

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/279955584>

On the Path to Bilingualism from informal to formal education/ Na ceste za dvojjazyčnosťou: od informálneho k formálnemu vzdelávaniu

Book · September 2013

CITATIONS

0

READS

760

8 authors, including:



Zlatica Zacharova

Comenius University Bratislava

31 PUBLICATIONS 17 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Lenka Sokolová

Comenius University Bratislava

41 PUBLICATIONS 79 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Zuzana Strakova

University of Presov in Presov

14 PUBLICATIONS 136 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Michaela Sepesiova

University of Presov in Presov

14 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

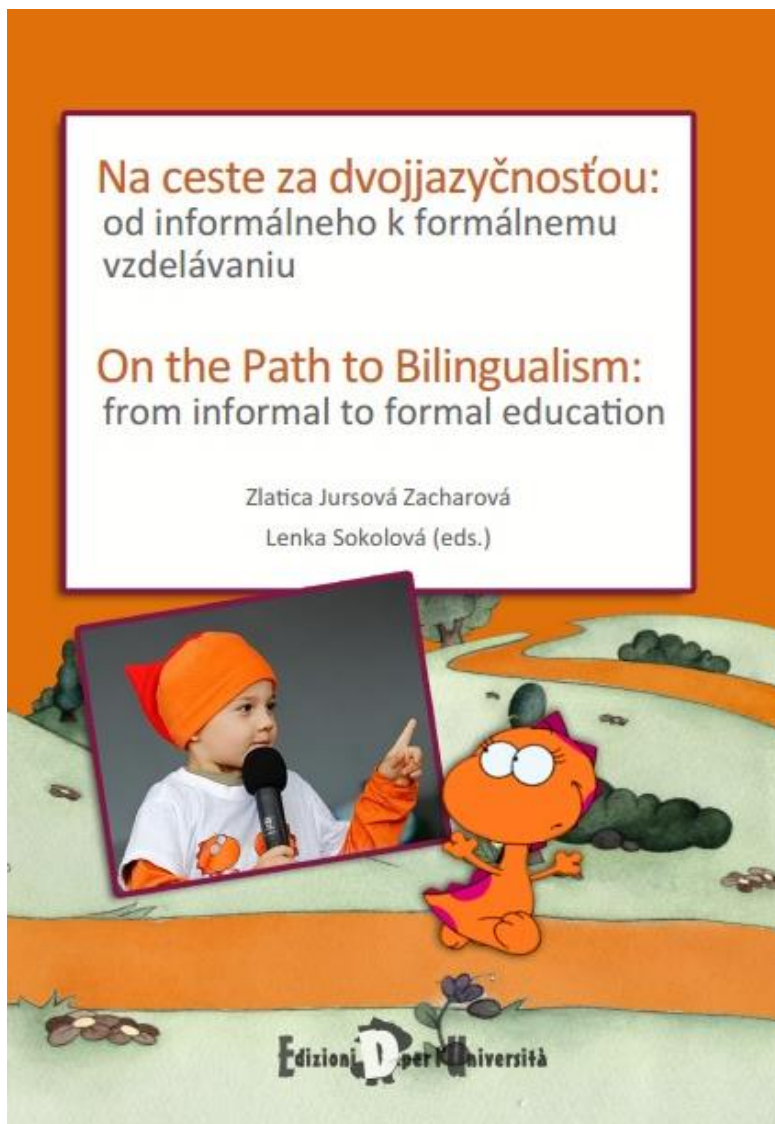


School an family together for the integration of immigrant children - SOFT [View project](#)



Supporting narrative competence in the Slovak language for children from marginalized language environment - a set of teaching materials [View project](#)

Ide o ukážku z knihy – vo výbere sa nenachádzajú všetky strany



NA CESTE ZA DVOJJAZYČNOSŤOU:
OD INFORMÁLNEHO K FORMÁLNEMU VZDELÁVANIU

ON THE PATH TO BILINGUALISM:
FROM INFORMAL TO FORMAL EDUCATION

Zlatica Jursová Zacharová, Lenka Sokolová (Eds.)



Edizioni **D**epi Università

Roma

2013

Vydanie monografie podporili: HAVAVA, s. r. o.

Recenzenti / Reviewers:

Prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc.

Doc. PhDr. Marian Groma, PhD.

PhDr. Viera Diešková, CSc.

Zostavovateľky / Editors:

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Autorky / Authors:

© Doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., 2013 (1,15 AH, 11,28%)

© Doc. PhDr. Zuzana Straková, PhD., 2013 (0,88 AH, 8,68%)

© Mgr. Michaela Sepešiová, PhD. 2013 (0,88 AH, 8,68%)

© Mgr. Lenka Sokolová, PhD., 2013 (1,89 AH, 18,59%)

© Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD., 2013 (3,08 AH, 30,35%)

© Dr. Sabine Pirchio, PhD., 2013 (0,51 AH, 5,18%)

© MA. Ylenia Passiatore., 2013 (0,51 AH, 5,18%)

© Prof. Traute Taeschner, 2013 (1,23 AH, 12,06%)

Grafická úprava / Graphic design:

DITI, srl. MA. Giulia Francese Solanez

Korektorka / Corrector:

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Vydavateľ / Publisher: DITI, srl, 2013. Roma, Italy

www.hocus-lotus.edu

Náklad: 200 kusov

Vydanie prvé / First edition

ISBN 978-88-88677-10-1

OBSAH

Úvod	7
Introduction	10

Časť I. / Part I.

Na ceste k dvojjazyčnosti: Vývin reči a dvojjazyčnosť On the Path to Bilingualism: Language Development and Bilingualism

1. Osvojovanie si materinského jazyka (Zlatica Jursová Zacharová)	15
1.1 Prístupy k osvojovaniu si materinského jazyka	16
1.2 Vývinové aspekty osvojovania si reči	23
1.2.1 Protokomunikácia dieťaťa a rodiča	23
1.2.2 Počiatky verbálnej komunikácie a materský prehovor	24
1.2.3 Osvojovanie si fonetickej stránky reči	27
1.2.4 Rozvoj porozumenia a produkcie reči	32
1.2.5 Rozvoj gramatickej stavby reči	36
1.2.6 Rozvoj reči v prostredí materskej školy	40
1.3 Záver	42
<i>Summary: The First Language Acquisition</i>	43
2. Viacjazyčnosť a raná cudzojazyčná výchova v interdisciplinárnych súvislostiach (Lenka Sokolová)	45
2.1 Materinský jazyk a iné jazyky	46
2.2 Viacjazyčná výchova v kontexte vývinového cyklu	48
2.3 Dvojjazyčnosť alebo bilingvizmus	51
2.4 Postoje k viacjazyčnej výchove	56
2.5 Sociálno-psychologické aspekty viacjazyčnej výchovy	58
2.6 Spoločensko-politické súvislosti používania jazykov	60
2.7 Modely informálnej viacjazyčnej výchovy	63
2.8 Tradícia viacjazyčnej výchovy v slovenskom jazykovom priestore	66
2.9 Koľko jazykov vieš, toľkokrát si človekom...	69
2.10 Záver	72
<i>Summary: Multilingualism and Early Foreign Language Education in the Interdisciplinary Context</i>	73
3. Výchova k dvojjazyčnosti a mýty s ňou spojené (Zlatica Jursová Zacharová, Lenka Sokolová)	75
3.1 Osvojovania si dvoch jazykov v rodinnom prostredí	75
3.2 Osvojovania si druhého jazyka v materskej škole	77
3.3 Mýty o dvojjazyčnej výchove	82
3.3.1 Mýtus prvý: Bilingválne deti sú menej (alebo viac) inteligentné ako monolingválne deti	82

3.3.2	Mýtus druhý: Bilingválne deti sú pomalšie vo všeobecnom kognitívnom vývine	83
3.3.3	Mýtus tretí: Bilingválne deti hovoria „mixom“ jazykov	84
3.3.4	Mýtus štvrtý: Po štádiu „kritického obdobia“ je pre ľudí náročné osvojiť si dokonale cudzí jazyk	85
3.3.5	Mýtus piaty: Ľudský mozog je monolingválny	86
3.3.6	Mýtus šiesty: „Čím dlhšie, tým lepšie“	87
3.3.7	Mýtus siedmy: Bilingválna výchova zvyšuje riziko vzniku porúch reči a porúch učenia	88
3.3.8	Mýtus ôsmy: Príslušnosť k minoritnej jazykovej skupine urýchli osvojovanie majoritného jazyka	89
3.3.9	Mýtus deviaty: Bilingválni jedinci sú dobrí prekladatelia a tlmočníci	90
3.3.10	Mýtus desiaty: Bilingválni jedinci sú kultúrne a sociálne neukotvení	91
3.4	Záver	93
	<i>Summary: Bilingual Education and Related Myths</i>	94

Časť II. / Part II.

Medzi formálnym a informálnym vzdelávaním: Cudzojazyčná výchova v rodine a v škole

Between Formal and Informal Education: Foreign Language Education in Family and School

4.	Raná výučba cudzích jazykov v Európe a na Slovensku	
	(Gabriela Lojová)	99
4.1	Iniciatívy Európskej únie	99
4.2	A Policy Handbook	109
4.3	Záver	119
	<i>Summary: Early Foreign Language Learning in Europe and in Slovakia</i>	120
5.	Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) a bilingvizmus v primárnej edukácii (Zuzana Straková, Michaela Sepešiová)	122
5.1	Úvod	122
5.2	Bilingvizmus ako edukačný cieľ	123
5.3	Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie na pozadí bilingválneho vzdelávania	125
5.4	Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie v primárnom vzdelávaní	132
5.5	CLIL v spojitosti s mozgovokompatibilným učením	147
5.6	Plánovanie	148
5.7	Záver	157
	<i>Summary: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Bilingualism in Primary Education</i>	158

6. “The Dinocroc Model” for Learning and Teaching	
Languages to Children (Traute Taeschner)	160
6.1 Introduction	160
6.2 A psychological/artistic versus a linguistic/grammatical way of teaching languages at school	161
6.3 The Dinocroc Model and its theoretical foundation	167
6.4 Conclusion	181
<i>Zhrnutie: “Model Dinokroci” pre učenie sa a vyučovanie jazykov u detí</i>	182
7. The research and application of the Narrative format model	
(Sabine Pirchio, Ylenia Passiatore)	184
7.1 Introduction	184
7.2 The narrative format model for foreign language learning at school: from nursery to primary school	185
7.3 The narrative format model for foreign language learning in the family	190
7.4 The narrative format model for speech and language education of children with special needs	195
7.5 The narrative format model for second language learning	199
7.6 Conclusion	203
<i>Zhrnutie: Výskum a aplikácia modelu naratívneho formátu</i>	205
8. Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach	
(Zlatica Jursová Zacharová)	206
8.1 Výskum efektivity naratívneho formátu na Slovensku	206
8.2 Výsledky výskumu	210
8.3 Analýza výsledkov z hľadiska efektívnosti metódy Hocus a Lotus	212
8.4 Analýza reprodukcie príbehu	214
8.5 Analýza naratívnej kompetencie detí	215
8.6 Účinnosť metódy očami rodičov	217
8.7 Analýza determinantov ovplyvňujúcich osvojovanie si cudzieho jazyka	219
8.8 Odporúčania pre prácu s naratívnym formátom	225
8.9 Záver	228
<i>Summary: The narrative format model in Slovak conditions</i>	230
Záver / Conclusion	231
Vecný register	233
Subject Index	235
O autorkách / About authors	237
Literatúra / Literature	240

ÚVOD

Súčasný trendy v domácej i školskej výchove a vzdelávaní v Európe smerujú k zavádzaniu cudzích jazykov už do predškolských i nižších vývinových stupňov. Napriek tomu, že názory odborníkov a odborníčok na skorú cudzojazyčnú výchovu a výučbu nie sú jednotné, je zrejmé, že súčasný stav západnej spoločnosti deťom už od raného detstva ponúka stále intenzívnejší kontakt s cudzími jazykmi a kultúrami (cestovanie, sociálne siete, internet, počítačové hry, médiá, multikultúrne komunity a pod.). Kontexty formálnej, neformálnej a informálnej cudzojazyčnej edukácie sa prelínajú, navzájom dopĺňajú a spoločne dotvárajú obraz cudzojazyčných kompetencií jedinca (*za formálne vzdelávanie považujeme spravidla zámerné vzdelávanie v školských inštitúciách, neformálne vzdelávanie prebieha v podmienkach, ktoré dopĺňajú formálny vzdelávací systém (neziskové a nízkoprahové inštitúcie, doučovania, krúžky a pod.) a informálne vzdelávanie je neštruktúrované a obvykle nezámerné učenie v každodenných rodinných, sociálnych či záujmových kontextoch*¹). Otázka, či dieťaťu ponúknuť cudzí jazyk sa teda stáva bezpredmetnou, pretože mu ho v rôznych podobách ponúka spoločnosť. A nahrádza ju otázka, ako usmerňovať raný cudzojazyčný rozvoj tak, aby rešpektoval vývinové, kognitívne, afektívne, sociálne, kultúrne a historické rozmanitosti a pritom bol po stránke pedagogickej i lingvistickej efektívny.

