodiť* (prechádzať sa krátko sem-tam) – *pochodiť* (obstáť, *povodiť* sa – napr. dobre sa jej vodilo),
* *roh* (zvieraťa) – *roh* (rohový kophovorovo),
* *lyžičník* (príborník na lyžice) – *lyžičník* (druh liečivej byliny, bot. lyžičník lekársky),
* *šupa* (obal rastlín, ovocia, zeleniny) – *šupa* (silný úderexpresívne) – *šupa* (väzenie, väznicazastarane).

Mistrík (1989) upozorňuje na homonymné páry, u ktorých síce dochádza ku zvukovej zhode, no majú rozdielny počet slov. Prejavuje sa to tak, že jeden člen dvojice tvorí jedno slovo, kým druhý člen pozostáva obyčajne y dvoch slov. Mistrík (1989) takéto homonymá nazýva lexikálno-gramaticko-fonetické homonymá a možno ich považovať za samostatnú skupinu homoným:

1. **LEXIKÁLNO-GRAMATICKO-FONETICKÉ HOMONYMÁ** (pozri definíciu vyššie) predstavujú nasledovné homonymné páry:
2. spoločný rys tejto podskupiny homonymných párov spočíva v predložkovej väzbe so slovom bez predložky:
* *v*otcovom (predložka + substantívum v lokáli singuláru) – *vodcovom* (substantívum v lokáli singuláru),
* *v čele* (predložka + substantívum v lokáli singuláru) *– včele* (substantívum singuláru v datíve)*, v stane* (predložka + substantívum v lokáli singuláru) *– vstane* (3. osoba singuláru futúra slovesa)*,*
* *pod stenou –* poctenou(adjektívum v singulári inštrumentálu),
* do konca – dokonca, do kola – dokola, do čista – dočista (druhý člen dvojice patrí k adverbiám),
* *z mena – zmena* (nominatív singuláru)*, z púšte – spúšte* (nominatív plurálu)*,*
* cez to – cesto,
* *na znak – naznak, na oko –* naoko(druhý člen dvojice patrí k adverbiám)*,*
* na riadenie – nariadenie,
* od dám – oddám,
* o voz – ovos, o blok – oblok, o blude – oblude,
* pod nos – podnos,
* pri dáme – pridáme,
* s pätou – spätou,
* zo stavu – zostavu,
* po vlak – povlak, po byt – pobyt,
* po tom – potom, po zdravom – pozdravom,
* po medzi – pomedzi (samotné slovo pomedzi je predložka);
1. spoločný rys tejto podskupiny homonymných párov spočíva v tom, že oba členy sú tvorené jedným výrazom (zvratné sloveso *choď sa* predstavuje výnimku):
* choď sa (imperatív 2. osoby singuláru slovesa) – chodca (nominatív singuláru substantíva),
* redšie – rečie, hrdšia – hrčia sú dvojice pozostávajúce z komparatívu adjektíva a 3. osoby indikatívu prézenta v singulári alebo v pluráli,
* mestskom – mäskom;
1. spoločný rys tejto podskupiny homonymných párov spočíva v tom, že
* jeden člen dvojice je tvorený deiktickým zámenom (napr. tu):
* tu žiť – tužiť,
* to pole – topole,
* vy nič – vinič;
1. spoločný rys tejto podskupiny homonymných párov spočíva v tom, že jeden člen má dve slová (z toho jedno je adverbium):
* zle piť – zlepiť.

Vnímanie homoným v slovenčine, a teda aj ich členenie, sa odlišuje od vnímania anglických homoným, čo je podmienené typologickou odlišnosťou oboch jazykov: analytickej angličtiny – syntaktickej slovenčiny.

**K IDENTIFIKÁCII HOMONYMIE V SLOVENČINE**

Ako rozoznať homonymnú dvojicu od polysémického slova? Ukážeme si na príklade homonymnej dvojice *čelo* (časť tváre) – *čelo* (nástroj). V oboch prípadoch ide o prvotný význam, teda *čelo* (časť tváre) predstavuje prvotný význam 1 a *čelo* (nástroj) prvotný význam 2, čo možno zapísať ako *čelo*1 – *čelo*2. Od prvotného významu výrazu *čelo*1 sa na základe vonkajšej (metaforickej) podobnosti derivovali (druhotné) významy:

význam 1´ – predná časť niečoho (napr. *čelo lode*),

význam 1´´ – popredné, vedúce miesto (napr. *čelo sprievodu*).

Medzi prvotným významom výrazu *čelo*1 a druhotnými významami predná časť niečoho, popredné miesto, je vzťah polysémie, pretože došlo k derivácii významu1´, významu1´´ z významu 1.

**Slovné hračky**

V slovenčine je tento jav v hovorovej reči pomerne zriedkavý, napriek tomu sa s ním stretávame, napr. *Keď začnú* ***upaľovať****, treba* ***upaľovať***. ***Zviera lasom zvierala som***. Tieto vety sú založené na „významovej mnohoznačnosti a formálnej totožnosti“ (Findra, 2004:39). Avšak homonymia sa slovenčine uplatňuje najmä v homonymných rýmoch, ako vidieť v Turčányho veršoch básne *Akoby žiaľ*:

*Ach, na pieseň*

*– krásnu i v žiali*

*a****nežnú*** *–*

*tie túžby zmeň!*

*Tých, ktorí siali,*

*a****nežnú****.*

Homonymia v slovenčine sa klasifikuje nasledovne: 1.Lexikálne (vlastné) homonymá. 2.Gramatické (tvarové) homonymá (homoformy) 3.Fonetické (zvukové) homonymá (homofóny). 4.Pravopisné homonymá (homografy). 5.Slovotvorné homonymá. 6.Lexikálno-gramaticko-fonetické homonymá. Lexikálne (vlastné) homonymá sa vyznačujú identickými tvarmi výslovnosti i pravopisu a všetkými gramatickými tvarmi, čo však nemôže platiť u dvojíc *polobrat* (vzor chlap; životné) – *polobrat* (vzor dub; neživotné), *úhor* (druh ryby; v singulári podľa vzoru chlap, v pluráli podľa vzoru dub) – *úhor* (zem; skloňuje sa v singulári aj pluráli podľa vzoru dub). Pozri tabuľku 2. U fonetických homoným sme narazili na zaujímavú dvojicu *vír – výr* (tabuľka 4). Rozdielnosť v genitíve, datíve, akuzatíve a lokáli singuláru spočíva v rozdielnom vnímaní dichotomickej kategórie životnosti – neživotnosti v prípade maskulínnych substantív. V opozitnom homonymnom vzťahu tu proti sebe stojí životné maskulínum *výr* k neživotnému *vír*. V singulári sa výr podriaďuje deklinačnej paradigme *chlap*, a vír paradigme *dub*. Pozorujeme zaujímavý paradox: ak by *vír* dôsledne uplatňoval koncovky vzoru *dub*, genitív singuláru by bol v tom prípade zhodný 🞽*víra*🞽 *– výra*. Proti úplnej tvarovej homonymii slovenčine teda vystupuje kategória životnosti.

**POROVNANIE ANGLICKÝCH A SLOVENSKÝCH HOMONÝM**

V tejto časti príspevku sa zameriavame na odlišný prístup vnímania homonymie ústiaci do odlišnej klasifikácie homoným, čo prezentujeme v tabuľke 6 (anglické homonymá) a v tabuľke 7 (slovenské homonymá). Rôznorodosť klasifikácie sa odráža v odlišnej štruktúre oboch tabuliek.

|  |  |
| --- | --- |
| **ROZDELENIE ANGLICKÝCH HOMONÝM** | **PRÍKLADY** |
| 1. | REAL HOMONYMS | a) full h. | *ball* (lopta) *– ball* (bál)*, bank, file, just* (len) *– just* (spravodlivý)*, kind* (n, adv), *near* (adj, adv)*, spring* (jar) *– spring* (vodný prameň) |
| b) partial h. | *can* (môcť) *– can* (plechovka)*, flat* (n) *– flat* (adj)*, seal* (n, v)*, sow* (n, v), *grave* (n,adj) |
| 2. | HOMOPHONES | *aisle – I´ll – isle, alms – arms, air – heir, bear – bare, bee – be, been – bean, brake – break, buy – by – bye, cell – sell, cent – scent, dear – deer, die – dye, eye – I – aye, grate – great, flu – flue – flew, hair – hare, hear – here, hi – high, him – hymn, hole – whole, knight – night, made – maid, male – mail, meat – meet, miner – minor, no – know, not – knot, or – ore – oar, peace – piece, rain – reign – rein, scene – seen, sea – see, steal – steel, son – sun, suite – sweet, threw – through, to – too – two, ware – wear – where, weak – week, wear – where, weave – we´ve,* *weather – whether, write – rite – right, you – ewe*  |
| 3. | HOMOGRAPHS  | *bow* /bou, bau/*, lead* /led, li:d/, *read* /ri:d, red/, *row* /row, rau/, *tear* /tiə, tεə/, *wind* /wind, waind/ |
| 4. | Iné (Other homonyms) | a) acronyms | *now – NOW, salt – SALT, start - START* |
| b) initialisms | *AA* (3)*, AAA* (2)*, ABC* (2)*, BA* (3)*, BBC* (2)*, BC* (3), *DC* (2)*, LA* (2) |
| c) word-formation h. | *liver* (human organ) *– liv****er***(person) |
| d) contextual h. | *Czech checque checked; debt – death, fare – welfare, Read – read*  |
| e) homonymous affixes | *mechan****ic***(n) *– electr*ic(adj)*arm****ful*** (n) – *joy****ful***(adj)*smell****s*** (pl n) – *smell****s*** (v 3rd ps sg) |

Tabuľka 6 Klasifikácia anglických homoným

Vysvetlivky: n – noun, v – verb, adj – adjective, adv – adverb, pl n – plural noun, 3rd ps sg – the hird person singular, číslice v zátvorke odkazujú na počet slov a ich významov.