Hlavným cieľom tejto medzinárodnej vedeckej monografie je zhodnotiť aktuálne poznanie v oblasti formálnej aj informálnej cudzojazyčnej výchovy u detí. Usilujeme sa o interdisciplinárny pohľad na detskú viacjazyčnosť, pričom prezentujeme aktuálne originálne výsledky výskumov medzinárodného autorského kolektívu. V prvej časti analyzujeme proces akvizície jazyka,

¹ bližšie pozri v Lemešová, 2012 a Lemešová, 2013

interdisciplinárne (vývinové, osobnostné, spoločenské a kultúrno-historické) aspekty viacjazyčnosti a najčastejšie mýty a predsudky o bilingválnej výchove. V prvej kapitole sa detailne rozoberá proces osvojovania si materinského jazyka. Kapitola prináša najnovšie výsledky výskumov z oblasti fonemického uvedomovania, porozumenia, produkcie reči, ale aj rozvoja gramatickej stavby reči u dieťaťa. Samostatne sa autorka zamýšľa nad rozvojom reči v prostredí materskej školy a možnosťou zaťaženia detí cudzím jazykom v tomto veku. Druhá kapitola definuje základné pojmy ako materinský jazyk, bilingvizmus verzus bilingvalita a dvojjazyčnosť a sleduje spoločensko-politické a osobnostné súvislosti používania jazykov. Následne autorky v tretej kapitole načrtli teórie, ako sa deti učia cudzí jazyk v prirodzenom prostredí a zhrnuli desať najčastejších mýtov týkajúcich sa bilingvizmu.

Druhá časť sa zameriava na konkrétne metodické postupy a edukačné opatrenia v oblasti ranej cudzojazyčnej výchovy, ktoré možno na základe dobrej praxe i relevantných výskumných dát odporúčať ako vhodné pre cudzojazyčný rozvoj detí vo formálnom, neformálnom aj informálnom vzdelávacom prostredí. Kapitola 4 popisuje iniciatívu Európskej komisie na poli vzdelávacej politiky v oblasti cudzích jazykov. Sústavné znižovanie veku začiatku výučby cudzích jazykov v európskych krajinách viedlo k vytvoreniu *A Policy Handbook: Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable*², dokumentu ktorý sumarizuje hlavné ciele usmernenia a odporúčania pre rané učenie sa jazykov v predprimárnom vzdelávaní. Nasledujúca kapitola opisuje metodiku obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL) v jej mnohostranných podobách ako jednu z metód cudzojazyčného vzdelávania v primárnom vzdelávaní. V metodike CLIL je cieľový cudzí jazyk kľúčom k plnohodnotnejšiemu porozumeniu obsahovej stránky, je založený na presvedčení, že

² http://ec.europa.eu/languages/orphans/background-documents_en.htm

učenie prebieha lepšie, keď sú žiaci stimulovaní obsahom predmetu. Autorky opisujú problematiku bilingvizmu; analyzujú možnosti implementácie CLIL v primárnom vzdelávaní, integráciu naprieč kurikulumom, ciele CLIL; plánovanie vyučovacej jednotky s využitím CLIL. Analyzujú tiež najproblematickejšie oblasti implementácie CLIL v prepojení na učiteľa, uvádzajú modelové príklady novej integrácie anglického jazyka a nejakého predmetu v primárnom vzdelávaní.

Ďalšie kapitoly talianskych autoriek popisujú inovatívnu metódu pre vyučovanie cudzieho jazyka vhodnú pre deti od 2 do 11 rokov vo formálnom aj informálnom edukačnom kontexte. Autorka metódy profesorka Taeschner popisuje model naratívneho formátu, princípy, psychologické a psycholingvistické východiská modelu Dinokroci. Overenie tejto metódy v Taliansku popisuje kapitola 6, okrem základného výskumu prináša informácie o poslednom ukončenom medzinárodnom projekte s použitím naratívneho formátu, v ktorom sa pomocou on-line tútoringu stávali učiteľmi rodičia. Uvádza aj výsledky výskumu aplikácie naratívneho formátu u detí so špecifickými poruchami učenia a poruchami reči. Na tieto kapitoly nadväzuje najnovší výskum aplikovania metódy naratívneho formátu v materskej škole a v rodinách na Slovensku. Závety výskumu poukazujú na efektivitu takéhoto spôsobu učenia sa cudzieho jazyka v predškolskom veku. Prinášajú tiež názory rodičov detí na naratívny formát Hocus a Lotus.

Autorky monografie sa aktívne angažujú v oblasti raného cudzojazyčného vzdelávania. Veríme, že ich poznatky a skúsenosti prezentované v tejto monografii budú prínosom a inšpiráciou pre ďalší výskum i prax v rôznych vzdelávacích prostrediach.

zostavovateľky

INTRODUCTION

The current trends in both family and school education in Europe move the foreign language education into pre-school and lower developmental levels. The expert opinions on the early foreign language learning and teaching are not consistent. Despite that the western society provides young children with more and more intensive contact with foreign languages and cultures (travelling, social media, internet, computer games, popular media, multicultural communities and so on). The contexts of formal, non-formal and informal foreign language education overlap, complement each other and together form an image of individual's foreign language skills (*formal education is systematic and structured education in school institutions, non-formal education supplements the formal educational system (non-profit organizations, streetwork and leisure centres, tutoring etc.) and informal education is non-structured and spontaneous learning in everyday family, social and leisure contexts*³). The question, whether to expose a child to foreign language or not, seems to be irrelevant. Children are exposed to foreign languages in various forms spontaneously in the society. And more relevant issue arises: how to influence the early foreign language development effectively with the respect to developmental, cognitive, affective, social, cultural and historical differences.

The main objective of this international scientific monograph is to evaluate current knowledge about formal and informal foreign language education among children. Our aim is to display an interdisciplinary picture of early multilingualism. The authors present the latest original findings of the international surveys. In

³ see Lemešová, 2012 and Lemešová, 2013

the first part we analyze the process of language acquisition, the interdisciplinary (developmental, personality, social, cultural and historical) aspects of multilinguality and the most common myths and prejudices towards bilingual education. In the first chapter the author describes in detail the process of the mother tongue acquisition. She introduces the latest research results on the phonematic awareness, language comprehension, production and grammatical structure development among children. In the separate section the author discusses language development in the kindergarten and the possibilities of foreign language exposure in this particular age.

In the chapter two we define basic terminology: mother tongue, second and foreign language, bilingualism versus bilineguality and discuss the issue of social, political and personality contexts of language usage. In the third chapter the authors outline the theories of informal second language acquisition and summarize ten most common myths on bilingualism.

The second part is dedicated to methodology and educational procedures in the early foreign language education that can be recommended as suitable for foreign language development in formal, non-formal and informal educational settings based on both the examples of the best practice and relevant research data. In the chapter four the author describes the latest initiatives of the European Commission in the field of foreign language education policy. The permanent lowering of the age of starting to learn foreign languages in European countries led to a project resulting in A Policy Handbook: Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable⁴. This document comprises the main objectives, guidelines and recommendations on early language learning in pre-primary settings. The next chapter is dedicated to the method of content and language

⁴ http://ec.europa.eu/languages/orphans/background-documents_en.htm

integrated learning (CLIL) as a method foreign language education on primary level. In the CLIL methodology the target foreign language is the key to the more complex comprehension of content, it is based on the opinion that learning is more effective, when pupils are stimulated by content of the subject. The authors describe bilinguality as an educational goal and analyse the possibilities of CLIL implementation in primary education and its integration across the curriculum, the objectives of CLIL and lesson planning with CLIL. The interpretation of CLIL characteristics is based on constructivist approach and principles of brain compatible learning in primary education.

In the next chapters the Italian authors describe the innovative method of foreign language teaching suitable for children from two to eleven years of age in both the formal and informal educational settings. The author of the method, professor Taeschner, describes the model of narrative format, principles, psychological and psycholinguistic background of the “Dinocroc Model”. The verification of this method in Italy is summarized in the chapter six. Besides the basic research results the authors introduce the outcomes of the latest international project with narrative format, in which parents became language teachers supported by the on-line tutoring. They mention also the results of narrative format implementation in children with special educational needs. These chapters are followed by the latest data from the implementation of narrative format in kindergarten and families in Slovakia. The results support the effectiveness of this way of learning a foreign language in pre-school age. The author introduces also the attitudes of parents towards narrative format Hocus & Lotus.

The authors are actively involved in the early foreign language education. We believe, that their knowledge and experiences will work as contribution and inspiration for future research and practice in various educational settings.

editors

ČASŤ I.

**NA CESTE K DVOJAZYČNOSTI:
VÝVIN REČI A DVOJAZYČNOSTI**

PART I.

**ON THE PATH TO BILINGUALISM:
LANGUAGE DEVELOPMENT AND BILINGUALISM**



KAPITOLA 1



OSVOJOVANIE SI MATERINSKÉHO JAZYKA

Zlatica Jursová Zacharová

Napriek tomu, že reč a procesy, ktoré ju utvárajú, sú nesmierne zložité, môžeme povedať, že každé dieťa žijúce v bežných podmienkach sa naučí hovoriť materinským jazykom. Problematika osvojovania si jazyka je veľmi zložitá a teoretický pluralizmus, ktorý v nej panuje, je toho dôkazom.

V 50-tych rokoch navrhol český fonetik Ohnesorg termín pedolinguistika pre odbor, ktorý sa venoval štúdiu osvojovania si reči. Tento pojem sa ale neujal a v súčasnosti sa používa označenie vývinová psycholinguistika⁵. Vývinová psycholinguistika prepája teórie, poznatky, výskumy a metódy vývinovej psychológie, psychológie a lingvistiky. Za počiatky psycholinguistiky môžeme považovať prácu Osgooda a Sebeoka *Psycholinguistics: A survey of Theory and Research Problems* z roku 1954⁶. V anglickej literatúre sa stretávame aj s pojmami **language acquisition** (osvojenie reči) a **language development** (vývin reči), v slovenskej literatúre nachádzame termíny osvojovanie si jazyka/reči, vývin detskej reči alebo rečová ontogenéza. Problematike vývinu reči sa venovalo mnoho odborníkov z radov psychológov ale aj lingvistov. Na Slovensku sa od 90-tych rokov 20-teho storočia realizuje systematický výskum detskej reči vedený psychológickou a logopédkami Slančovou, Mikulajovou, Horňákovou a Kapalkovou.

⁵ Ondráčková, 2010

⁶ podľa Průcha 2011; Levelt, 2013

1.1 Prístupy k osvojovaniu si materinského jazyka

Viacerí autori⁷ popisujú teoretické psychologické koncepcie osvojovania si materinského jazyka a lingvistické prístupy a spomínajú autorov ako Piageta, Vygotského, Brunera alebo samostatne charakterizujú behaviorizmus, nativistickú perspektívu všeobecnej gramatiky a vývinové teórie. V našej literatúre⁸ sa často stretávame s nasledovným kategorizovaním prístupov k jazykovému vývinu: biologický prístup, behavioristický prístup, lingvistický prístup, kognitívny prístup a sociálno-interakčný prístup.