V tabuľke 6 sa zachováva anglická terminológia s prihliadnutím na študijné potreby poslucháčok a poslucháčov anglického jazyka.

|  |  |
| --- | --- |
| **ROZDELENIE** **SLOVENSKÝCH HOMONÝM** | **PRÍKLADY** |
| 1. | LEXIKÁLNE (PRAVÉ) H.  | *august, baba, banka, čelo, kobylka, kopula, lokál, pád, polobrat, puk, rad, rys, tuš, úhor* |
| 2. | GRAMATICKÉ H.  | *dám, dojem, hnoj, jedlo, klam, lapaj, láska, lep, nos, objav, otvor, plač, posteľ, rád, sála, soľ, šije, tri, tvor, váha, uši, zviera* |
| 3. | FONETICKÉ H. | *biť – byť, ktorí – ktorý, mi – my, pekní – pekný, pisk – pysk, plod – plot, prah – prach, prúd – prút, riť – ryť, samí – samý, snob – snop, stôl – stvol, vír – výr, viť – vyť, vrh – vrch*  |
| 4. | PRAVOPISNÉ H. | *krásne – krás****ň****e, horizontálne – horizontál****ň****e, nite* (fem.) *– nite* (mask.)*, panický – pa****ň****ický* |
| 5. | SLOVOTVORNÉ H. | *bežec* (3)*, boxer* (3)*, boxovať* (2)*, diplomatka* (2)*, dobrota* (3)*, mašina* (2)*, pochodiť* (4)*, šupa* (3) |
| 6. | LEXIKÁLNO-GRAM.-FONETICKÉ H. | *cez to – cesto, do čista – dočista, do kola – dokola, do konca – dokonca, choď sa – chodca, na oko – naoko, na riadenie – nariadenie, na znak – naznak, od dám – oddám, pod nos – podnos, pod stenou – poctenou, redšie – rečie, v čele – včele, v otcovom – vodcovom, to pole – topole, tu žiť – tužiť, zle piť – zlepiť, z mena – zmena, z púšte – spúšte*  |

Tabuľka 7 Klasifikácia slovenských homoným

Vysvetlivky: číslice v zátvorke odkazujú na počet slov a ich významov. V tabuľke 7 sa zachováva slovenská terminológia s prihliadnutím k potrebe porovnania oboch terminologických systémov.

Klasifikácia slovenských homoným (6 typov) je v porovnaní s anglickými (4 typy) členitejšia, čo je spôsobené typologickou odlišnosťou oboch jazykov. Ako vidieť z tabuľky 6 a 7, angličtina rozlišuje tri základné typy homonymie, a to 1. pravé homonymá, ktoré člení na úplné a čiastočné (slovenčina sa často „tvári“, že tento typ je zhodný vo všetkých gramatických tvaroch, čo nie je pravda). 2. homografy (identický pravopis) a 3. homofóny (identická výslovnosť). Slovenčina naproti tomuto členeniu stavia gramatické homonymá (homoformy), ktoré možno typovo priradiť k slovenským pravým homonymám. Pre homografy má slovenčina termín pravopisné homonymá a pre homofónny termín fonetické homonymá (tabuľka 6 a 7). Skloňovanie a kategória životnosti u maskulínnych substantív v slovenčine komplikuje dosiahnutie úplnej homonymnej zhody vo všetkých tvaroch.

**FALOŠNÍ PRIATELIA**

Doteraz sme upriamovali pozornosť len na problematiku vnútrojazykovej homonymie. Avšak v jazyku, a teda i v lingvistike, je známy jav nazývaný medzijazyková homonymia, v študentskej obci známa ako **falošní priatelia**. V angličtine sa používajú dva termíny na označenie javu medzijazykovej interferencie (homonymie), a síce anglický termín **false friends** a francúzsky termín **faux amis** /fozami/. S ohľadom na poslucháčov a poslucháčky angličtiny sme sa rozhodli používať termín, ktorý sa používa v odbornej anglickej lingvistike *–* faux amis. Písomná a/alebo výslovnostná podobnosť (či dokonca úplná zhoda) v dvoch jazykoch spôsobuje učiacim sa nemálo starostí. Ide o slová disponujúce slovotvorným základom najmä z takých jazykov, ako je gréčtina (grécizmy), latinčina (latinizmy) a francúzština (galicizmy).

V tabuľke 8 prezentujeme abecedne zoradené anglické výrazy, ktoré pôsobia na učiacich sa zavádzajúco, s doplnením prečiarknutého nesprávneho slovenského prekladu (druhý stĺpec tabuľky 8). V treťom stĺpci ponúkame správny anglický ekvivalent nesprávneho slovenského prekladu a následne ponúkame správny preklad pôvodného anglického faux amis do slovenčiny. Náš prístup sa môže zdať komplikovaný, a preto sme anglické faux amis (prvý stĺpec) spolu so správnym slovenským ekvivalentom (posledný stĺpec) zvýraznili boldom a kurzívou. Výrazy v tabuľke 8 predstavujú najfrekventovanejšie a najobávanejšie výrazy spôsobujúce učiacim sa problémy.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Anglický výraz (faux amis)** | ~~Neprávny~~ (zavádzajúci) preklad | Anglický ekvivalent nesprávneho prekladu v 2. stĺpci | **Správny slovenský preklad** |
| ***actual*** | *~~aktuálny~~* | *real* | ***skutočný*** |
| ***control*** | *~~kontrola~~* | *checking inspection**investigation* | ***ovládanie******riadenie*** |
| ***correct*** | *~~korektný~~* | *polite, decent* | ***správny*** |
| ***couch*** | *~~kauč~~**~~tréner~~* | *coach* | ***gauč*** |
| ***criminal*** | *~~kriminál~~* | *cooler* (coll.)*gaol* (BrE)*jail* (AmE) | ***zločinec*** |
| ***fabric*** | *~~fabrika~~* | *factory* | ***1. stavba,******2. látka*** |
| ***hymn*** | *~~hymna~~* | *anthem* | ***cirkevná pieseň oslavujúca Boha*** |
| ***lump*** | *~~lump~~* | *rogue**rascal**villain* | ***kocka******(napr. cukru)*** |
| ***maturity*** | *~~maturita~~* | *school-leaving exam(s)* | ***zrelosť*** |
| ***noble*** | *~~nóbl~~* | *in a pretentious way* | ***slávny******šľachtický*** |
| ***novel*** | *~~novela~~* | *novella* | ***román*** |
| ***paragon*** | *~~účet~~* | *bill* | ***vzor dokonalosti*** |
| ***paragraph*** | *~~nie odsek v zákonoch~~* | *section* | ***odsek v texte*** |
| ***pathetic*** | *~~patetický~~**~~patetická~~**~~patetické~~* | *optimistic enthusiastic* | ***smutný******rozľútostený******poľutovaniahodný*** |
| ***perscpective*** | *~~perspektívny~~* | *promising* | ***týkajúci sa perspektívy*** |
| ***protection*** | *~~protekcia~~* | *favouritism* | ***ochrana*** |
| ***psychic*** | *~~psychický~~* | *mental* | ***týkajúci sa duše*** |
| ***Secretary of State*** | *~~štátny sekretár štátny tajomník~~* | *assistent* | ***minister/******ministerka*** |
| ***self-conscious*** | *~~sebaistý sebavedomý~~*  | *self-confident* | ***uvedomujúci si vlastné JA; zarazený*** ***vyjavený*** |
| ***sympathetic*** | *~~sympatický~~* | *nice**pleasant**attractive* | ***sústrastný*** |

Tabuľka 8 Faux amis v anglickom jazyku

Vysvetlivky: AmE / BrE – American / British English, coll. – colloquial

Tabuľka 9 v prvom stĺpci demonštruje abecedne zoradené príklady falošných priateľov v slovenčine. Ich nesprávny preklad do angličtiny je uvedený v druhom stĺpci. V treťom stĺpci sa nachádza správny ekvivalent prekladu z druhého stĺpca. Vo štvrtom stĺpci sa uvádza správny ekvivalent v cudzom jazyku. Niektoré výrazy z tabuľky 8 by sa mohli „zrkadlovo“ otočiť a použiť aj v tabuľke 9 (napr. slovenský výraz *hymna, kontrola* alebo *lump*). Samozrejme neuvádzame ich dvakrát.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Slovenský výraz (faux amis)** | ~~Neprávny~~ (zavádzajúci) preklad  | Slovenský ekvivalent nesprávneho prekladu v 2. stĺpci | **Správny ekvivalent v cudzom jazyku** |
| ***adept*** | ~~adept~~ | *zručný a dobre vycvičený jedinec* | ***beginner*** |
| ***akcia*** | *~~action~~* | *čin**aktivita**súdny proces* | ***share,******sale*** ***bargain******discount*** |
| ***akurát*** | *~~accurate~~* | *presný**starostlivo vypracovaný* | ***just about to (coll.) on the point of (formal)*** |
| ***armáda*** | *~~armada~~* | *flotila bojových lodí;**veľká skupina pohybujúcich sa vecí* | ***army******air force*** |
| ***debilita*** | *~~debility~~* | *slabosť**oslabenosť* | ***moronism******general stupidity******feeblemindedness*** |
| ***ekonomický******(napr. rozvoj)*** | *~~economical~~*  | *úsporný* | ***economic******(e.g. development)*** |
| ***evidencia*** | *~~evidence~~*  | *dôkaz(y)* | ***record*** |
| ***konfekcia*** | *~~confection~~* | *sladká strava,**liek obsahujúci cukor al. sirup* | ***ready-made / ready-to-wear clothing*** |
| ***konjunktúra*** | *~~conjuncture~~* | *zhoda okolností vedúca ku kríze* | ***prosperity economic boom*** |
| ***konkurencia*** | *~~concurrence~~* | *spoločný výskyt v priestore alebo čase;**spolupráca, súhlas* | ***competition*** |
| ***konkurz*** | *~~concourse~~* | *križovatka; priestranstvo al.hala* | ***competition interview*** |
| ***konzerva*** | *~~conserve~~* | *zaváranina**zavárané ovocie* | ***tin (BrE)******can (AmE)*** |
| ***kurzíva*** | *~~cursive~~* | *písmo napísané rukou* | ***italics*** |
| ***novela zákona*** | *~~novel~~* | *román* | ***amendment*** |
| ***pamflet*** | *~~pamphlet~~* | *tlačená nezviazaná publikácia* | ***squib******lampoon*** |
| ***panelák******(panelový dom)*** | *~~panel house~~* | *verejný dom s tajnými dverami* | ***PRC building*** |
| ***promócia*** | *~~promotion~~* | *povýšenie propagácia* | ***graduation ceremony*** |
| ***propagovať*** | *~~propagate~~* | *vzrastať* *rozširovať**rozmnožovať sa* | ***spread thoughts of,******spread particular thoughts***  |
| ***provízia*** | *~~provision~~* | *podmienka pripravenosť zásobovanie zásoba potravín*  | ***brokerage commission*** |
| ***recept******(lekársky predpis)*** | *~~recipe~~* | *návod* *inštrukcia* | ***prescription*** |
| ***recesia******(žart, vtip)*** | *~~recession~~* | *hospodárska kríza* | ***fun*** ***joke******crack******gag******jest*** |
| ***referovať*** | *~~refer~~* | *odkazovať* *týkať sa* | ***report*** |
| ***reflektovať*** | *~~reflect~~* | *odrážať* | ***be intrested in*** |
| ***rekreant*** | *~~recreant~~* | *zradca**zbabelec*  | ***holidaymaker (BrE) vacationer (AmE)*** |
| ***rekvírovať*** | *~~require~~* | *potrebovať* *žiadať**vyžadovať* | ***confiscate*** |
| ***seriózny*** | *~~serius~~* | *vážny**závažný* | ***reliable******trustworthy*** |
| ***solídny*** | *~~solid~~* | *pevný**tuhý (skupenstvo)* | ***decent*** |
| ***šéf*** | *~~chef~~* | *hlavný kuchár* | ***boss******head******chief******supervisor*** |
| ***športovať*** | *~~sport~~* | *pýšiť sa**zabávať sa**robiť si posmech*  | ***play sport (BrE) play sports (AmE)*** |
| ***technika*** | *~~technic~~* | *spôsob robenia zákl. pohybov al. detailov* | ***machinery technology*** |