Z hľadiska **biologického prístupu** ide najmä o otázku, do akej miery je osvojovanie si jazyka podmienené biologicky, zrením mozgu a procesom lateralizácie. Z hľadiska rečového rozvoja sú dôležité zistenia o Brocovom a Wernickeho centre, ktoré kontrolujú expresívny jazyk a jazyk porozumenia. Novšie výskumy ukazujú, že za reč sú zodpovedné nielen tieto dve centrá a rečové procesy sú

riadené aj inými oblasťami mozgu. Najdôležitejšie sú: gyrus temporalis superior (zodpovedný za morfosyntaktické spracovanie a integráciu syntaktických a sémantických informácií), gyrus frontalis inferior (zodpovedný za syntakticko-sémantické spracovanie), gyrus frontalis superior (syntaktické spracovanie a pracovná pamäť) a gyrus temporalis medius (lexikálno-sémantické spracovanie reči). Pôvodné predpoklady o lateralizácii boli spochybnené novšími výskumami, aj keď viaceré potvrdili, že procesy spojené s vnímaním tvarov, obrazcov a vnímaním

1. jeho komunikačný partner.

⁷ Pinter, 2006; Lightbown, Spada, 2006; Zápotočná, Petrová, 2010; Průcha, 2011; Cameron, 2011;

⁸ Slančová, 1999; Mikulajová 2008; Kolláriková, Pupala, 2001; Ondráčková, 2010; Janíková, 2011; Kolláriková, Pupala, 2001

Summary: The First Language Acquisition

In this chapter we discuss alternative approaches to the acquisition of the first language. We mention the basic approaches such as biological (speech development is determined by the maturing of brain and lateralization), behavioral (language acquisition is a process of selective encouragement and imitation of verbal model), linguistic (children have innate system for language acquisition), cognitive (language acquisition is related to the development of other cognitive processes), socially-interactive (language is a social activity, resulting from the child's desire to communicate with others) and empirical way (acquisition of speech is based on the need to communicate).

From the developmental point of view it is important to understand the child's efforts to communicate with adults from the birth, so called protocommunication. Recent research shows that infants imitate adults' facial expressions, later they repeat movements and use gestures. The development of verbal communication is facilitated by motherese – the infant-directed speech (IDS), which is manifested by changing mother's voice, stretching certain types of speech sounds, using onomatopoeic words, gesticulation, speech rate changes, and using pauses (by Stern⁹ approx. 1, 63 seconds) to get imaginative response. Infant responds to parents speech by changing brain activity¹⁰ and therefore it is predictable that IDS is important for the language acquisition. The period between 6-12 months, according to several studies, is one of the most important for the speech development of a child. According to Tomasello¹¹ it is so-called nine-month revolution, that is manifested by child's ability to follow the focus of adult's

⁹ Stern, 2007

¹⁰ Kuhl, 2008

¹¹ Tomasello, Rakoczy, 2003

sight and to respond to the reference object. In this period children distinguishes the phonemes of their own language from other sounds, as demonstrated by studies conducted by Kuhl, with American and Japanese infants¹². Her research also brought the clear evidence on neural structures, that social interaction significantly affects language acquisition at an early developmental stage. Kuhl believes that the ability to discriminate phonemes of native and other language in 7,5 months can significantly influence the later speech development of a child. Based on the research of Lewkovitz and Hansen-Tifta¹³, children who fix the phonetic aspect of the speech and try to understand it, gaze on the lips of a communicating person. Children around one year of age move their gaze onto the eyes of the communicating person and look on the lips only if unknown word is being pronounced, or a communicating person speaks foreign language.

The following stage, between 18-24 months, is considered to be a period of vocabulary explosion. Between the second and third year a child produces sentences, use couplings and rugs, it is characterized by rigid compliance with grammar rules. In the preschool age vocabulary expansion occurs, it is accompanied by the formation of neoplasms. Children begin to be able to adapt communication method according to the communication partner and develop metalinguistic awareness. Research proved that attending pre-school allows the children from socially deprived families and with parents of lower educational level to gain good communication models, not only in the native, but also in a second language, as long as it is mediated in natural and peaceful manner and by appropriate method, imitating natural acquisition of the first language, for example partial immersion, or narrative format.

¹² Newton-Hoeksens et al, 2012, Kuhl, 2003, 2004, 2008

¹³ Lewkowicz, Hansen-Tift, 2012



DVOJJAZYČNOSŤ A DVOJJAZYČNÁ VÝCHOVA V INTERDISCIPLINÁRNYCH SÚVISLOSTIACH¹⁴

Lenka Sokolová

Požiadavka používať v bežnej komunikácii viac ako jeden jazyk sa presúva z prostredí, kde má svoju prirodzenú tradíciu a opodstatnenie (jazykovo zmiešané územia, diplomatické kruhy, nadnárodné spoločnosti a pod.) aj do pôvodne monolingválnych komunit. K používaniu viacerých jazykov na rôznej úrovni v každodennom živote značne prispievajú aj globalizačné trendy, informačno-komunikačné technológie a médiá. Prirodzeným vyústením tejto situácie je posun formálnej výučby cudzích jazykov do tých najnižších stupňov inštitucionalizovaného vzdelávania a súčasne snaha rodičov zabezpečiť dieťaťu formálnu, neformálnu či informálnu cudzojazyčnú výchovu už v období raného vývinu.

Prijať ďalší jazyk však neznamená len rozšíriť vlastné komunikačné možnosti či akceptovať kognitívnu výzvu osvojiť si nový jazykový systém. Znamená to aj prijať nový pohľad na svet, nové sociálne dimenzie, nový nástroj myslenia a novú úroveň svojho ja. Viacjazyčná výchova znamená rozdiel – mení dieťaťu život. Vychovávať dieťa dvojjazyčne môže priniesť zmeny v rečovom vývine, predovšetkým ale „bilingválne a bikultúrne výchovné prostredie znamená inú perspektívu v rovine kognitívnej i lingvistickej, mení pohľad na svet a na vlastnú sociálnu identitu“ (preklad autorky)¹⁵.

Formálne a prirodzené modely cudzojazyčnej výchovy

¹⁴ V texte sú použité ukážky z príbehov slovenských rodín, ktoré vychovávajú z rôznych dôvodov dvojjazyčne svoje deti. Mená aktérov a aktérook boli pre zachovanie identity zmenené. Číselné odkazy v zátvorkách (4;25) označujú poradie príbehu a číslo riadku prepisu interview.

¹⁵ Bialystok, 2001

a vzdelávania sa prelínajú, pričom neraz vstupuje do hry niekoľko jazykov súčasne. Vynára sa teda aj potreba analyzovať tieto javy nielen tradične na úrovni lingvistickej a lingvodidaktickej, ale v celej komplexnosti ich interdisciplinárnych súvislostí - psychologických, sociolingvistických, neurolingvistických, etnických či geopolitických¹⁶.

2.1 Materinský jazyk a iné jazyky

Matke sa v rôznych psychologických kontextoch pripisujú mnohé úlohy – jednou z nich je odovzdávanie prvého jazyka a s ním schopnosti myslieť a interagovať¹⁷. Významovo je dôležité odlišiť pojem materinský jazyk (angl. mother tongue) od pojmu „materčina“ či materský prehovor (angl. motherese alebo parentese), t.j. na dieťa zameraná reč, ktorú rodičia intuitívne používajú v komunikácii s dieťaťom v ranom období jeho rečového vývinu. Táto reč uľahčuje vzájomnú komunikáciu rodiča s dieťaťom a súčasne stimuluje rečový vývin dieťaťa v jazyku rodiča¹⁸ (pozri aj kap. 1). Okrem špecifických lingvistických štruktúr („detská“ slovná zásoba, jednoduchšie syntaktické väzby) je pre rodičovskú reč charakteristická aj odlišná akustická kvalita (intonácia a melódia reči)¹⁹. Z hľadiska prirodzenej akvizície a identifikácie s jazykom má však význam práve „materčina v materinskom jazyku“. Pre mnohých rodičov je napriek veľmi dobrej úrovni ovládania ďalších jazykov najprirodzenejšie používať v reči zameranej na dieťa svoj materinský (prvý) jazyk, v ktorom najlepšie ovládajú „detskú“ slovnú zásobu (zdrobneniny, detské slová, riekanky, pesničky a pod.).

„Vtedy som si uvedomila, že mu to v tej nemčine neviem dať – že ho neviem tak dobre utíšiť, keď plače, zaujať ho. Že to prihováranie sa bábätku je prirodzenejšie v slovenčine. A tak som postupne upustila od toho zámeru

¹⁶ Edelenbos, Kubanek (in Nikolov, 2009); Majhanovich, 2009

¹⁷ Kristeva, 2004

¹⁸ Šulová, 2007

¹⁹ Dittrichová et al., 2004

Summary: Bilingualism and Bilingual Education in the Interdisciplinary Context

Speaking a new language always makes a difference. Second/foreign language acquisition is understood as a complex phenomenon - as a cognitive challenge, cultural and ethnic issue and the important factor of building the individual's identity and self. Our aim is to discuss issues that may influence forming of sociolinguistic identity and language self among bilingual individuals:

- *concept of the first language (mother tongue) and its relation towards other languages in the individual's language history,*
- *various concepts of bilingualism and consequently the criteria of bilingualism classifications,*
- *individual language history and bilinguality across the life-span,*
- *models of language informal education in a family,*
- *socio-political and historical context of the language acquisition and language behaviour.*

These factors may bring the question on the influence of the language competence and performance upon individual's personality. "We are what we speak"²⁰ – does it mean, that with each language we speak we adopt and accept a new language self – a new aspect of identity? Based on the works of Grosjean, Anderson, Granger and Bialystok²¹ and the analysis of the life-stories of Slovak bilingual individuals²² we can describe four factors influencing identity formation among bilingual people.

The mother tongue dilemma - Anderson²³ described the life between two languages and two cultures as a situation, in which a child constructs and in the same time deconstructs his or her identity. Language identity may depend on the conformity with parents' cultural background and the acceptance of his or her "mother tongue".

Language mastery as a language self – The level of receptive and productive competence in the target language may limit individual's ability

²⁰ Bialystok, 2001

²¹ Anderson, 1999; Grosjean, 2010; Bialystok, 2001 a Granger, 2004

²² Sokolová, 2012

²³ Anderson, 1999

to express his or her self. The “near native-like” competence in second/foreign language, on the other hand, strengthens the new “language self”.

Language and the ethnic/national identity – The first language and related culture usually functions as a primary source of the cultural and linguistic identity. Using minority language in the majority language community may be motivated by the effort to build and maintain the national identity and cultural heritage based on the first language.

Flexible identity - Early contact with more languages and cultures supports the openness towards changes and lower the level of rigidity in the perception of the individual’s own language identity. However in the transitory periods between two languages bilinguality may lead to intrapersonal conflict. This tension causes the avoidance or active rejection of one language.

Bilingual education has its social-psychological dimension, which determines formation of identity and personality. Throughout the life span we usually combine different ways of second/foreign language acquisition (formal, non-formal and informal language input) and it becomes more and more difficult to line the frontier between the foreign and the second language and between the formal, non-formal and informal context of learning. Early multilingual education may lead to the development of intercultural sensitivity, communication skills and cognitive advantages in a child. Only educational approaches that respect developmental differences, support the cultural, social and extralinguistic competences and present the target language in a real life context can make this goal come true.