Tabuľka 9 Faux amis v slovenskom jazyku

Vysvetlivky: PRC building – prefabricated, reinforced concrete building. V prípade absencie etymológie slova v poslednom stĺpci ide o anglický ekvivalent.

**ZÁVER**

V príspevku sme vysvetlili a porovnali podstatu homonymie v anglickom a slovenskom jazyku. **Homonymia je náhodný vzťah rovnakého počtu rovnakých foném a/alebo grafém medzi dvomi alebo viacerými slovami zväčša odlišného významu**. Homonymá delíme podľa dvoch základných kritérií: podľa významovej súvislosti (sémantiky) a formy (ortografickej a/alebo ortoepickej).

* Z hľadiska významovej súvislosti ich delíme na:
1. **etymologické homonymá**, teda homonymá s odlišným významom aj pôvodom, napr. *čelo* (časť tváre) – *čelo* (hudobný nástroj),
2. **historické homonymá**, teda také, ktoré v minulosti vznikli rozpadom polysémie, napr. husie *pero* – *pero* na písanie.
* **Z**hľadiska **formy** delíme homonymá na:
1. **vlastné** **homonymá** (v slovenčine aj lexikálne) – rovnaká výslovnosť aj písaná forma, napr. *august* v slovenčine alebo *file* v angličtine,
2. **homografy** (v slovenčine aj pravopisné homonymá) – rovnaká písomná podoba, ale odlišná výslovnosť, napr. *nite* v slovenčine alebo *wind* /wind; waind/ v angličtine,
3. **homofóny** (v slovenčine fonetické/zvukové homonymá) – rovnaká výslovnosť, ale odlišná písomná podoba, napr. dvojice *plot – plod* alebo *vír – výr* v slovenčine alebo dvojica *sun – son* v angličtine,
4. **iné** **homonymá**

v slovenčine: **gramatické/tvarové homonymá** (napr. *nos* ako substantívum aj ako imperatívum slovesa) a **lexikálno-gramaticko-fonetické** **homonymá** (napr. *v čele – včele, pod nos – podnos*),

* v slovenčine aj angličtine: slovotvorné homonymá (v slovenčine napr. bežec alebo boxer, v angličtine napr. liver/orgán v tele – liver/obyvateľ,-ka),
* v angličtine: skratkové homonymá (napr. now – NOW), inicializmy (napr. LA/Los Angeles – LA/late arrivals), kontextové homonymá (napr. until debt do us apart), homonymné prípony (napr. mecanic – electric) v angličtine. Homonymia pádových prípon je však typická pre slovenčinu, napr. genitív a akuzatív singuláru životných maskulín chlapa – výra.

V rámci vnútrojazykovej homonymie sme našli podobné i rozdielne stupne klasifikácie homoným v oboch jazykoch. V angličtine je častejšia zhoda vo všetkých tvaroch (na rozdiel od slovenčiny), čo je v súlade s typologickým zaradením angličtiny (analytický jazyk) a slovenčiny (flektívny jazyk). V angličtine je takmer 90 % homoným jednoslabičných. Proti úplnej tvarovej homonymii v slovenčine teda vystupuje skloňovanie a kategória životnosti u maskulínnych substantív.

V rámci medzijazykovej homonymie sme vysvetlili termín falošní priatelia (false friends, faux amis), ktorých príklady z oboch jazykov sú zaznamenané v tabuľke 8 (faux amis pre slovenských učiacich sa anglický jazyk napr. *actual – ~~aktuálny~~, fabric – ~~fabrika~~, control – ~~kontrola~~*) a v tabuľke 9 (interakcia slovenčiny s angličtinou napr. *akcia – ~~action~~, akurát – ~~accurate~~, armáda – ~~armada~~*). ´Falošnosť´ takýchto výrazov pramení v podobnosti ich písanej formy aj spoločnom pôvode. Pričom ide často o slová s rovnakým slovotvorným kmeňom. Ide najmä o grécizmy, latinizmy, príp. galicizmy (slová z francúzštiny).

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

ARNOLD(ová), Irina V. 1973. *The English Word*. Moskva: Vyššia škola, 304 s. (2. vydanie)

BALCOVÁ, Táňa. 2010. *Veľký nemecko-slovenský a slovensko-nemecký slovník*. Bratislava: Mikula, 920 s. ISBN 978-80-88814-66-5

*Cambridge Advanced Learner´s Dictionary*. 2003. Cambridge: Cambridge University Press, 1550 s. ISBN 0-521-53106-3 (v texte ako CALD)

ČERNÝ, Jiří – HOLEŠ, Jan. 2004. *Sémiotika*. Praha: Portál, 364 s. ISBN 80-7178-832-5

DUŠKOVÁ, Libuše a kol. 1988. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 676 s.

FINDRA, Ján. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 232 s. ISBN 80-8063-142-5

IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, Mária. 2005. *Homonymický slovník*. Bratislava, Prešov: SAMO – AAMM, 214 s. ISBN 80-967524-21

JAVORĆÍKOVÁ, Jana. 2001. *Word Perfect*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 33 s. ISBN 80-8041-396-7

KONKOL, Štefan. 2001. *Chyby, ktoré robíme v angličtine*. Bratislava: Smaragd Pedagogické nakladateľstvo, 151 s. ISBN 80-968276-8-5

*Krátky slovník slovenského jazyka* (KSSJ). 2003. Bratislava: Veda, 990 s. ISBN 80-224-0750-X

*Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. 2002. Oxford: Macmillan, 1692 s. ISBN 0-333-99093-5 (v texte ako MED)

MISTRÍK, Jozef a kol. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor, 514 s. ISBN 80-215-0250

MISTRÍK, Jozef. 1989. *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 586 s.

PEPRNÍK, Jaroslav. 2000. In: *Rudiments of English Linguistics* (Ed. P. Štekauer) Prešov: Slovacontact, 334 s. ISBN 80-88876-04-4

*Pravidlá slovenského pravopisu*.1991. Bratislava: Veda, 536 s. ISBN 80-224-0080-7

YOUNG, J. – YOUNG, P. 1981. *The Ladybird Book of Jokes, Riddles and Rhymes*. Loughborough: Ladybird Books, 57 s. ISBN 978-0721475165

**SUMMARY**

The article *The Relation of Homonymy in English and Slovak – Comparison* defines homonymy as a coincidental relationship that occurs between two or more lexemes having identical spoken and/or written form(s). Homonymy is distinguished within a single language or between two different languages (occurrence of false friends, also known as faux amis). If homonymy occurs within a single language two basic criteria are applied to classify it: 1) semantic relation (etymological and historical) and 2) form (real homonyms, homographs, homophones, other homonyms). Classification of Slovak homonyms, however, is more complicated due to its typological type (inflected Slovak language compared to analytical English). The author applies three research methods: qualitative analysis based on methods of synthesis and comparison. Tables 1 – 9 are included.

# Vyučovanie suprasegmentálnej fonetiky/fonológie anglického jazyka

Elena Vallová

**ABSTRAKT**

Cieľom kapitoly je zhodnotiť a vysvetliť dôležitosť vyučovania suprasegmentálnej fonológie /fonetiky anglického jazyka pre študentov, ktorí študujú na Katedre anglistiky a amerikanistiky na Humanitnej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, či už je ich špecializácia prekladateľ a tlmočník alebo učiteľ anglického jazyka. Je to taká časť lingvistiky, s ktorou sa stretáva každý, kto začal študovať anglický jazyk. Sú to javy, ktoré spoznávame skoro pri každej nahrávke, filme, konverzácii akéhokoľvek druhu, pri študijných i turistických pobytoch v zahraničí.

**KĽÚČOVÉ SLOVÁ:** suprasegmentálna fonológia, prízvuk, intonácia, funkcie intonácie, paralingvistika, rečová reťaz

**Úvod**

Počas prvého semestra sa naši študenti oboznámia na hodinách fonetiky a fonológie anglického jazyka so základmi zvukovej stránky jazyka, druhmi hlások, transkripciou a transliteráciou, označovaním prízvuku, charakteristikou a delením spoluhlások, s anglickými samohláskami a spoluvýskytom hlások a slabikou. V druhom semestri sa väčšinou už venujeme otázkam suprasegmentálnej fonológie. Bez poznania zásad suprasegmentálnej fonológie budeme ťažko chápať i odlišnosti jednotlivých variant angličtiny v anglofónnych krajinách i iných krajinách na našej planéte, kde sa angličtina používa ako jazyk obchodu a turizmu. Na základe mojich päť ročných skúseností s vyučovaním predmetu fonetika a fonológia anglického jazyka pre študentov translatológie i tlmočníctva v dennej i externej forme i študentov učiteľského smeru, môžem konštatovať, že študenti túto časť lingvistickej vedy študujú radi a so záujmom a hlavne chápu jej praktické prepojenie s reálnym živým používaním jazyka a hlavne chápu prepojenie pre preklad, tlmočenie i vyučovanie anglického jazyka. Dospela som k názoru, že vo veľmi zjednodušenej forme, by sa mohlo zaviesť vyučovanie suprasegmentálej fonetiky/fonológie i v úplných začiatkoch vyučovania angličtiny na rôznych druhoch škôl a žiaci i študenti by sa potom vyhli zbytočným komplikáciám a nedorozumeniam v chápaní anglického jazyka ako takého v ďalšom štúdiu na pokročilejších úrovniach. K tomuto záveru ma priviedli publikácie a nahrávky Adriana Underhilla, napríklad i jeho známe video *Successful Pronuciation Learning*, ktoré pomerne jednoduchým, zrozumiteľným i veľmi zábavným spôsobom, vysvetľuje podstatu suprasegmentálnej fonetiky/fonológie pre zahraničných poslucháčov.

V nasledujúcich častiach nášho príspevku sa chceme venovať prízvuku, aspektom súvislej reči, ako sú rytmus, asimilácia, elízia a spájanie slov. V ďalších častiach príspevku rozanalyzujeme intonáciu ako takú, to znamená jej formu a funkcie. V nasledujúcich častiach sa budeme venovať najbežnejším typom intonácie a ich praktickému precvičovaniu na hodinách fonetiky a fonológie anglického jazyka na našej fakulte. Ako jednu z najzaujímavejších častí vyučovania intonácie anglického jazyka považujeme tú časť, kde sa poslucháči oboznamujú s funkciami intonácie akou sú zdôrazňujúca funkcia (accentual) intonácie, postojová, pocitová (attitudinal) funkcia intonácie, gramatická funkcia intonácie, diskurzná (discourse) funkcia intonácie. Ďalšia čas5 nášho príspevku je venovaná fungovaniu

Jazykovej reťazi (speech chain), ktorá pomerne jednoducho vysvetľuje systém fungovania jednotlivých častí nášho rečového aparátu a pomáha študentom pochopiť vzájomnú komunikáciu. V závere nášho príspevku sa pokúsime zhrnúť jednotlivé poznatky pri vyučovaní fonetiky a fonológie anglického jazyka a navrhnúť spôsoby ľahšieho zvládnutia predmetu, ktorí niektorým študentom spôsobuje zbytočne problémy pri štúdiu a umožniť im pozrieť sa na danú problematiku viac z praktického hľadiska.

Prízvuk

Samotný termín, slovo, má niekoľko významov. V angličtine sa môžeme stretnúť s výrazmi *stres, accent*. My sa budeme venovať tomuto pojmu z pohľadu fonetiky/fonológie. Súhlasíme s tvrdením kolegov Bázlika a Miškovičovej: vo zvukovom systéme jazyka ide o zvýraznené vyslovenie príslušnej slabiky, a to najmä zvýšenou zvukovou intenzitou (Bázlik – Miškovičová, 2012, str. 115).

 S pojmom prízvuk sa priamo či nepriamo stretáva každý kto začína študovať cudzí jazyk. I v pomerne jednoduchých dvojslabičných slovách zisťujeme, že prízvuk je buď na prvej alebo druhej slabike. Obdobná situácie je pri viacslabičných slovách a učíme sa jednotlivé slová podľa predpísanej transkripcie. Prízvučná slabika sa označuje podľa platných medzinárodných noriem krátkou vertikálnou čiarou. Ako príklady môžeme uviesť jednoduché slová ako

*mother*  matka

*daughter*  dcéra

*house* n  dom

*tomato*  paradajka

*strawbery*  alebo  jahoda

*catwalk*  mólo, pódium

 Prízvučnú slabiku všetci počujeme ako tú, ktorá má význačnosť (*prominence*)

Ak je slabika prízvučná, väčšina poslucháčov ju vníma ako hlasnejšiu (louder), dlhšiu (lenght), s vyšším tónom (pitch) a inej kvality (quality).

 Prízvuk začíname trénovať na nahrávkach počas seminárov s našimi študentmi najskôr na jednoslabičných slovách, napríklad:

*he*  neprízvučné  on

*she*  ona

*it*  ono

*yes*  áno

*no*  nie

*cat*  mačka

 Neskôr sa posúvame na dvojslabičné slová:

*baby*  dieťa

*father*  otec

*brother*  brat

*sister*  sestra

 Analogicky potom nasledujú trojslabičné:

*generally*  obyčajne

*lunatic*  blázon

*literature*   alebo  literatúra

*comfortable*  alebo  pohodlný

*necessary*  nutný, potrebný

 Postupne začíname študovať a trénovať výslovnosť zložených slov, kde musia rozlišovať koreň slova a afixy. V angličtine existujú skupiny sufixov, ktoré nesú automaticky prízvuk. Sú to:

-ee *absentee*  neprítomná osoba, neprítomný

-eer *commandeer*  v zabrať, privlastniť si

-ese *Vietnamese*  vietnamský

-ette *usherette*  n uvádzačka

-esque *grotesque*  groteskný, neprirodzený

Ďalej existuje skupina sufixov, ktoré nemajú vplyv na umiestnenie prízvuku. A to sú:

- able *avoidable*  adj odvrátiteľný

-age *hemorrhage*  n silné (vnútorné ) krvácanie

-al *colloquial*  adj hovorový

-en *carcinogen* or n karcinogén

-ful *disrespectful*  adj nezdvorilý

-ing *accommodating*  adj úslužný, ochotný

-like *childlike*  adj detinský, detsky úprimný

-less *bottomless*  adj nevyčerpateľný, nesmierny

-ly *accordingly*  adv preto, teda, takže

-ment *apartment*  n byt

-ness *blindness*  n slepota

-ous *anonymous*  adj anonymný

-fy *antiquity*  n starovek

-wise *clockwise*  adv v smere hodinových ručičiek

-y *originality* n originality, neotrepanosť

-ish (slovesá, ktoré majú koreň zložený z viac ako z jednej slabiky majú vždy prízvuk na slabike, ktorá predchádza prípone)

*snobbish* adj povýšenecký, namyslený

V angličtine existuje skupina sufixov, ktoré ovplyvňujú prízvuk tak, že tento sa presúva na poslednú slabiku v koreni slova. K takýmto sufixom patria:

-eous *contemporaneous*  adj súbežný, súčasný

-graphy c*inematography* n kinematografia

-ial *circumstantial*  adj nepriamy, vedľajší

-ic *aerodynamic*  adj aerodynamický

-ion *accommodation*  n ubytovanie

-ious *delicious*  adj lahodný, výborný

-ty *audibility*  n počuteľnosť

-ive *possessive*  adj majetnícky, privlastňovací

Takéto pravidlá sa nedajú zosumarizovať v prípade predpôn.

Prízvuk pri zložených slovách. V prípade, že zložené slová pozostávajú z dvoch častí, je pomerne jednoduché určiť kde bude prízvuk. Väčšinou je prízvuk na prvej časti slova (*sunset*  n západ slnka, súmrak; *buttercup*  n iskerník).

Niektoré zložené slová však majú aj takzvaný druhotný prízvuk, a to hlavne keď sa jedná o zložené slová pozostávajúce ako prvej časti adjektíva a ak druhá časť slova obsahuje morfému ed, ako napríklad slovo *good-tempered*.

Iným prípadom sú zloženiny, ktoré pozostávajú z číslovky ako prvej časti zloženého slova. V tomto prípade je často krát prízvučná i druhá časť zloženého slova: *fifth-class*. Ak celé zložené slovo tvorí príslovku, prízvuk je tiež na druhej časti: *East-West.*

Zaujímavou z pohľadu prízvuku je skupina slov, ktoré môžu predstavovať rôzne gramatické druhy, môžu to byť podstatné mená, slovesá či prídavné mená. Podľa toho akú kategóriu vo vete tvoria, podľa toho sa odvíja aj ich výslovnosť.

Príklady:

Slovo *record* (ako podstatné i prídavné meno sa vysloví: a ako sloveso (n ; v ).

Slovo *export* (vyvážať, exportovať, vývoz, export) a ako podstatné meno vysloví iným spôsobom ako sloveso v or ; n  .

**Súvislá reč**

Väčšina študentov nemá až také veľké problémy pri vyslovovaní jednotlivých slov, ktoré stoja oddelenie. Väčší problém nastáva pri súvislej reči. Ako s prvým aspektom súvislej reči sa študenti oboznamujú s pojmom *rhytm* ( rytmus). Rytmus v tomto prípade chápeme ako počuteľné udalosti, ktoré sú zaznamenateľné v pravidelných časových intervaloch. Angličtina je považovaná za rytmickú reč a rytmus môžeme počuť tak ako sa pravidelne opakujú prízvučné slabiky. Zaviedol sa pojem *foo*t stopa, ktorá sa považuje za jednotku rytmusu (*unit of rhytm)*. Stopa začína s prízvučnou slabikou a zahŕňa do seba všetky nasledujúce neprízvučné slabiky až po najbližšiu prízvučnú slabiku.