KAPITOLA 3



VÝCHOVA K DVOJJAZYČNOSTI A MÝTY S ŇOU SPOJENÉ

Zlatica Jursová Zacharová, Lenka Sokolová

Sledovať dieťa predškolského veku, ktoré plynule komunikuje v dvoch alebo viacerých jazykoch, je vždy fascinujúce. Medzi odborníkmi však nie sú zriedkavé názory, že používanie dvoch jazykov je pre malé dieťa príliš zaťažujúce a že raný bilingvizmus môže obmedzovať správny rozvoj foném v materinskom jazyku a k celkovému ochudobneniu slovnej zásoby v dominantnom jazyku. Bloomfield²⁴ medzi prvými vyslovil názor, že bilingvistom sa môže stať, že nakoniec nebudú poriadne ovládať ani jeden jazyk, a takéhoto jedinca označoval ako semilingvistu. Tieto práce boli neskôr spochybnené pre metodologické chyby, no stále sa na úrovni odborného i laického diskurzu stretávame s názormi, ktoré bilingvizmus vnímajú ako záťaž, ktorá bilingválnych jedincov znevýhodňuje v niektorých oblastiach ich kognitívneho, sociálneho a emočného vývinu. V nasledujúcich podkapitolách sa pokúsime ponúknuť pohľad na rečový vývin dieťaťa pri duálnom jazykovom vstupe v rodinnom a preškolskom prostredí a taktiež na niektoré mýty a predsudky, ktoré sa spájajú s prirodzenou dvojjazyčnou výchovou.

²⁴ in Wei, 2004

3.1 Osvojovanie si dvoch jazykov v rodinnom prostredí

Taeschner²⁵ navrhla na základe empirického skúmania trojfázový model osvojovania si dvoch jazykov. V práci o štúdiu raného bilingvizmu²⁶ poukazuje na **prirodené štádiá osvojovania si druhého jazyka**. **Prvá fáza** potvrdzuje ideu vyššie spomenutého jednomiestneho slovníka, keďže dieťa aktívne používa slová, ktoré nie sú ekvivalentné. Dieťa napríklad povie „stôl“ na objekt X a „Stuhl“ na objekt Y, alebo „Tisch“ na objekt X a „stolička“ na objekt Y, ale nie „Stuhl“ a „stolička“ na objekt X a „stôl“ a „Tisch“ na objekt Y. Dieťa si slovíčko, ktoré povie, vyberá pragmaticky a v závislosti od skutočnosti, ktoré slovo počulo po prvýkrát a súčasne ho aj vyslovilo. Faktory ako náročná výslovnosť alebo referenčná osoba v tomto štádiu nezohrávajú úlohu. **V druhej fáze**, vo veku okolo dvoch rokov, začína dieťa produkovať ekvivalentné slová a začína si organizovať dva rôzne jazykové systémy. Pozná dve slová pre pomenovanie jedného objektu „pes“, „Hund“ a zároveň vie rozlíšiť, či daná osoba rozpráva jedným, alebo druhým jazykom. Morfológický a syntaktický aspekt reči ešte nie je vyvinutý tak ako u dospelého. U dieťaťa často dochádza ku kreatívnym kombináciám jednotlivých elementov alebo lexikálnych skupín, objavujú sa lexikálne a sémantické interferencie (vzájomné ovplyvňovanie sa), ale nie interferencie morfológické alebo syntaktické. Dieťa sa jazykom neviaže na osobu, s ktorou komunikuje, pretože ak táto osoba zmení reč (z nemčiny na slovenčinu), automaticky prepne do druhého jazyka referenčnej osoby. **V tretej fáze** sa objavujú komplexné štruktúry a dieťa je schopné verbalizovať vzťah medzi dvoma alebo viacerými frázami. V tejto fáze začínajú byť morfologické štruktúry pre dieťa viac-menej ortodoxné, čo spôsobuje gramatické „chyby“ v jednom alebo druhom jazyku. (Dieťa používa nemeckú gramatiku v slovenčine alebo slovenskú v nemčine.) Práve táto fáza je pre bilingválne vychovávané dieťa veľmi náročná a môže ju pozitívne prekonať len v prípade, ak mu okolie, v ktorom sa

²⁵ Taeschner, 1983; Volterra, Taeschner, 1987 in Meiser, 2003

²⁶ Taeschner, 2003

Summary : Bilingual Education and Related Myths

It is always fascinating to hear a preschool child switching fluently between two languages. On the other hand this fascination is both in professional and common discourse often accompanied by the beliefs about potential risk in the cognitive, affective and social development of a bilingual child.

Based on empirical research Taeschner²⁷ proposed models of the second language development in family and kindergarten. In the family environment the process consists of three stages:

- 1) Pragmatic stage with one lexicon and word usage based on the first context of the word occurrence.*
- 2) Beginning of two language systems (code-mixing and creative language constructions).*
- 3) Systemization of language rules in both languages, often strongly influenced by coherent language behaviour of referential persons.*

In full immersion kindergarten programmes the second language development consists of four stages:

- 1) "Dilingual discourse" when child speaks the first language in the second language community.*
- 2) Nonverbal or silent period when child uses gestures and shows passive understanding. Two main strategies are involved: spectating and rehearsing.*
- 3) Telegraphic and stereotyped speech using only meaningful words without grammar words.*
- 4) Beginning of full language production in the second language.*

Based on works of Sorace²⁸, Genesee²⁹, Grosjean³⁰ and others we analysed ten most common myths and beliefs on bilingualism:

²⁷ Taeschner, 2003

²⁸ Sorace, 2006

²⁹ Genesee, 2009

³⁰ Grosjean, 2010

Myth no. 1: Bilingual children are less (or more) intelligent than monolingual. Even the latest studies proved the influence of early dual language input upon cognitive processes, it does not cause significant effect upon individual's intelligence.

Myth no. 2: General cognitive development of bilingual children is slowed down by the „burden“ of two languages.

Myth no. 3: Bilingual children in their first years speak a „mixture“ of languages and finally they do not speak correctly any of languages.

Myth no. 4: It is difficult for people to reach native-like mastery in foreign language after the „critical period“.

Myth no. 5: Human brain is a monolingual brain (human brain is ready for the monolingual input, dual input is confusing and cause so called “code mixing”).

Myth no. 6: The myth of time-on-task (more time spent being exposed to a language causes better language skills).

Myth no. 7: The myth of bilingualism and language impairment (bilingual children are at higher risk of developing speech or learning disorder).

Myth no. 8: The myth of minority language children (children speaking a minority language tend to acquire the majority language more quickly being motivated by the school success and group inclusion).

Myth no. 9: Bilinguals are excellent translators and interpreters (being a native speaker of two or more languages is enough to become good at translating and interpreting).

Myth no. 10: Bilingual individuals are not socially and culturally anchored, which leads to identity confusion.

We suppose that one way how to break the myths on bilingualism is to conduct further research on the processes of second language acquisition covering not only linguistic and cognitive aspects of bilingualism but also its relation to the personality development, social and cultural context.

Understanding the process of the second language development and breaking the myths on bilingualism may help to design effective procedures in the intentional bilingualism and early second/foreign language learning and teaching.

ČASŤ II.

MEDZI FORMÁLNYM A INFORMÁLNYM VZDELÁVANÍM: CUDZOJAZYČNÁ VÝCHOVA V RODINE A V ŠKOLE

PART II.

BETWEEN FORMAL AND INFORMAL EDUCATION: FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN FAMILY AND SCHOOL



KAPITOLA 4



RANÁ VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV V EURÓPE A NA SLOVENSKU

Gabriela Lojová

V dnešnej globalizujúcej sa Európe i celom svete sústavne narastajú požiadavky na ovládanie cudzích jazykov a teda aj na cudzojazyčné vzdelávanie. Je preto samozrejmé, že aj príslušné inštitúcie zodpovedné za vzdelávaciu politiku v Európskej únii venujú značnú pozornosť problematike cudzojazyčného vzdelávania na všetkých úrovniach. Ich závery sú spracované v mnohých dokumentoch určujúcich všeobecný prístup, ciele, odporúčania, návody a usmernenia na realizovanie vzdelávacej politiky v jednotlivých európskych krajinách.

4.1 Iniciatívy Európskej únie

Spomedzi množstva problémov, ktoré sa v súvislosti s cudzojazyčným vzdelávaním v súčasnosti v Európe riešia, je snáď najvýraznejšia všeobecne sa rozširujúca tendencia znižovať vekovú hranicu, kedy sa deti začínajú učiť cudzí jazyk, resp. kedy sa zavádza výučba cudzieho jazyka do predprimárneho vzdelávania. Vyplýva to nielen z celkovej spoločenskej situácie, ale aj zo záverov zasadnutia Európskej rady v Barcelone v marci 2002, v ktorých je stanovený hlavný dlhodobý cieľ cudzojazyčného vzdelávania v Európskej únii nasledovne:

“... to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age”³¹

³¹www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf.

(...zlepšiť úroveň základných zručností, najmä vyučovaním aspoň dvoch cudzích jazykov od raného veku.).

Na pomoc krajinám Európskej únie dosiahnuť tento všeobecný cieľ vzdelávacej politiky Európska komisia prostredníctvom svojho útvaru *European Commission Directorate-General for Education and Culture (Culture, Multilingualism and Communication, Multilingualism policy)* ustanovila pracovnú skupinu pozostávajúcu z pracovníkov ministerstiev školstva a odborníkov zo vzdelávacích, resp. iných relevantných inštitúcií zo všetkých európskych krajín na obdobie troch rokov (2009-11). Táto pracovná skupina fungovala ako poradenský orgán pre riešenie problematiky ranej výučby jazykov v súvislosti so strategickým cieľom 2 definovaným v dokumente *New Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ECET 2020")*³². Hlavným cieľom tejto iniciatívy bolo vypracovať východiskový materiál pre vytváranie koncepcie systematickej výučby cudzích jazykov v predškolskom veku v zúčastnených krajinách, obsahujúci základné ciele, princípy a usmernenia pre vzdelávaciu prax. Je však potrebné podotknúť, že aktivity v rámci tohto projektu neboli zamerané na rozvíjanie materinského jazyka, keďže toto je samostatná problematika, na skúmanie a riešenie ktorej sú zamerané iné dokumenty, projekty a aktivity v rámci vzdelávacej politiky Európskej únie. Aj keď v každodennom živote, vývine a vzdelávaní detí predškolského veku, samozrejme, nie je možné tieto dve oblasti jednoznačne oddeliť.

Východiskovou úlohou pracovnej skupiny bolo zmapovať súčasnú situáciu v oblasti predprimárneho učenia sa a vyučovania cudzích jazykov a zvyšovania jazykového povedomia detí v jednotlivých európskych krajinách. Na vytvorenie východiskovej

³² http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

Summary: Early Foreign Language Learning in Europe and in Slovakia

*In a globalized world there is an ever- increasing need for foreign language learning. Nowadays there is an overall tendency to lower the age of starting to learn and teach languages. To help EU countries accomplish the objectives of EU language education policy, the EC ran a project with the aim of establishing appropriate strategic and operational policy guidelines and recommendations on early language learning in pre-primary settings. The main outcome of the project is **A Policy Handbook: Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable**³³. The project was accompanied by an information campaign on early language learning to promote ideas and discussion, www.piccolingo.eu. The initial task was to obtain a comprehensive and comparable overview of early language learning policies and activities, and to collect, analyse and discuss examples of good practice and operational challenges. Below are summarised some key problems and important aspects of early language learning that emerged in the course of the project.*

Due to the enormous range of differences in educational and linguistic contexts in various countries, recommendations have to be rather general and flexible so that individual countries can adopt and adapt them to their political, economic, socio-cultural, educational and linguistic conditions. It turned out to be of fundamental importance to define basic notions such as first language, second language, foreign language, target language and language of instruction for the purposes of the project as well as to strictly distinguish between the processes of second language acquisition and foreign language learning. The goals and aims stated initially in EU documents turned out to be too ambitious, therefore they had to be reformulated. It was also suggested that closer cooperation with researchers specialized in early language learning - developmental and educational psychologists in particular - would undoubtedly strengthen the credibility of any conclusions and recommendations. The article also focuses on certain key issues analysed in A Policy Handbook which are especially relevant to early foreign language teaching in Slovakia:

³³ http://ec.europa.eu/languages/orphans/background-documents_en.htm

The new definition of 'Early Language Learning at pre-primary level' (as systematic awareness- raising or exposure to more than one language in a pre-primary context, taking place in an early childhood education and care setting) implies that it is not recommended to teach a foreign language in a kindergarten if there is not an appropriate educational context. It is crucial that children be exposed to more than one language, as a way of opening their minds to multilingualism and the awareness of diversity of languages and cultures. Subsequently, the goals and aims of early language learning were also redefined.

An important part of A Policy Handbook is a brief summary of the benefits of early language learning for the overall development of a child.

Three crucial aspects that are emphasised implicitly or explicitly throughout the handbook are quality, continuity and consistency. The fundamental conditions to ensure quality are suitably qualified and motivated staff, educational programmes, teaching materials and effective cooperation between the various authorities involved. To ensure continuity and consistency, early language learning must be considered in its wider educational context.

In A Policy Handbook considerable attention is paid to the basic aspects of pedagogical processes. The most important principles are underlined, such as applying an integrated approach focusing on the holistic development of children; the need to integrate language teaching into early childhood pedagogy in a meaningful pre-primary context; the need to use age-appropriate methodology and to create a positive and stimulating atmosphere fostering positive attitudes towards language learning. Depending on the specific conditions, teachers should strike an appropriate balance between raising awareness of different languages and cultures and learning one particular language. Different models of education should be applied accordingly.

In an attempt to get children to acquire a foreign language, various special methods might be used, such as narrative format "Hocus and Lotus".

Pre-primary staff education and training is viewed as the most significant issue, and should be given top priority.

Early language learning cannot be sufficiently effective without the support of various stakeholders such as family, communities, non-governmental organisations, and broadcasting concerns.

KAPITOLA 5



OBSAHOVO A JAZYKOVO INTEGROVANÉ VYUČOVANIE (CLIL) A BILINGVIZMUS V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII³⁴

Zuzana Straková, Michaela Sepešiová

5.1 Úvod

Otázka plurilingvizmu (alebo multilingvizmu) ako schopnosti jednotlivca ovládať viacero cudzích jazykov na porovnateľnej úrovni sa stala aktuálnou aj v našej spoločnosti, ktorá sa stala súčasťou procesu globalizácie, stala sa živou zložkou väčšieho celku. Globalizácia manifestuje nárast používania angličtiny ako prvého cudzieho jazyka vo svete s korešpondujúcim poklesom dôležitosti osvojovania si iných cudzích jazykov.³⁵ Potreba „viacjazyčnosti“ a následne aj zmien v jazykovom vzdelávaní, ktorý sa už nechápe len ako zvládnutie jedného či viacerých cudzích jazykov na úrovni rodeného hovoriaceho, ale aj ako rozvoj jazykového repertoáru, v ktorom hrajú úlohu všetky jazykové schopnosti, poznatky a skúsenosti s jazykmi. Tak bude mať jedinec príležitosť bezproblémovo prechádzať z jazyka do jazyka, využívať schopnosti vyjadrovať sa v jednom jazyku a rozumieť druhý jazyk, používať internacionálne slová a experimentovať s alternatívnymi spôsobmi vyjadrovania sa v čo najvyššej miere.

³⁴ Táto kapitola je parciálnym výstupom projektu KEGA 006PU-4/2012 Rozvoj čitateľskej kompetencie v cudzom jazyku prostredníctvom čitateľských programov

³⁵ Gardt, Huppaufl, 2004

5.2 Bilingvizmus³⁶ ako edukačný cieľ

Ak chceme vymedziť pojem bilingvizmus, často sa stretávame s rozdielnymi definíciami v závislosti od vzdelávacieho cieľa. Fínska expertka Skutnabb-Kangas³⁷ opisuje bilingválneho používateľa jazyka a definuje ho v závislosti od pôvodu, identifikácie, kompetencie a funkcie. Náš vzdelávací systém je naklonený premise bilingvizmu charakterizovaného kompetenciami, ktoré Skutnabb-Kangas definuje v prepojení na používateľa ako:

- ovláda dva jazyky ako rodné;
- úplne zvládol dva jazyky;
- rovnako ovláda dva jazyky;
- dokáže produkovať kompletne zmysluplné výpovede v druhom jazyku;
- má aspoň nejakú znalosť a vedomosť o gramatickej štruktúre druhého jazyka;
- a všeobecnou definíciou funkcie, t.j. používa/dokáže použiť dva jazyky vo väčšine situácií v súlade s vlastnými potrebami, želaním a požiadavkami komunity.

Problematika bilingvizmu a plurilingvizmu ako cieľa jazykovej politiky Európskej únie v nadväznosti na jednotlivé národné politiky cez stanovenie cieľov vyučovania cudzích jazykov prechádza neustálou re-evaluáciou efektívnosti a hodnoty jazykových politík a priorít spoločnosti. Kritériá rozhodovania by mali vychádzať zo situácií, čo je pre dieťa výhodné z psychologických, jazykových, pedagogických a sociologických dôvodov.

Podpora vzdelávania v oblasti cudzích jazykov patrí medzi prioritné oblasti Európskej únie. V roku 2003 zverejnila Európska

³⁶ Autorky vychádzajú z tzv. širšej definície bilingvizmu. Detaily pozri v kapitole 2.

³⁷ Skutnabb-Kangas, 1984

Summary: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Bilingualism in Primary Education

*The limits of my language mean the limits of my world.
(Ludwig Wittgenstein³⁸)*

Since the present day is highly dynamic and rapidly changing, as well teaching and learning of foreign languages would necessary adapt to these changes. Teaching and learning in a foreign language is not the same as teaching and learning in a mother tongue.

An important aspect of modern language teaching is content and language integrated learning (CLIL), i.e. the approach that focuses on using another language to do tasks and study the contents of different subject areas. The importance of integrating language teaching with the teaching of academic content has been increasingly emphasized throughout the world. In 2003 Commission of the European Communities issued an Action Plan 2004-2006 in order to promote language learning and linguistic diversity, emphasizing that “most pupils and trainees could study at least some of their curriculum through the medium of a foreign language”³⁹ and stressing the importance of bilingual education and CLIL.

A great potential of implementing CLIL in primary education and language teaching lies in child’s interest in many topics studied across the curriculum, his/her interest in the world itself and his/her natural curiosity. CLIL uses communication in the classroom for an immediate purpose where knowledge is built daily. Contents can improve motivation especially in early stages of foreign language learning and pupils’ involvement in classroom activities further determines success in learning requirements. Furthermore, it is also clear that educational and even economic objectives of teaching and learning foreign languages are ensured.

CLIL is a new, fast growing but mainly grassroots development, thus, government and teacher training institutes have not yet caught up with the current state of CLIL in their study programmes, support and legislation.

³⁸<http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/language.html#M2psZQjfhJiGJH>
Lh.99

³⁹http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

There is far less interference in CLIL from government and teacher training institutes than in “regular” education, which perhaps results in the feelings of estrangement among CLIL-teachers. We have found out it worth experimenting but suggest that it needs a lot of extra work: cooperating with teachers of other subjects, planning, making new projects of program, preparing more resources and particular didactic tools like, e.g. evaluating system.

The main drawbacks of using CLIL are related to teacher competences required to teach both the content and English and to apply appropriate pedagogical practices involving problem-solving, negotiations, discussions and classroom management. Integration of English with content teaching requires teachers to be competent in another curriculum subject and in English and in their respective pedagogies. Examples of good practice can be very encouraging for the primary teachers who are wondering how to begin. We assume that some class teachers can be trained to be very successful CLIL teachers owing to their wide knowledge of primary subject’s contents, respective methodologies and experience in working with children. They are never short of creative ideas how to develop CLIL materials, incorporate EFL objectives into subject lesson plans, design classroom activities that aim to develop both pupils’ language competences and contents knowledge.

CLIL is an educational approach with a strong impact on language learning. It has become a powerful tool and a motivating force to learn and offers a natural situation for learning language and content subjects. This study proposes a variety of different ways of implementation; theoretical background; CLIL components and planning the CLIL lesson in order to develop the theoretical and methodological competences required for effective CLIL teaching within primary education.

CHAPTER 6



“THE DINOCROC MODEL” FOR LEARNING AND TEACHING LANGUAGES TO CHILDREN

Traute Taeschner

6.1 Introduction

“Hocus&Lotus - the little dinocrocs who teach languages to children” is the educational program for school and family of an innovative model for learning languages in childhood as well as in adulthood. The program has been called by teachers “The Dinocrocs Model” since they connected the teaching model to the two characters, Hocus and Lotus, the heroes of the stories that are proposed to the children in the learning material. The theory of the teaching/learning model “the narrative format approach” is grounded on the natural processes of language learning, i.e. the field of developmental psycholinguistics and of neurolinguistics, and the practice consists in a series of strategies capable of activating these processes in the human.

Comprehension and production of language are complex capacities that need a long time and frequent use to be acquired. Speaking and understanding a language depends on several relational and mental mechanisms and all of them need to be activated for a person to learn how to speak the first, the second or more languages. Ignoring the activation of these mechanisms by wanting to learn a language through another language, or, in other words, teaching a complex system of symbols (L₂) through another complex system of symbols (L₁), leads to a difficult and in many cases unsuccessful learning. In fact, understanding these mechanisms and their application in the practice are essential and learning a foreign language can be finally possible, also for example,

in school. In the present chapter a brief description of these language learning mechanisms will be given as they are the basis of the “Dinocrocs Model”.

6.2 A psychological way of teaching languages at school with respect to a linguistic way

Traditionally teaching languages in schools are based on linguistics and use therefore a symbolic-reconstructive learning modality; this kind of learning will be stored in the explicit, verbal memory; a methodology of psychological nature instead, leads to a perceptive-motor learning modality and will be mostly stored in the brain's implicit memory.

Over the years in the field of foreign language teaching it has been suggested over and over that the theoretical assumptions for an acceptable definition of second language pedagogy should be sought in linguistics which thereby gives an applied function to the discipline. Linguistics, clearly, studies the rules of how a specific language works as wells as its communicative functions.

However, in the last thirty years, other researchers⁴⁰ have looked at psycholinguistics as a disciplinary approach to language learning. As known, psycholinguistics investigates how a language is produced and how it is understood or perceived. This, therefore, constitutes a shift in the focus of attention: from language in a linguistic perspective to the mental processes activated by the learners when speaking and understanding language. Consequently, it implies an important shift also in language teaching methodology.

In teaching methods steered by applied linguistics, knowledge

⁴⁰ Cangia 1997; 1998; Job, Lotto, Tonzar 2002; Taeschner 1986; 1991; Titone 1971

6.4 Conclusion

What instead is really difficult in symbolic reconstructive foreign language teaching methods is the large amount of vocabulary proposed vice versa to the very small amount of repetition possibilities. To this we add poor and artificial contexts with artificial simple linguistic structures. Children have too little opportunities to speak in the L2 and the vocabulary offered is just too much for it to retain. The way the L2 language text books are designed it is extremely difficult to learn a language.

We are not arguing that learning a language will take less time with respect to learning a first language at home. Rather that the necessary immediate activation of the brain on several aspects of language learning is taking place and that it will allow the learner to construct he himself the new language system. A language learning system has started and according to how the exposure to the new language will go on the language will become an acquired competence or, vice versa, will roll back to the realm of the forgotten past.

Zhrnutie: "Model Dinokroci" k učeniu a vyučovaniu jazyka detí a dospelých

Kapitola predstavuje vzdelávací program Hocus a Lotus, ktorý vychádza z prirodzeného procesu učenia sa jazyka. Popisuje aj hlavné rozdiely medzi tradičným učením a učením pomocou naratívneho formátu. Z hľadiska vývinovej psycholingvistiky a neurolingvistiky, približuje stratégie, ktoré sú schopné aktivizovať proces osvojovania si jazyka. Medzi tieto radí autorka prevažne využitie schopnosti nášho mozgu ukladať väčšinu učebných modalít do implicitnej pamäti. Implicitná pamäť je súčasťou procedurálnej pamäti a jazykové učenie je v širšom zmysle procedurálna znalosť - napríklad schopnosť vytvoriť zvuk, čo je súčasťou kognitívno-motorických úkonov. Ďalším dôležitým aspektom prirodzeného učenia sa nového jazyka je učenie sa jazyka v zmysluplnom kontexte. Dekontextualizácia učiva sa javí ako nedostatočne motivujúca pri učení sa nového jazyka v ranom veku.