*Climb / up the / hill.*

Pre našich študentov je dôležité oboznámiť sa s princípmi fungovania rytmusu v anglickom jazyku. Je potrené venovať čas na precvičovanie vhodných cvičení. Hneď v úvodných cvičeniach si študenti osvojujú rozdielny rytmus v slovenskom i anglickom jazyku. Treba si uvedomiť, že nie všetky jazyky rozlišujú prízvučné a neprízvučné slabiky.

Jednou z najtypickejších čŕt anglickej súvislej reči je asimilácia (*assimilation*). Samotná asimilácia môže mať niekoľko foriem v závislosti od toho, či sa jedná o rýchlu, pomalú, či neformálnu reč. O asimilácii najčastejšie hovoríme v tom prípade ak sa stretnú v súvislej reči dve spoluhlásky vedľa seba. V tomto prípade sa rozlišujú tri základné typy asimilácie:

1. rozdiely v mieste artikulácie (differences in place of articulation);
2. rozdiely v spôsobe artikulácie (differences in manner of articulation);
3. rozdiely vo vibrácii hlasiviek (differences in voicing).

Asimilácia podľa miesta sa najčastejšie vyskytuje v tých prípadoch keď slovo končí na spoluhlásku, ktorá je alveolárna a po nej nasleduje počiatočná spoluhláska, ktorá nie je alveolárna. Takéto situácie vznikajú v prípade keď sa v rýchlej , neformálnej reči zmení **t** na **p**. Ďalším typom asimilácie je asimilácia spôsobu, ktorá už ale nie je taká zreteľná, a nachádza sa len v hovorovej reči, väčšinou veľmi rýchlej, nastáva tendencia pre regresívnu asimiláciu. Nastávajú situácie keď záverové spoluhlásky sa menia na úžinové alebo nosové.

*get them* sa z výslovnosti **get ðem** tranformuje na **get t əm.**

Asimilácia vo vibrácii (assimilation of voice) sa vyskytuje v súvislej reči v obmedzenom počte. Môžeme sa stretnúť len s regresívnou asimiláciou vo vibrácii, ktorá sa vyskytuje naprieč hraníc slova (word boudaries), ako príklad môžeme uviesť, zvuk v na konci slova sa môže meniť na zvuk f. Príklad: You have to (ju: hæf tu).

Jedným z ďalších javov, ktoré pri suprasegmentálnej fonológii študujeme je elízia (elision), jav ktorý sa bežne charakterizuje ako vypustenie zvukov za určitej situácie. Toto vypustenie zvukov sa niekedy v literatúre označuje ako nula, alebo nulová realizácia (zero, zero realisation). Tento fonemický jav je najčastejšie využívaný a počuteľný v rýchlej hovorovej reči. Spôsobuje študentom angličtiny problémy pri prvých dňoch počas pobytov v anglicky hovoriacich krajinách. Tomuto javu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť hlavne pri vyučovaní tlmočenia. Poznanie a naštudovanie zásad elízie umožňuje všetkým zúčastneným stranám lepšie pochopiť rýchlu súvislú reč. Elíziu môžeme rozdeliť na štyri základné druhy:

1. strata slabej (weak) samohlásky po zvukoch p, t, k ;
2. slabá samohláska + n, l ,r sa stáva sylabickou spoluhláskou;
3. vyhýbanie sa zložených zhlukov spoluhlások;
4. strata koncového zvuku *v* v *of* pred spoluhláskami

V nasledujúcej časti nášho príspevku sa budeme venovať javu nazvaného spájanie (linking). V hovorovej reči spájame jednotlivé slová. Pre spájanie slov do súvislých celkov je niekoľko spôsobov a možností. Ako príklad môžeme uviesť kombináciu spoluhlásky + r, ktorá sa na konci slabiky alebo slova nevyslovuje. Príkladom na takúto výslovnosť je BBC akcent, jednotlivý rečníci často vyslovujú zvuk r podobným spôsobom pre spojenie slov , ktoré sa končia na samohlásku.

Počas praktických seminárov je potrebné venovať dostatočný čas pre nacvičovanie hore spomínaných suprasegmentálnych fonemických javov. Cvičenia, ktoré pri našich seminároch používame sú hlavne z učebníc Petera Roacha: „ *English Phonetics and Phonology. A practical course“* a v poslednom akademickom roku máme praktické skúsenosti i s nahrávkami k učebnici Miroslava Bázlika a Jolany Miškovičovej*: Pravidlá výslovnosti britskej a americkej angličtiny.* Nahrávky vhodne kombinujeme a študenti si majú možnosť uvedené javy osvojovať. Najväčšiu pozornosť počas seminárov venujeme elízii, ktorá môže mať niekoľko stupňov a sami sú prekvapení ako je dôležité pochopiť ako spomínaný jav funguje.

Po naštudovaní hore uvedených javov sa počas prednášok i seminárov posúvame k intonácii. A tomuto zaujímavému fonemickému javu sa budeme venovať v nasledujúcej časti nášho príspevku.

**Intonácia**

Intonácia v anglickom jazyku predstavuje dôležitú súčasť výučby suprasegmentálnej fonológie. Študenti aktívne pristupujú k štúdiu intonácie. Nahrávky i cvičenia sú rozmanité a hlavne pomerne rýchlo chápu súvislosti používania intonácie a komunikácie na rôznych úrovniach a neskôr sa im otvára obzor pri štúdiu a nácviku tlmočenia. *„Intonácia sa najčastejšie definuje ako zmena alebo pohyb výšky hlasu v rámci vety alebo zoskupenia slov.“* (Bázlik – Mišíková, 2012, str. 127). Väčšina študentov bezproblémovo rozoznáva vysoký a nízky tón a zároveň si aj bez predchádzajúcej teoretickej prípravy dokáže odvodiť niektoré významové funkcie intonácie. Teoretici v súčasnosti rozlišujú niekoľko základných tónov: klesavý ( falling), rising (stúpavý) a študentmi veľmi obľúbený vodorovný (level) tón. Následne tieto tóny môžu tvoriť kombinácie, a to napríklad: klesavo–stúpajúci, stúpajúco–klesavý a následne kombinácie klesavo–stúpajúci–klesavý, stúpavo–klesajúci–stúpavý. Každý z uvedených tónov má svoje značenie a dá sa použiť v rôznych situáciách, ktorým sa budeme venovať v nasledujúcej časti príspevku.

 Jedným zo základných tónov je klesajúci tón, môžeme sa s ním stretnúť pri krátkych odpovediach typu *yes* (áno), *no* (nie). Tento tón v uvedených situáciách predstavuje konečné stanovisko (*finality*). Často týmto tónom môžeme ukončiť nejaký úsek rozhovoru.

 Ďalším základným tónom je stúpavý (*rising*) tón. Pri tomto tóne automaticky očakávame, že konverzácia bude pokračovať a očakávame nové doplňujúce informácie

Kombináciou základných tónov vznikajú ďalšie možnosti intonácie. Jeden z tónov je klesavo-stúpavý tón, ktorý sa v angličtine pomerne často používa a má špeciálne funkcie. V niektorých situáciách ho chápeme ako tón, ktorý sa popisuje ako ohraničený súhlas alebo odpoveď s výhradou. Ako príklad môžeme uviesť situáciu:

*A: I think that it is a good restaurant.*

*B: Yes.*

Ak pri odpovedi diskutujúci použije stúpavo-klesajúci tón, bude to znamenať, že diskutujúci nie veľmi súhlasí s výrokom hovoriaceho A, a pravdepodobne nemá dobré skúsenosti s reštauráciou.

Ďalšia situácia môže nastať, keď odpoveď v tomto tóne bude znamenať zdráhajúci sa súhlas.

*A: It is not really an expensive car, is it?*

*B: No.*

Klesavo-stúpavý tón sa používa s cieľom vyjadriť súhlas, nesúhlas alebo prekvapenie. Tento tón je pomerne častý v angličtine.

*A: I think he said it was the best so far.*

*B: Yes.* (V tomto prípade môžeme v odpovedi B vyjadriť uvedenou intonáciou prekvapenie).

Obľúbený vodorovný tón je často používaný študentmi pri komunikácii s rodičmi alebo vyučujúcimi, väčšinou sa používa v jednoslabičnom vyjadrení súhlasu alebo nesúhlasu, prípadne inom výroku. Tento tón vyjadruje rutinu, niečo čo sa považuje za nezaujímavé alebo nudné. Takým klasickým príkladom použitia tohto tónu je situácia, v ktorej vyučujúci číta zoznam prítomných študentov a každý oslovený odpovie áno alebo spolužiaci nahlásia jeho neprítomnosť. Alebo vypĺňate dotazník pre poisťovňu, kde na väčšinu otázok väčšinou odpovedáme nie.

*A: Do you suffer from any serious illness?*

*B: No.*

V tejto časti nášho príspevku sme čitateľom predstavili základné druhy tónov, ktoré sa používajú v anglickom jazyku. Ich použitie často závisí od kontextu a čo chce hovoriaci vyjadriť a v niektorých prípadoch dochádza k zámene jednotlivých tónov so zreteľom na konkrétnu situáciu.

**Funkcie intonácie**

Po naštudovaní základných a kombinovaných druhoch tónov sa presúvame ku štúdiu funkcií intonácie. Táto téma vždy zaujme študentov. Po teoretickom zvládnutí jednotlivých druhov funkcií intonácie sa zaoberáme precvičovaním tohto javu na cvičeniach a nahrávkach z rôznych zdrojov, hlavne nahrávok k učebniciam Petra Roacha a Miroslava Bázlika a Jolany Mišíkovej. Po úspešnom zvládnutí už nahratých nahrávok si študenti sami pripravujú dialógy alebo scénky v skupinách, kde si trénujú a osvojujú už nacvičené vedomosti. Cvičenia tohto zamerania majú u študentov úspech a radi celú tému študujú, hlavne keď si uvedomia jej praktické využitie pre prax, či už pri komunikácii alebo pri tlmočení.

 Teoretici vyčleňujú štyri hlavné druhy funkcií intonácie:

1. Subjektívnu, postojovú funkciu intonácie (*attitudinal*);
2. zdôrazňovaciu funkciu intonácie (*accentual*);
3. gramatickú funkciu intonácie (*grammatical*);
4. diskurzná funkcia intonácie (*discourse*).