V druhej časti kapitoly je priblížený model vyučovania pomocou naratívneho formátu. Autorka vychádza z definície formátu, ktorý sa stáva rutinou zdieľaných skúseností medzi učiteľom a žiakom, a je v ňom ideálne rozvinutá náklonnosť a zámernosť. Zámernosť umožňuje predpokladať budúce konanie, ktoré vyplýva zo súčasného konania a zvyšuje sa vďaka opakovaným zážitkom a poznatkom o priebehu udalostí. Kapitola prináša informácie o jednotlivých princípoch naratívneho formátu. Základným východiskom sa javí dobrá komunikácia, postavená na dobrom vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Aj samotný formát apeluje na emócie, ktoré sa v jednotlivých epizódach znásobujú. Emócie zvyšujú zaujímavosť udalosti, napomáhajú ľahšiemu ukladaniu do pamäte, sú zábavné a nenudia. Skúsenosti, ktoré dieťa prežíva v naratívnom formáte spolu s hrdinami sú uvádzané do kontextu, ktorý dieťa pozná zo svojho reálneho života. Podrobne je diskutované zavádzanie pravidiel bilingválnej výchovy do vzdelávacieho procesu a predovšetkým potreby motivovať deti k rozprávaniu. Dôraz je kladený aj na opakovanie. Toto má podľa autorky 4 dôležité funkcie: 1) vytvoriť koncept a jeho denotát; 2) obohatiť sémanticko-pragmatické pole budovaním konotátu; 3) zamerať sa na zmysel a 4) zapamätanie si ho. Navrhnuté príbehy sú preto niekoľkokrát opakované rôznym spôsobom, dlhodobo v čase. Zároveň v každom nasledujúcom príbehu sa opakuje slovná zásoba z predchádzajúceho príbehu. Diskutovaný

je aj postup tradičného vzdelávania vzhľadom k množstvu lexiky a gramatiky v jednotlivých ročníkoch. Dodržiavanie prirodzeného jazykového progresu je podľa autorky štúdie kľúčom k úspešnému učeniu sa cudzieho jazyka.

Uplatnenie všetkých vyššie uvedených princípov umožňuje potrebnú aktiváciu mozgu a dieťa si je schopné samé vytvoriť nový jazykový systém. Podľa toho ako dochádza k vystaveniu sa novému jazyku získa dieťa zručnosti v tomto jazyku, alebo naopak prestane sa o nový jazyk zaujímať a postupne ho zabudne.

CHAPTER 7



THE RESEARCH AND APPLICATION OF THE NARRATIVE FORMAT MODEL IN DIFFERENT CONTEXTS

Sabine Pirchio, Ylenia Passiatore

7.1 Introduction

In the last 15 years many studies focused on the use of the Narrative Format model for language education, aiming at analysing the factors of its effectiveness and showing the possible outcomes in terms of language learning in children.

The psychological and psycholinguistic bases of the model (described in details in the chapter by Taeschner in the present volume) guarantee the possibility of applying the Narrative Format in different contexts and for different aims. In fact, with the Narrative Format activities the learners are put in a situation where their cognitive, social, relational and linguistic processes can work as they work during the natural language acquisition or even better. In this perspective, learning to speak a new language at school, or in the family, when the learner is a 24 months old child or an adolescent, or improving language production in L1 in children with special needs at school or in specific clinical setting should be pursued by the same mental processes, and using strategies and activities that activate and facilitate these processes. Furthermore, a big effort has been done in the last decades to develop at the same time the theoretical thinking about (first, second, foreign) language learning, the experimentation of teaching methodologies, interactional strategies and the development of teaching material and evaluation tools in order to

allow professionals of language education to fully profit from the model.

In this chapter the main results of the studies on the Narrative Format model will be presented and discussed in the different domains of application. Further directions for research will also be presented and discussed.

7.2 The narrative format for foreign language learning at school: from nursery to primary school

Since the knowledge of foreign language has become a priority in the education guidelines of the European Union, in order to improve inter-country communication and European mobility, school has been identified as the main context where future citizens could and should acquire their multi-language competence.

In accordance with the findings in the fields of language acquisition, foreign language learning and critical periods for language learning, showing the importance of the age of language acquisition for language competence, the introduction of foreign language classes has been proposed earlier and earlier in the last 30 years in most of the European countries.

However, interestingly enough, simply lowering the age of learners did not produce the foreseen results in terms of language competence and language use. In fact, if it can be true that “the earlier the better”, the way of proposing the new language has a main role and impact on language learning. In addition, in the process of making multilingual education a reality in schools, the foreign language knowledge and pedagogical know-how of the teachers must be considered as strongly impacting the learning results. The reality in most European countries is that the teachers and educators having appropriate pedagogical competences to

7.6 Conclusion

The researches described in this chapter show that the language-teaching model of the Narrative Format can be effectively used in a huge variety of situations and with a wide variety of target learners. In fact, in the last decades this model could be used to teach a foreign language to children from 2 to 10 years old in formal (school) and informal (family) learning settings or a second language to immigrant adolescent; to foster language learning and production in children with mental or language delay in clinical or inclusive school settings.

How a single teaching model can be effective in such different cases? The explanation, in our opinion, can be found in what is described in this book in the chapter by Traute Taeschner who created it: the Narrative Format Model theoretical basis.

In fact, this model works thank to three specific features. First, creating the authentic motivation for language learning and use: the relationship with someone who is able to communicate in a positive way, engendering positive feelings and affects. Second, presenting the linguistic input together with facilitating non-verbal elements: gestures, gazes, moves, face and voice expression contribute to convey a meaningful message that make the sounds of the language understandable. Moreover, the non-verbal communicative behaviours create the situation of an immediate learning, directly activating the learner cognitive system. Third, the structure of the language learning experience: language is presented in narratives, which are a very meaningful and motivating discourse activity, generating inferences and therefore communicative intentions; the stories are close to the learner's experience since they address psychological contents, feelings and

emotions and they are repeated in order to provide sufficient occasions to improve the learner's comprehension and production.

These features create a flexible language learning context since relationships get more and more strong, non-verbal cues become less and less needed when the learner understands the story content and improves his/her language understanding, and the number and frequency of repetition can be higher or smaller according to the age of the learner, their experience with the format, their individual capacities or difficulties.

Future research could focus on the identification of the characteristics that the – educational, clinical and social – context should display to favour the use of the Narrative Format model such as, for example, the organizational and relational features of the institutions and the attitudes of the people involved (teachers, parents, other professionals).

Zhrnutie: Výskum a aplikácia modelu naratívneho formátu v rôznych kontextoch

Kapitola popisuje sériu výskumov, v ktorých je naratívny formát, model pre výučbu jazykov, testovaný v rôznych kontextoch použitia. Naratívny formát je psycholingvistický model výučby jazyka vychádzajúci z teoretických konceptov ako sú interakcia, príbehy, dobrá komunikácia a intersubjektivita; implementácia učebných techník; dizajn materiálov, aktivít a stratégií, vytvorený tak, aby spĺňali požiadavky pre učenie jazyka.

Prvý kontext, v ktorom bol naratívny formát testovaný bolo učenie sa cudzieho jazyka v škole. V prvej štúdií bolo preukázané, že tento model vedie u detí k učeniu sa produkovať slová v novom jazyku, kombinovať ich do viet a prerozprávať príbeh vo vhodnom logickom slede. Druhá časť bola zameraná na zistenie, či je naratívny formát použiteľný k učeniu sa cudzieho jazyka v neformálnom učebnom kontexte – v rodine. Tento sa zdá vhodný z viacerých dôvodov: rodičia a deti trávajú spolu dostatočne dlhý čas, špeciálne malé deti; sú na seba emočne naviazaní dlhodobým vzťahom a často sú zapojení do činností, ktoré sú plné emócií a hravej komunikácie. Projekt "Let's become a bilingual family!" (Bilfam), zahrnoval 5 rôznych európskych krajín (Taliansko, Španielsko, Veľkú Britániu, Slovensko a Rumunsko), mal cieľ podporiť rodinu pomocou tréningu, nástrojov a podpory, aby začali používať nový jazyk. Výsledky ukázali, že rodičia sú vysoko motivovaní vyučovať svoje deti nový jazyk a entuziasticky sa zapojili do projektu aj napriek tomu, že museli zmeniť postoje k výučbe jazykov a učili sa zdieľať s deťmi nové aktivity. S problémami sa vysporiadali pomocou osobných stratégií a konzultáciou s inými rodinami a aplikovaním návrhov tútora.

Ďalšou oblasťou uplatnenia naratívneho formátu je aplikácia jazykovej intervencie v klinickom a školskom prostredí pre deti s rozumovým oneskorením a jazykovým deficitom. Štúdie ukázali možnosť začlenenia alebo nahradenie klasických jazykových intervenčných programov aktivitami naratívneho formátu v skupine detí so špeciálnymi potrebami a dokumentujú výhody pre detskú rečovú produkciu. V poslednej časti je popísaný program pre dospievajúcich imigrantov, vrátane naratívneho formátu ako modelu učenia sa taliančiny ako druhého jazyka. Program znížil ťažkosti dospievajúcich imigrantov z dôvodu nedostatočnej znalosti talianskeho jazyka. V závere je načrtnuté smerovanie ďalšieho výskumu.



MODEL NARATÍVNEHO FORMÁTU V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH

Zlatica Jursová Zacharová

Podobne ako v iných európskych krajinách aj na Slovensku mnohé materské školy zabezpečujú deťom vyučovanie cudzích jazykov. Pokiaľ je vyučovanie cudzieho jazyka v predškolskom veku v súlade s vývinovými špecifikami a individualitou dieťaťa, je vo všeobecnosti toto vyučovanie odporúčané. Výskum Traute Taeschner popísaný v kapitole 5 inšpiroval k overeniu efektivity a úspešnosti tohto modelu aj v slovenských podmienkach, konkrétne v štátnej materskej škole a v rodinnom prostredí v rámci projektu BilFam⁴¹. Na základe teoretických východísk⁴² a predchádzajúcich výskumov Taeschner a kol. (pozri kapitoly 5 a 6) sa dalo predpokladať, že rozvoj cudzojazyčných zručností (porozumenie a produkcia podľa obrázkov) bude ovplyvnený množstvom sociálne podmieneného jazykového inputu, vekom detí a rozsahom slovníka slovenského jazyka.

8.1 Výskum efektivity naratívneho formátu na Slovensku

Výskum č.1 v materskej škole

Pôvodný taliansky experiment v materskej škole bol modifikovaný pre prácu v slovenských podmienkach. V rámci výskumu zaškolený výskumník chodil každý deň vyučovať deti v ich prirodzenom prostredí. Doba výučby anglického jazyka

⁴¹ Projektová stránka www.bilfam.eu

⁴² Průcha, 2011; Lojová, 2013, 2012, 2005; Zacharová, 2004

pomocou naratívneho formátu bola 6 mesiacov (106 stretnutí). Triedy boli vyučované ako kompletný celok bez selekcie detí. Deti pred experimentálnym vyučovaním neboli v pravidelnom kontakte s cudzím jazykom a doma nekomunikovali v anglickom jazyku. Jedno dieťa bolo bilingválne slovensko/taliansky. Predpokladalo sa, že deti z pôvodného výskumu Taeschner budú dosahovať lepšie výsledky v reprodukcii testu, a to vo všetkých ukazovateľoch. Skúmané hypotézy sledovali vplyv veku, množstva sociálne podmieneného jazykového inputu a rozsah slovníka v materinskom jazyku. Priemerný vek detí v materskej škole v čase testovania bol 4 roky a 10 mesiacov (najstaršie dieťa malo 63 mesiacov a najmladšie 45). Deťom boli administrované testy porozumenia a produkcie v anglickom jazyku, test rozsahu slovníka v slovenskom jazyku (Obrázkovo-slovníková skúška T-8) a obrázkový sémantický diferenciál. Zároveň boli deti požiadané, aby pomocou obrázkovej knižky prerozprávali ľubovoľný príbeh. Príbehy detí boli audiovizuálne zaznamenané, prepísané a následne analyzované.