V tejto časti nášho príspevku sa chceme venovať c. Tejto téme sa venujú mnohí autori, a vo všeobecnosti chápu tento jav ako možnosť vyjadriť pomocou intonácie naše pocity a postoj k obsahu danej vety, výroku, slova a pod. Pomocou intonácie môžeme vyjadriť také pocity ako sú hnev, pocit šťastia a spokojnosti, nudu, vďačnosť a iné stavy.

Klesavým tónom v intonácii môžeme vyjadriť konečnosť, definitívnosť: *That is the end of the story.*

Stúpavým tónom môžeme vyjadriť všeobecnú otázku: *Can you help her?*

Zároveň týmto tónom môžeme vymenúvať rôzne farby, skutočnosti a pod: *Black ,white, green or purple.*

Tento tón môže znamenať, že niečo automaticky nasleduje: *I phoned him right a way (and he is coming).*

Týmto tónom môžeme v angličtine vyjadriť povzbudenie: *It will be fine*.

Ďalšou možnosťou na vyjadrenie subjektívnej, postojovej funkcii intonácie je klesavo-stúpavý tón. Týmto tónom môžeme vyjadriť neistotu, pochybnosť: *She may be all right*.

Klesavo-stúpavým tónom sa dá vyjadriť prosba či žiadosť: *Can you show me? Will you give it to me?*

Nasledujúca možnosť na vyjadrenie subjektívnej, postojovej funkcii intonácie je stúpavo-klesavý tón, ktorým sa dá vyjadriť prekvapenie a zaujatie nejakou skutočnosťou: *He was first.*

V tomto momente si dovoľujeme pripomenúť, že treba brať do úvahy tú skutočnosť, že každý jazyk má vlastnú intonáciu a že samozrejme tieto intonačné javy budú ináč znieť vo švédčine, taliančine, slovenčine, češtine, čínštine, arabčine atď. a preto sa nemôžu zovšeobecňovať. Tu musíme bohužiaľ konštatovať, a vychádzame zo svojej dlhoročnej pedagogickej praxe i dlhoročných pobytoch v rôznych krajinách, že je jedna stránka veci pochopenie anglickej, americkej, či inej anglofónnej intonácie pre nie rodených hovoriacich a úplne druhým problémom sa javí natrénovanie správnej intonácie pre študentov, pre ktorých nie je angličtina materinský jazyk. Vychádzame z pozorovania, že i po rokoch pobytov v anglofónnych krajinách, sa pomerne ľahko dá počuť nazveme to !prerážajúca“ intonácia rodného jazyka, či už je to slovenčina, čeština, čínština, taliančina a pod. A tu si logicky každý asi položí otázku do akej hĺbky je reálne študovať intonáciu cudzieho jazyka na hodinách fonetiky a fonológie počas povinných kurzoch v študijných programoch bakalárskeho štúdia pre aprobáciu učiteľstva a prekladu a tlmočenia. Na základe všetkých uvedených skúseností a skutočností sme sa rozhodli používať dostupný materiál v knižnej i audiovizuálnej forme Petera Roacha, Miroslava Bázlika a Jolany Miškovičovej a Adriana Underhilla. Po niekoľkoročných skúsenostiach môžem všetkým záujemcom o fonetiku a fonológiu odporučiť začať štúdium fonetiky a fonológie z audiovizuálnymi nahrávkami Adriana Underhilla: *Successful Pronuciation Learning*. Nahrávky sú vyrobené veľmi vhodnou formou pre začiatočníkov i pokročilých. Nahrávky sú vtipné a pomerne jednoduchou formou študentov oboznamujú so všetkým základnými pojmami fonetiky a fonológie. Materiál je zároveň vhodný i na celkové opakovanie učiva a je vhodný ako príprava na skúšku, prípadne i na štátnu záverečnú skúšku.

V ďalšej časti nášho príspevku sa budeme venovať zdôrazňovacej funkcii intonácie. V anglickom jazyku sa na tento fonologický jav používa termín accentual , ktorý je odvodený od slova accent, ktorý do slovenského jazyka môže preložiť ako prízvuk, akcent, dôraz, zdôraznenie. Ad od tohto významu sa odvíja i celý význam uvedeného druhu intonácie. Celkom logicky si môžeme pri tomto druhu intonácie vytvoriť spojitosť medzi akcentom a použitím prízvuku a dôrazu na dané vyjadrenia, vety, slovné spojenia, či jednotlivé slová. Takým pomerne jednoduchým spôsobom sa môže uvedený intonačný jav vysvetliť na jednoduchej vete: *I love my garden*.

Podľa toho čo chceme zvýrazniť, tak tam zvýrazníme prízvuk a veta dostáva úplne iný význam. : Môžeme dať prízvuk na podmet *I* alebo na prísudok *love*, a ďalšou možnosťou je dať prízvuk na predmet *garden*. Vo všetkých troch prípadoch veta nadobúda iný význam a zdôrazňujeme inú skutočnosť.

Na lepšie pochopenie daného javu môžeme uviesť iný príklad. Uvedený jav môžeme demonštrovať na vete: *John has plans to go on holidays*.

Tu sa nám naskytuje niekoľko možností ako vysloviť uvedenú vetu. Môžeme dať dôraz na podmet John, čím vyjadríme, že John plánuje ísť na dovolenku. Ak dáme dôraz na sloveso, *has*, vyjadríme, že John sa zberá odísť na dovolenku, a ak dáme dôraz na slovo *plans*, môže to znamenať, že John má nejaké náčrty, plány v písomnej forme, na základe, ktorých plánuje uskutočniť svoju dovolenku.

 Dostávame sa k ďalšej funkcii intonácie, ktorou je gramatická funkcia intonácie. Vysvetlené veľmi jednoduchým spôsobom, na základe použitej intonácie je možné odvodiť si základné gramatické javy v danom výroku, vete. Rozdiely medzi gramatickou funkciou intonácie a subjektívnou, postojovou intonáciou sa niekedy prelínajú a nie sú medzi nimi jasné hranice. Gramatickú funkciu intonácie ilustrujeme na príklade:

*Those who sold quickly made a profit. (Ten, kto predá rýchlo má zisk).*

V angličtine vetu môžeme vysloviť niekoľkými spôsobmi. Môžeme dať dôraz na slová *quickly* a *profit*, a v uvedenom prípade nastáva situácia, že vyjadríme význam vety, že zisk má ten, kto predá rýchlo. Ďalšia z možností je, dôraz je na slove *sold* a *profit*, a tým sa nám úplne zmení význam celej vety a dostáva význam, že ž zisk urobí rýchlo ten , kto predá. V tejto súvislosti treba spomenúť i jav spojený s intonáciou viet nazývaných *question-tags* (krátkymi otázkami na konci vety). Tento jav môžeme ilustrovať na výroku: *She is coming on Wednesday isn´t she.* (Príde v stredu, však že).

Ak ideme na konci vety s intonáciou nadol, význam vety je ten, že sme si istý, že uvedená osoba určite v stredu príde. Ak ideme s ale s intonáciou stúpajúcou tendenciou nahor, nie sme si istý či dotyčná osoba sa na dané miesto dostaví a vyjadríme tým vlastne pochybnosti či naozaj príde.

 Nasledujúcim druhom intonácie je diskurzná funkcia intonácia. Ako nám už napovedá sám názov bude sa jednať o intonáciu, ktorá je chápaná na väčšom rozsahu textu ako je len jedna veta. Štúdium diskurznej funkcie intonácie nás vedie k tomu aby sme sa pozreli na uvedenú problematiku zo širšieho pohľadu a to je kontext. V kontexte celá funkcia intonácie môže nadobudnúť iný zmysel. Situáciu môžeme rozobrať na krátkej konverzácii:

*A: Have you got any free time this morning? ( Budeš mať čas dnes doobeda?).*

*B: I might have later on if that meeting is off. (Mohol by som mať keď skončí schôdza).*

*A: They were talking about putting it later. (Hovorili o tom, že ju preložia na neskôr).*

*B: You can´t be sure. (Nemôžeš si byť istý).*

Každá z týchto viet môže byť analyzovaná jednotlivo. Kto si daný úryvok prečíta, okamžite chápe, že sa jedná o výňatok z nejakého uceleného kontextu, ktorý má svoj dej a postupnosť. Z uvedeného dialógu môžeme vydedukovať rôzne informácie. Chápeme z konverzácie, že obidvaja účastníci hovoria o nejakej konkrétnej schôdzi. Na základe použitej intonácie a dokonca bez toho aby sme poznali pojem gramatická funkcia intonácie, sa dokážeme predpokladať a zároveň predvídať aké ďalšie informácie budú v kontexte nasledovať a taktiež situácie, ktoré mohli predchádzať.

**Paralingvistika**

V súvislosti s intonáciou sa venujeme i paraligvistike. Môžeme sa v tomto prípade oprieť o základnú definíciu paraligvistiky, ktorú nám ponúka Slovník cudzích slov (akademický) z roku 2005: „*vedný odbor, ktorého predmetom sú sprievodné črty jazykového prejavu, ktoré podstatne ovplyvňujú význam a zmysel komunikovania“.* Študentov veľmi zaujíma štúdium i praktické nacvičovanie, ktoré je spojené s rečou tela.