Výskum č.2 – Učenie cudzieho jazyka v rodinách – Projekt BilFam

V medzinárodnom výskumnom projekte BilFam „Staňme sa dvojjazyčnou rodinou!“ (bližšie v kapitole 6.2) participovalo na Slovensku 27 rodín. Cudzí jazyk sa učilo spolu 43 detí, z toho 32 detí bolo starších ako 3 roky a 11 detí nedosiahlo 18 mesiacov v čase ukončenia projektu. Rodiny uverejňovali pravidelne svoje zážitky z učenia sa nového jazyka na projektovej web-stránke. Počas 18-tich mesiacov trvania projektu rodiny uverejnili 814 článkov a 132 videí dokumentujúcich domáce napredovanie v učení sa cudzieho jazyka. Na záver projektu bol deťom starším ako tri roky administrovaný test produkcie a porozumenia v cudzom jazyku

Summary: The narrative format model in Slovak conditions

In this chapter we present two Narrative format related researches that were conducted in Slovakia. The first research was to confirm by experiment the didactic efficiency of this method when applied to teaching English in kindergarten. It was taught, by the Hocus and Lotus narrative format method, every day over a six month period, in two classes. In the final phase of the research, 27 children were tested on relevant vocabulary and storytelling.

The results of the educational quasi-experiment showed that subjects were able to reproduce a selected story relevantly. For its reproduction they used 33 words on average and they produced mostly complete bare sentences, syntagms and words. The extent of newly-learned vocabulary and the ability to produce sentence constructs correlated with the amount of socially-determined language input, but did not correlate with the age and vocabulary of the subjects in first language in studied indicators. On the contrary, different variables emerged (extent of involvement of a parent, educational level of a parent), which, as it seems, could determine the development and progress of children in a foreign language.

The second research concerned the BilFam international research project, that took place in parallel with the first research. It was attended by 27 families with children aged 1.5 to 8 years. After 13 months of learning a foreign language in the family using the narrative format Hocus and Lotus, 24 children were tested on voluntary basis. The results of the comprehension test and production test were compared with the results of children learning foreign language in kindergarten. Such a comparison of the results showed that children from the first research had about 2% better success in the comprehension test, but also had a nearly 20% inferior results in the test of production. It is likely that poorer test scores in the production test were due to a longer period of learning of children in the project Bilfam (about 7 months), involving parents and the whole family into foreign language learning and by the diversity of stimuli in a foreign language.

By analysing the parents' questionnaires, it was found that 72.7% of the parents considered the method as efficient and 78.3% of parents would recommended it to their friends. Factor analysis

showed that the factor of cooperation and spontaneity of the child in learning a foreign language is recognized by most parents as a sign of a successful method. The more a child demanded cooperation from a parent in developing its foreign language, the better the parent handled the story, unknowingly sing along to it and the more considered the method to be more successful.

From the data that were available to researchers, it appears that for the effective acquisition of a foreign language, it would be optimal to connect foreign language learning in preschool facilities with home learning.

ZÁVER

Vyučovanie a učenie sa cudzích jazykov je v súčasnosti diskutovanou témou. Spolu s rastúcimi požiadavkami na ovládanie viacerých jazykov a súčasne klesajúcim vekom začiatku cudzojazyčného vzdelávania detí sa zvyšujú aj nároky na kvalitu a efektivitu tohto vzdelávania. Táto medzinárodná vedecká monografia je zameraná na aktuálne otázky stávania sa dvojjazyčným. Autorky analyzujú jazykovú akvizíciu od informálneho osvojovania si materinského a druhého jazyka až po možnosti formálneho učenia sa cudzieho jazyka v materskej a základnej škole. Zaoberajú sa rôznymi psychologickými, spoločenskými a vzdelávacími aspektmi dvojjazyčnosti a ich snahy o kritické zhodnotenie tejto problematiky viedli k hĺbkovej analýze dvoch metodických rámcov cudzojazyčného vzdelávania, ktoré vychádzajú z psychologických princípov prirodzeného osvojovania si jazyka (metóda naratívneho formátu a obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania). Analýzy autoriek naznačujú, že práve metodické prístupy, ktoré rešpektujú vývinové špecifiká a odvíjajú sa od konceptu prirodzeného osvojovania jazyka v zmysluplnom kultúrnom kontexte sú pre rané cudzojazyčné vzdelávanie najvhodnejšie.

Monografia je určená vedeckým pracovníkom, odborníkom a odborníčkam v oblasti psycholingvistiky, lingvodidaktiky, psychológie a predprimárnej a primárnej edukácie. Veríme, že predkladaný text založený na najnovších vedeckých zisteniach i originálnych výskumoch autoriek bude plnohodnotným príspevkom do vedeckých diskusií o ranej cudzojazyčnej výchove a vzdelávaní.

CONCLUSION

The issues of teaching and learning foreign languages are nowadays often discussed. The requirement to speak more languages and lowering the age of foreign language education in children are accompanied by high demand on the quality and efficiency of language education. This international monograph is dedicated to the current issue of becoming bilingual. The authors analyze language acquisition from the informal acquisition of the first and the second language to the possibilities of formal foreign language learning and teaching in kindergarten or primary school. They introduce various psychological, social and educational aspects of bilinguality and their efforts of critical evaluation lead to in-depth analyses of two methodological frameworks of foreign language learning primarily based on the psychological principles of natural language acquisition (narrative format and content and language integrated learning). On the basis of authors' analyses we may conclude that methodological approaches, which respect developmental specificities and are based on the concept of natural language acquisition in the meaningful cultural context are the most suitable for the early foreign language education.

The monograph is intended for the experts in psycholinguistics, psychology, foreign language teaching methodology, pre-primary and primary education. We believe that this text based on the latest scientific research and original authors' surveys will contribute to the scientific discussion on the early foreign language education.

Vecný register

A Policy Handbook	102, 109, 112, 113, 120, 121
Bilfam	191, 193-195, 2, 55, 207, 211-216
bilingvalita	8, 52
bilingvizmus	51, 52, 56, 66-68, 75, 77, 83, 91, 123
bilingvizmus intenčný	54, 65, 123
bilingvizmus, druhy	54
bilingvizmus, sukcesívny	77
CLIL hard	126
CLIL soft	126
dilingválny diskurz	79
Downov syndróm	24, 222
dvojazyčnosť	48, 51
formát	9, 20-21, 23, 182, 205 - 208,
gestá	20, 23, 24, 225
gramatická stavba reči	37 - 40
hypotéza kritického obdobia	49, 85
holistický prístup	143, 157
identita	46, 49, 50, 58, 59, 62, 67, 69, 71
identita sociokultúrna	57, 58, 70
imerzné jazykové programy	126, 127
integrovaný prístup	130
inteligencia	83
intencia komunikačná	22
interakcia	26, 225
jazyk prvý	46, 105, 106
jazyk cieľový	65, 69, 105, 106, 126
jazyk cudzí	105, 106
jazyk druhý	46, 47, 59, 105, 106, 108
jazyk majoritný	66, 68, 85, 90
jazyk materinský	47, 48, 59, 77-78, 105, 106, 135, 229
jazyk minoritný	66, 68, 85, 90
jazyk vyučovací	105, 106
jazyková história	49
jazyková inakosť	110
jazykové dispozície	18
jazykové ľudské práva	62
jazykové povedomie	101, 107, 110
jazykové "ja"	69, 70, 71
klúčové kompetencie	133

komunikácia	25, 26
komunikácia nezámerná	33
komunikácia preverbálna	20
komunikácia rodič-dieťa	46
komunikácia zámerná	33
konštruktivizmus	137
kurikulum	128
lateralizácia	16
materský prehovor	25, 26, 30, 43, 47
miešanie kódov	77, 82
mimika	23
monolingválne prostredie	111
multilingvizmus	122
multilingválne čítanie	110
multilingválne prostredie	111
naratívna kompetencia	179
naratívny formát	169, 170, 176, 180, 185, 188
neologizmy detské	17, 33
neverbálne obdobie	80
NLM-e	29, 30
osvojovanie si jazyka	15, 16, 41, 48, 106, 114
paradox bilingvizmu	82
plánovanie vyučovacích jednotiek	223
plurilingvizmus	122, 123, 124
posilňovanie selektívne	17
protokomunikácia	23
rané učenie jazyka	110, 112, 114
reč zameraná na dieťa	24, 25, 26, 29, 41, 45
semikomunikácia	53, 67
správanie jazykové	62, 63, 68
slovníková explózia	35
strata jazyka	49, 50
štruktúra 4Cs	136
učenie aktívne	127
učenie mozgovokompaktibilné	152
učenie zážitkové	153
výchova viacjazyčná	56, 58, 66
vzdelávanie učiteľov	117
znakovanie	22
zóna aktuálneho vývinu	20
zóna proximálneho vývinu	20

Subject Index

A Policy Handbook	120, 121
Bilfam	192, 193, 194, 230
bilingualism	11, 73, 94, 95, 158, 178
bilingualism, classifications	73
bilinguality	73
code mixing	95
Content and Language Integrated Learning	11, 158
critical period	95, 185
developmental psycholinguistics	160, 162, 166, 171
Down syndrome	196
early language learning	11, 109, 120, 121
foreign language teaching	161, 178
format	163-170
full immersion	94, 164
gestures	43, 94, 171- 178, 186-187, 203
Hocus and Lotus	121, 160, 169, 174, 186, 188, 191,192, 198, 199, 230
child-directed speech	43
identity	74, 75, 96
immersion	43
intelligence	95
intervention program	196
language acquisition	43, 73, 95, 120, 171, 184, 185, 188, 195, 198-200, 232
language first	43, 44, 73, 74, 94, 105, 120, 164, 165, 177, 181, 190
language foreign	10-12, 73, 74, 95, 99, 105, 111, 112, 120-124, 179, 181, 190-193
language history	73
language impairment	95
language majority	74
language minority	74
language mastery	73
language second	73, 96, 105, 112, 120

language self	73
language target	120
lesson planning	159
metalinguistic awareness	44
monolingualism	95
motherese	44
multilingual education	74, 111, 185
narration	170, 172, 173, 196
Narrative format	44, 170-172, 175, 177, 184, 186, 230
perceptual-motor learning	164
primary education	12, 111, 158
primary teacher	159
protocommunication	44
social interaction	44
special educational needs	12
symbolic-reconstructive learning	161, 162, 166
teacher competences	159
teacher training	159
vocabulary explosion	44

O autorkách

Gabriela Lojová pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Katedre anglického jazyka a literatúry. Venuje sa psychológii učenia sa a vyučovania cudzích jazykov a aplikovanej psycholingvistiky.

Zuzana Straková pracuje na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove na Inštitúte anglistiky a amerikanistiky. Venuje sa problematike vyučovania cudzích jazykov, najmä vyučovaniu žiakov mladšieho školského veku, moderným prístupom k vyučovaniu anglického jazyka a rozvíjaniu autonómneho učenia sa.

Michaela Sepešiová pracuje na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove na Inštitúte anglistiky a amerikanistiky. Venuje sa problematike cudzojazyčnému vyučovaniu žiakov mladšieho školského veku a profesijným kompetenciam učiteľov v kontexte implementácie CLIL.

Traute Taeschner je profesorkou psychológie jazyka a komunikácie na Univerzite v Ríme, Fakulte psychológie 1. Venuje sa jazyku, osvojovaniu si materinského jazyka, druhého jazyka a bilingvizmu. Je autorkou naratívneho formátu Hocus a Lotus.

Sabine Pirchio pracuje ako výskumná pracovníčka na Univerzite v Ríme, Fakulte psychológie 1. Zaujíma sa o jazyk a vývin komunikácie u monolingválnych a bilingválnych detí a u detí s atypickým vývinom.