Štúdiu paraligvistiky sa v súčasnosti venujú mnohí psychológovia, lingvisti, politológovia, diplomati a iné profesie. Prax ukazuje, že uvedené znalosti nám môžu pomôcť pri komunikácii v rôznych situáciách. Preto považujeme za potrebné aby sa zo zásadami a poznatkami paraligvistiky oboznámili počas štúdia poslucháči učiteľského smeru a hlavne študenti prekladu a tlmočenia. Väčšinou sa všetci odborníci študujúci danú oblasť zhodujú v názore, že reč tela odhaľuje myšlienky a emócie. Pri štúdiu neverbálnej komunikácie musíme brať do úvahy v akej časti sveta sa nachádzame, v akej kultúre, prípadne náboženstve. Jedným zo základných gest je krútenie hlavy, ktoré v mnohých kultúrach môže naznačovať význam „nie“. Ďalším taký veľmi častým požívaným gestom je podanie ruky, ktorým môžeme vyjadriť i prejav rovnocennosti, podriadenosti, prevzatie nadvlády a z historického pohľadu, keď bolo uchopenie za predlaktie chápané ako kontrolu ukrytých zbraní, bežným pozdravom u starých Rimanov. I takéto, pomerne jednoduché gesto akým je podanie ruky, môže spôsobiť veľa problémov. Etiketa a protokol v rôznych krajinách má presné pravidlá, kto kedy a ako môže podávať ruku. Podanie ruky môže byť nahradené i miernym kývnutím hlavy. Zároveň sú na našej planéte krajiny, kde ženy ruky nepodávajú. Ďalšou z možností ako podať ruku je dvojité podanie rúk. *„ Ak vám uzurpátor moci ponúkne dlaň smerujúcu nadol, odpovedzte rukou obrátenou dlaňou nahor a ľavou rukou mu prekryte pravicu, čím sa vytvorí gesto dvoch rúk a podanie sa vyrovná. Týmto spôsobom sa moc z jedného prenesie na vás a oveľa jednoduchšie ovládnete situáciu, preto je toto gesto zároveň vhodné aj pre ženy“*. (Pearsovci, 2010, str. 52). Zaujímavé je štúdium a pozorovanie podaní rúk medzi mužmi a ženami. Sú to v podstate elementárne pravidlá, ktorých neovládanie však môže obidvom stranám spôsobiť veľa problémov a nedorozumení. Pri pozorovaní politikov môžeme pozorovať tzv. mocenské podania ruky, medzi ktoré patria podania ruky spolu s uchopením zápästia, uchopením lakťa, ruka na nadlaktí a ruka na pleci. V tomto kontexte treba spomenúť i nevhodné podania ruky, za ktoré sa označujú podania ruky nazvané: zdochnutá ryba, zverák, drvič kostí, uchopenie za končeky prstov, výpad meravou rukou, šklbač zástrčky, pumpovač a holandský spôsob.

V ďalšej časti nášho príspevku sa budeme venovať jednému z naj príťažlivejších symbolov ľudskej komunikácie, a tým je úsmev. *„Pri prirodzenom úsmeve sa vytvoria charakteristické vrásky okolo očí – neúprimní ľudia sa usmievajú len ústami.“* (Pearsovci, 2020, str. 66). Pearsovci delia úsmev na päť bežných typov úsmevu: úsmev so zovretými perami, pokrivený úsmev, úsmev so spustenou sánkou, úsmev a pohľad spod obočia (nezabudnuteľný úsmev zosnulej princeznej Diany), a ako piaty uvádzajú úškrn á la George W. Bush. Opakom úsmevu je neprestajne kyslý výraz.

Ďalším objektom na štúdium pre paralingvistiku sú ruky. Ruky môžu vytvárať bariéru, môžu byť prekrížené na rôznych miestach, veľmi často môžeme vidieť ruky prekrížené na hrudi, čo nám automaticky signalizuje, že daná osoba nám nevyjde v ústrety a nezbavíte sa negatívneho pocitu. úplne negatívny pocit vo vás vyvolá spolusediaci, ktorý má prekrížené ruky so zaťatými päsťami. V súdnej sieni môžeme vidieť jav prekrížených rúk s uchopením nadlaktí, tento postoj vyjadruje neistou a nedôveru. Mladí muži často používajú postoj s prekríženými rukami s palcami otočenými nahor, uvedený postoj u nich znamená určitý výraz frajeriny.

Pri študovaní paralingvistiky netreba zabúdať na kultúrne rozdiely v rôznych častiach našej planéty, rôzne kultúry, náboženstvá i klimatické podmienky, ktoré priamo či nepriamo ovplyvňujú správanie ľudí. Zaujímavé je pozrieť si z globálneho hľadiska tri najbežnejšie gestá, ktoré sa dajú vyjadriť rukou: vytvorenie krúžku, zdvihnutý palec a zdvihnutý ukazovák a prostredník na ruke.

Prvým gestom, teda keď vytvoríme z palca a ukazováka krúžok, môže v USA znamenať O.K., vo Francúzsku alebo Belgicku ale znamená nulu, či bezcennosť, v Japonsku toto gesto môže predstavovať peniaze a niekto to môže pochopiť ako žiadosť o úplatok. V grécku uvedené gesto môže byť pochopené ako symbol homosexuality. V Turecku a krajinách Latinskej Ameriky je to nadávka. V arabských krajinách má toto gesto tiež veľmi negatívny význam a neodporúčame ho používať.

Ďalšie , pomerne často používané gesto , je palec na ruke otočený nahor. V anglofónnych krajinách uvedené gesto sa používa na stopovanie, keď je však palec priamo prudko vystretý môže znamenať urážku, a napríklad v Grécku, je to nemiestna urážka dotyčnej osoby.

Často používané véčko, zdvihnutý ukazovák a prostredník v tvare písmena v, treba tu však brať do úvahy ako je otočená ruka, či je dlaň otočená k hovoriacemu alebo je dlaň obrátená odhovoriaceho. Keď je pri geste v dlaň obrátená k hovoriacemu, tak to v vo Veľkej Británii, Novom Zélande a v Austrálii môže znamenať veľmi negatívne gesto. Keď je však dlaň obrátená von, je to znak víťazstva. V niektorých častiach Európy toto gesto znamená počet dva.

Ďalšími gestami sú gestá rukou a palcom, napríklad šúchanie dlaní o seba, ktoré môže znamenať prejav radosti, gesto šúchania palca o prst vyjadruje možnosť získania finančného zisku, zopnuté ruky vyjadrujú úzkosť a negatívny postoj. Keď pri komunikácii rukami vyjadríme striešku naznačujeme pocit sebavedomia a to, že poznáme odpoveď. Ruky zopnuté za chrbtom môžu vyjadrovať gesto nadradenosti.

Pre zvládnutie úspešnej komunikácie je dôležité ovládať i najbežnejšie gestá klamstva. Najčastejšie sa vyskytujúce gestá klamstva sú zakryté ústa, dotýkanie sa nosa, vytváranie dojmu, že vás svrbí nos, pošúchanie oka, chytanie sa za ucho, poškrabkanie na krku, poťahovanie za golier a prsty v ústach.

Veľa môžeme pri komunikácii vyjadriť i nohami. Rozlišujú sa štyri základné postoje. Nohy v pozore , nohy od seba. špice nôh nasmerované dopredu a prekrížené nohy. Postoj v pozore vyjadruje neutrálnosť, z uvedeného postoja sa nedozvieme, či osoba plánuje zostať alebo odísť. Opačný význam má postoj nohy od seba, tu dáva jedinec najavo, že nemieni opustiť svoj priestor a dá sa tento postoj považovať za prejav dominancie. Ak je pri postoji noha vysunutá dopredu, väčšinou to vyjadruje aj myšlienky , kam má dotyčná osoba namierené. Prekrížené nohy môžu vyjadrovať nervozitu a úzkosť.

Ďalšie často používané gesto je prikývnutie hlavy, vo väčšine kultúr môže znamenať súhlas. Opakom prikývnutia je vlastne pokrútenie hlavou, je to jedno z prvých gest, ktoré sa naučí i malé dieťa. Hlavu môžeme držať v rôznych pozíciách, môže byť natiahnutá, naklonená, sklonená. Napríklad sklonená brada môže signalizovať negatívny až agresívny postoj. Ak chceme pôsobiť nenápadne, často môžeme zaujať pozíciu s hlavou medzi plecami.

Aj počas sedenia na stoličke alebo inom vhodnom mieste, môžeme pomocou gest náhodne či plánovane vyjadriť svoj postoj. Pri sede, kedy je jedna noha prehodená cez okraj stoličky, hlavne v prípade muža dáva na vedomie okoliu, komu stolička patrí, zároveň tým prejavujú neformálnosť i agresívny postoj v danej situácii. Zaujímavý význam má gesto pripravenosti, je to taký druh sedenia na stoličke, keď celé vaše telo je pripravené na pohyb, je mierne zaklonené dopredu, môže to naznačovať, že sa rokovanie blíži k rýchlemu koncu. Na hodinách, seminároch, či prednáškach, môžu študenti pozorovať rôzne gestá, gestá môžu pozorovať nielen na svojich vyučujúcich ale i na svojich kolegoch študentoch počas vystúpení na seminároch, či sú to prezentácie alebo prednes referátov, prípadne iných prejavoch. Štúdium zásad paralingvistiky je veľmi potrebné pre študentov odboru učiteľstva i prekladateľstva a tlmočníctva. Zároveň sú to také vedomosti, ktoré umožnia každému z nás správne chápať neverbálnu komunikáciu a umožňujú nám lepšie chápať svet okolo nás. V tejto súvislosti si dovoľujeme pripomenúť, že je veľmi dôležité pri pracovných pobytoch, či už na poli pedagogickom, či prekladateľsko-tlmočníckom ovládať gestá krajiny a kultúry, v ktorej sa rozhodneme pôsobiť a tým je možné vyhnúť sa mnohým nedorozumeniam a nepríjemnostiam.

**Rečová reťaz**

Na hodinách suprasegmentálnej fonológie sa venujeme i štúdiu rečovej reťazi, ktorej pochopenie je potrebné pre všetky formy komunikácie, či to už je medzi študentom a vyučujúcim, medzi študentmi navzájom, a hlavne nám ľahšie pomôže pochopiť ako pracujú mozgy počas tlmočenia. Pre názornú ilustráciu uvádzame obrázok, ktorý každému čitateľovi priblíži danú problematiku a umožní mu ľahšie pochopiť ako daný jav funguje, bez toho, že by sme si to priamo uvedomovali.

Je zaujímavé pochopiť ako sa informácia, ktorá vznikne v mozgu hovoriaceho pomocou rečových orgánov pretransformuje do mozgu počúvajúceho. Podľa uvedenej schémy rozlišujeme tri základné úrovne a to: lingvistickú úroveň, fyziologickú úroveň a akustickú úroveň. Myšlienky, ktoré vznikajú v mozgu hovoriaceho sa za pomoci rečových orgánov menia na zvukové vlny, ktoré sa šíria vzduchom, potom sa prostredníctvom sluchového aparátu a nervových zakončení dostávajú do mozgu počúvajúceho. V prípade vymenenia rolí sa reťaz dá sa povedať otočí a proces prechádza v opačnom smere. Na tomto princípe vlastne prebieha akákoľvek rečová komunikácia. Praktický výskum rečovej reťaze by mohol byť veľmi zaujímavý a po zabezpečení vhodných technických zariadení by mohol prebiehať výskum i na úrovni bakalárskych a magisterských prác. Témy suprasegmentálnej fonológie študenti radi absolvujú, nakoľko pomerne rýchlo chápu jej praktické prepojenie pre bežnú prax a reálny život i mimo akademickej pôdy.

****

http://www.google.sk/imgres?hl=sk&sa=X&biw=1024&bih=639&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=NDAIBNMYMxjdNM:&imgrefurl)

**Záver**

Cieľom nášho príspevku bolo oboznámiť čitateľov s praktickými výsledkami našej päť ročne pedagogickej skúsenosti na poli suprasegmentálnej fonológie a možno i vysvetliť potrebu vyučovania uvedeného predmetu na bakalárskom stupni špecializácie učiteľstvo i prekladateľstvo a tlmočníctvo. Predmet fonetika a fonológia anglického jazyka je pre niektorých študentov neprekonateľná bariéra pri štúdiu anglického jazyka. Na základe našich skúseností si dovoľujeme konštatovať, že pravdepodobne hlavnou príčinou ich neúspechov pri štúdiu fonetiky a fonológie anglického jazyka sú slabé základy z predchádzajúceho štúdia, či už základných, stredných, či jazykových škôl, kde sa pravdepodobne fonetike a fonológii venuje minimálna pozornosť a pre mnohých študentov sú poznatky z fonetiky a fonológie úplne nové a neznáme a preto im štúdium na vysokej škole spôsobuje pomerne veľké problémy. Možno by bolo vhodné v rámci zmien učebných programov na základných a stredných školách pouvažovať i nad možnosťou zakomponovania základných poznatkov z fonetiky a fonológie anglického jazyka, na jednoduchej a prístupnej úrovni i na tieto druhy škôl.

V našom príspevku sme sa venovali základným témam, ktoré si študenti osvojujú v druhom semestri prvého ročníka bakalárskeho štúdia v odbore učiteľstvo i prekladateľstvo a tlmočenie na Fakulte humanitných vied UMB v Banskej Bystrici.

Jednoduchým spôsobom sme sa pokúsili zhrnúť problematiky výučby aspektov súvislej reči. V častiach venovaných intonácii popisuje jeho základné i kombinované druhy intonácie a zároveň vysvetľujeme funkcie intonácie so zreteľom na ich praktické použitie v praxi učiteľov i prekladateľov a tlmočníkov. Pomerne rozsiahla časť nášho príspevku je venovaná paraligvistike, štúdium ktorej je podľa nášho názoru veľmi potrebné pre ktorúkoľvek profesiu, nielen učiteľa, prekladateľa a tlmočníka. V závere nášho príspevku sa venujeme rečovej reťazi, kde vedomosti a pochopenie toho ako funguje základná komunikácia je potrebné nielen pre lingvistov a translatológov.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

BÁZLIK. M.; MIŠÍKOVÁ, J. 2012. Pravidlá výslovnosti britskej a americkej angličtiny. Iura Edition. Bratislava. 2012. ISBN 978-80-8078-447-8. 199 s.

PEASOVCI A. ; B. 2010.: Veľká kniha reči tela. Ikar. Bratislava 2010. ISBN 978-80-551-2387-5. 316 s.

ROACH, P. 209. English Phonetics and Phonology. Cambridge University Press 2009. ISBN 978-0-521-71740-3. 231 s.

KRÁĽ, A. 2005. Pravidlá slovenskej výslovnosti. Matica slovenská. Martin 2005. ISBN 80-7090-790-8. 423 s.

Slovník cudzích slov (akademický). Druhé, doplnené a upravené slovenské vydanie, SPN 2005. Akademický slovník cizích slov, Academia Praha.

**DVD**

Underhill, A. *Successful Pronunciation Learning. Macmillan Books for Teachers*. ISBN 9780230715226.

**INTERNETOVÉ ZDROJE**

http://slovniky.lingea.sk/Home.aspx

http://www.wordbyletter.com/suffixe.php

http://www.thefreedictionary.com/rhytm

http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/phoneticsymbolsforenglish.htm

(http://www.google.sk/imgres?hl=sk&sa=X&biw=1024&bih=639&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=NDAIBNMYMxjdNM:&imgrefurl)

**SUMMARY**

The article deals with the compulsory subject English phonetics and phonology, especially the part of suprasegmental phonology. This subject is part of Bc. studies, during the first year, for specialisation of teacher and translators and interpreters. The main topics of our article are stress, intonation, and function of intonation, paralinguistic and speech chain.

## Profil autoriek

**PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.** pracuje na Katedre anglistiky a amerikanistiky FHV UMB v bnaksej Bystrici od roku 1997. Odborne sa zameriava na oblasť anglickej a americkej literatúry (v rámci ktorej prednáša v kurzoch staršej a modernej anglickej literatúry, americkej literatúry a vedie aj výberové semináre z modernej anglickej drámy a súčasného amerického divadla) a na oblasť kultúrnych štúdií (v rámci ktorej vedie prednášky a semináre Amerických štúdií a Kanadských štúdií). K jej novším publikáciám patrí vedecká monografia venovaná tvorbe Eugena OꞌNeilla (2008) a antológia z diel exilových autorov v Kanade (2010).

**Doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.** pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky FHV UMB V Banskej Bystrici od roku 1993. Prednáša *Didaktiku anglického jazyka* v bakalárskom a magisterskom štúdiu a vedie semináre *Projektová práca*, *Jazyková edukácia dospelých*, *Využitie autentického materiálu na hodine* a *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Svoju vedeckú a publikačnú činnosť orientuje na rodovo citlivú výchovu, učiteľské roly a tvorivý prístup k autentickému materiálu. Je autorkou viacerých vedeckých a odborných monografií, vysokoškolských textov a odborných článkov.

**PaedDr. Renata Vajdičková,** **PhD.** pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky FHV UMB V Banskej Bystrici od roku 2011. Prednáša a vedie semináre predmetu Didaktika anglického jazyka v magisterskom štúdiu, ďalej vyučuje predmety Výskum v triede, Rozvoj receptívnych zručností, Špeciálny jazykový seminár a Gramatický seminár. Vo vedeckej a publikačnej činnosti sa zameriava na didaktiku vyučovania anglického jazyka: nové trendy a prístupy vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka a problematiku pedagogickej praxe. Je autorkou viacerých odborných článkov.

**PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.** od roku 1995 vyučuje lingvistické disciplíny na Katedre anglistiky a amerikanistiky Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Špecializuje sa na štylistiku, komparatívnu štylistiku, translatológiu a odborný písomný prejav. V roku 2003 obhájila dizertačnú prácu na Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a získala titul PhD. v odbore anglická jazykoveda. A. Štulajterová je autorkou odborných článkov, štúdií, vedeckej monografie a vysokoškolských skrípt v oblasti všeobecnej jazykovedy, lingvodidaktiky a štylistiky. V roku 2012 dokončila v rámci inovácie predmetu Anglická štylistika rovnomennú vysokoškolskú učebnicu.

**PaedDr. Petra Jesenská, PhD.** pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky FHV UMB v Banskej Bystrici od roku 2000. Prednáša morfológiu a lexikológiu anglického jazyka v bakalárskom štúdiu a sociolingvistiku v magisterskom štúdiu a vedie semináre k týmto prednáškam. Svoju vedeckú a publikačnú činnosť primárne orientuje na problematiku kontrastívnej lingvistiky a komparácie vyjadrenia rodovosti v anlickom i slovenskom jazyku. Je autorkou niekoľkých monografií, učebných textov a odborných článkov.

**PhDr. Elena Vallová, PhD.** pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky FHV UMB v Banskej Bystrici od roku 2007. Prednáša fonetiku a fonológiu anglického jazyka, terminológiu, preklad právnych dokumentov, syntax anglického jazyka a diplomatický protokol. Vedeckú a publikačnú činnosť orientuje na právny jazyk angličtiny, terminológiu i fonetiku a fonológiu anglického jazyka. Je autorkou mnohých publikačných výstupov doma i v zahraničí.

**Autorky:**

PaedDr. Jana Javorčíková, PhD

Doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

PaedDr. Renata Vajdičková, PhD.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

PaedDr. Petra Jesenská, PhD

PhDr. Elena Vallová, PhD.

**Determinaty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2**

Monografia KAA

**Vedecká redaktorka:**

PaedDr. Petra Jesenská, PhD.

Počet výtlačkov:

Rozsah:

Formát: A5

Vydanie: prvé

**Vydala**

Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012

**Tlač**

BRATIA SABOVCI, s.r.o., Zvolen

**ISBN**

**EAN**

1. V nasledujúcej úvahe čerpám skúsenosti experimentálneho spôsobu vyučovania na jazykovom Gymnáziu v Banskej Štiavnici a z vyučovania drámou v súkromnej základnej škole Narnia v Banskej Bystrici. [↑](#footnote-ref-1)
2. V roku 1996 vznikla prvá autistická špeciálna trieda pri OŠ Dolinského v Bratislave, kde sa po prvýkrát aplikoval program TEACCH. Od roku 1994 diagnostiku, terapiu a edukáciu autistických detí uskutočňuje aj Detské integračné centrum (DIC). Autistické centrum Andreasvzniklo v roku 2001 ako prvé zariadenie svojho druhu zamerané výlučne na klientov s autizmom. [↑](#footnote-ref-2)
3. Časopis .Týždeň, apríl 2012 s. 45 [↑](#footnote-ref-3)
4. Pozri Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2006) [↑](#footnote-ref-4)