Ylenia Passiatore pracuje na Univerzite v Ríme, Fakulte psychológie 1. Venuje vyučovaniu prvého, druhého a cudzieho jazyka a osvojovaniu si jazyka pomocou naratívneho formátu.

Lenka Sokolová pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Katedre psychológie a patopsychológie. Venuje sa pedagogickej psychológii a otázkam efektívneho vzdelávania budúcich učiteľov.

Zlatica Jursová Zacharová pracuje na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave na Katedre psychológie a patopsychológie. Venuje sa vývinovej psycholingvistiky, osvojovaniu si materinského a cudzieho jazyka u detí a tréningu učiteľov cudzích jazykov pre prácu s naratívny formátom.

About authors

Gabriela Lojová works at the Department of English Language and Literature, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia. Her major research interests focus on the psychology of language learning and teaching and applied psycholinguistics.

Zuzana Straková works at the Institute of English and American Studies, Faculty of Philosophy, University of Prešov, Slovakia. Her major research interests focus on the language teaching, especially teaching the students of primary school age, modern approaches to English language teaching and the development of autonomous learning.

Michaela Sepešiová works at the Institute of English and American Studies, Faculty of Philosophy, University of Prešov, Slovakia. Her major research interests focus on the language teaching, especially children of primary school age and professional competencies of CLIL teachers.

Traute Taeschner, Professor of Psychology of Language and Communication at the Faculty of Psychology 1, Sapienza University of Rome, Italy. Her major research interests focus on the language, considered as a learning process: native language, second language and bilingualism.

Sabine Pirchio is a researcher in Developmental and Educational Psychology at Sapienza University of Rome, Italy. Her major research interests focus on the language and communication development in monolingual and bilingual children and in children with atypical development.

Ylenia Passiatore work at the Faculty of Psychology 1, Sapienza University of Rome, Italy. Her major research interests focus on the first, second and foreign language teaching and learning with the Narrative Format model.

Lenka Sokolová works at the Department of Psychology and Patopsychology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia. Her major research interests focus on the issues of educational psychology and effective training of future teachers.

Zlatica Jursová Zacharová works at the Department of Psychology and Patopsychology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia. Her major research interests focus on the developmental psycholinguistics, primary and second language acquisition and the bilingual teaching with Narrative Format method.

Literatúra / Literature

- ANDERSON, M. 1999. Children In-Between: Constructing Identities in the Bicultural Family. In *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 1999, vol. 5, no. 1, pp. 13 – 26.
- ANTINUCCI, F. 2001. *Perché la scuola si è rotta – Perché cambiano i modi di apprendere*. Editori Laterza, 2001.
- BAČOVÁ, V. 1996. Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. In *Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 4, s. 321-337.
- BAČOVÁ, V. 1997. Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnej identity. In *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 4, s. 303-313.
- BAKER, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Ontario: Multilingual Matters, 2011. 498 p.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5
- BIALYSTOK, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 300 p. ISBN 978051152801
- BIALYSTOK, E., MARTIN, M. M. 2004. Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the imensional change card sort task. In *Developmental Science*, 2004, roč. 7, č. 3, pp. 325-339.
- BISHOP, D. V. M., EDMUNDSON, A. 1987. Language-impaired 4-years-old: distinguishing transient from persistent impairment. In *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 1987, no. 52, pp. 156-173.
- BRUNER, J. S. 1975. From communication to language. A psychological perspective. In *Cognition*, vol. 3, pp. 255-287.
- CALABRESE, I., RAMPONE, S. 2007. *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford : Oxford University Press, 2007. 208 p. ISBN 978-0-19-442588-9
- CALDAS, S. 2006. *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures (Bilingual Education and Bilingualism)*. Multilingual Matters, 2006. 231 p. ISBN 978-1853598753
- CAMERON, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-0-521-77434-5
- CASASANTO, D. 2008. Who's Afraid of the Big Bad Whorf? Crosslinguistic Differences in Temporal Language and Thought. In *Language Learning*, 2008, vol. 58, suppl. 1, pp. 63-79.
- CASELLI, M.C., CASADIO, P. 2002. *Il primo vocabolario del bambino: Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Franco Angeli, 2002.
- CECCHINI, M., LANGHER, V., CATAUDELLA, S., FRASCA, L. & LOPORCARO, M. F. 2000. *La comunicazione nelle prime ore di vita*. Roma. Edizioni Psicologia, 2000.
- CIMERMANOVÁ, I. 2010. Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku. In *Straková, Z., Cimermanová, I. (eds.) Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. S. 72-99. ISBN 80-555-0232-8
-

- CIRRIN, F. M., GILLAM, R. B. 2008. Language Intervention Practices for School-Age Children With Spoken Language Disorders: A Systematic Review. In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2008, vol. 39, pp. 110-137.
- CLARK, J. B. 2010. *Multilingualism, Citizenship and Identity: Voices of Youth and Symbolic Investments in an Urban, Globalized World*. London: Continuum International Publishing, 2010. 241 p. ISBN 978-144-117-875-6
- CUMMINS, J. 1978. Bilingualism and the development of linguistic awareness. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1978, vol. 9, pp. 131- 149.
- DEAUX, K. et al. 1995. Parameters of Social Identity. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 68, no. 2, pp. 280 – 291.
- Didaktická efektivnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov. Záverečná správa. 2012. [online]. Bratislava : ŠPU, 2012. 45 s. [cit. 2013-01-29]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_vzdel_ovanie/zaverecna_sprava_2012.pdf>.
- DITTRICHOVÁ, J. et al. 2004. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada, 2004. 188 s. ISBN 80-247-0399-8
- DO COYLE, P. 2008. *Content and Language Integrated Learning, Motivating Learners and Teachers*. [online]. 2008. [cit. 2013-01-30]. Dostupné na internete: <<http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>>.
- DRISCOLL, P. et al. 2004. A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11. In *Research Evidence in Education Library*. [online]. London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004. [cit. 2013-01-28]. Dostupné na internete: <<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=303>>.
- EDELENBOS, P., KUBANEK, A. 2009. Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. In *Studies on Language Acquisition: The Age Factor and Early Language Learning* / M. Nikolov. Berlin: M. de Gruyter, 2009. 430 p. ISBN 9783110218282
- EURYDICE. 2008. *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách*. [online]. Brusel : Eurydice, 2008. 134 s. [cit. 2013-01-28]. Dostupné na internete: <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/o_integral/071EN.pdf>. ISBN 978-92-9201-014-0.
- FABBRO, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Casa Editrice Adrolabio, 2004. 156 p. ISBN 978-88-340-1438-7
- FERGUSON, C. A. 2004. *Talking to Children. A Search for Universals*. In: Lust, B.C., Foley, C. (eds.): *First language acquisition. The essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2004. Pp. 176-189. ISBN 0-631-23255-9
- GALOVÁ, S. 2003. Politická ekonómia voľby kódu. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 159 – 170.
- GARDT, A., HÜPPAUF, B. 2004. Globalization and the Future of German. In *English-medium Teaching in European Higher Education. Language Teaching*. [online]. Berlin & New York : Mouton de Gruyter, 2006. Pp. 1 – 14. [cit. 2013-01-26]. Dostupné na internete: <<http://oro.open.ac.uk/5189/1/download.pdf>>
- GENESEE, F. H. 2009. Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. In *Journal of Applied Research on Learning*, 2009, vol. 2 (special issue), Art. 2, pp. 1-21.

- GÉRIN-LAJOIE, D. 2005. Bilingual Identity among Youth in Minority Settings: A Complex Notion. In Cohen, J. et al (eds.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 2005, pp. 902-913.
- GOODZ, N. S. 1994. Interaction between parents and children in bilingual families. In: Genesee, F. (ed): *Education second language children*. New York: Cambridge University Press, 1994. ISBN 10-0-521-45797-1
- GRANGER, C. A. 2004. *Silence in the Second Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD, Series: Second Language Acquisition 6, 2004. 142 p. ISBN 1-85359-697-3
- GROMA, M. 2003. Osvojovanie si jazykov nepočujúcimi v kontexte bilingvizmu a bilingválneho vzdelávania. In Vašek, Š. (red.): *Paedagogica Specialis XXII*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. S. 141 – 148.
- GROMA, M. 2012. *Kariérové poradenstvo a možnosti facilitácie kariérového vývinu nepočujúcich*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. 175 s. ISBN 978-80-223-3297
- GROSJEAN, F. 2003. Individuálny bilingvizmus. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003, S. 39 – 48.
- GROSJEAN, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press, 2010. 299 s. ISBN 9780674056459
- HALLIWELL, S. 1994. *Teaching English in Primary Classroom*. Harlow : Longman, 1994. 169 p. ISBN 0-582-07109-7.
- HARLEY, T. A. 2008. *The Psychology of Language: From Data to Theory*. New York: Psychology Press, 2008. 648 p. ISBN 978-1841693828
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5
- HOGG, M., VAUGHAN, G. M. 2008. *Social Psychology*. Pearson Education, 2008. 648 p. ISBN 9780733982477
- HOLICKÁ, B. 1999. Funkcia lexiky v niektorých didaktických prístupoch a metódach. In *Fórum cudzích jazykov*, 1999, roč. 1, č. 2, s. 25-30.
- HORNÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S. & MIKULAJOVÁ, M.: *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko, 2005. 155 s. ISBN 80-969074-3-3
- ISTAT, 2011. *Annuario statistico italiano 2011*.
- JANÍKOVÁ, V. 2011: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2
- JEDLIČKA, P., BEŇUŠKOVÁ, L., MAČÁKOVÁ, J. & OSTATNÍKOVÁ, D. 2002. Molekulové mechanizmy učenia a pamäti. In Hulín, I. (ed.): *Patofyziológia*. Bratislava: Slovak Academic Press, s.r.o., 2002. 1397 s. ISBN 8089104053
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2009. Znaková reč počujúcich dojčiat. In *Materské centrá*, 2009, roč. V. č. 4, s. 20-23.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2009b. Bilingválna výchova: Osvojovanie si dvoch materinských jazykov. Recenzia. In *Materské centrá*, 2009, roč. V, č. 3, s. 31.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2011. Výuka anglického jazyka pomocou metódy naratívneho formátu v predškolskom zariadení. In *Zborník z konferencie doktorandov v Prešove*. ISBN 978-80-555-0482-7 [cit. 2013-02-10] Dostupné na internete <<http://konferenciapresov2011.weebly.com/10/post/2011/06/jursov>

- [zacharov-zlatica-vuka-anglickho-jazyka-pomocou-metdy-naratvneho-formtu-v-predkolskom-zariaden.html](#)>.
- KAPALKOVÁ, S. 2008. Gestá v kontexte raného vývinu detí. In Slančová D. (ed): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity, 2008. S. 169 – 211. ISBN 978-80-8068-701-4
- KIES, D. 2012. Language Development in Children. In *The HyperText Books: Modern English Grammar*. <<http://papyr.com/hypertextbooks/grammar/lgdev.htm>>
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2010. *Předškolní a elementární pedagogika* *Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál: Praha, 2010. 455 s. ISBN: 978-80-7367-828-9
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. 2007. [cit. 5.1.2013]. <<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>>
- KOUKOLÍK, F. 2012. *Lidský mozek*. Praha: Galén, 2012. 400 s. ISBN 978-80-7262-861-2
- KOVÁCS, J. 2010. Learning the Language via Learning through the Language. The Situation in Hungary. In *Conference Proceedings - Challenges in Foreign Language Education*. Bratislava: Z_F Lingua, 2010. S. 66-71. ISBN 978-80-89328-50-5
- KOVALIKOVA, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber, 1996. 350 s. ISBN 80-967492-6-9
- KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc. [cit. 2013-04-10] Dostupné na internete <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html> ISBN: 0-08-025338-5
- KREMNIČ, G. 2003. Spoločenská viacjazyčnosť. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 139 – 158.
- KRISTEVA, J. 2004. *Jazyk lásky: Eseje o sémiotice, psychoanalýze a materštví*. Praha: One Woman Press, 2004. 250 s. ISBN 80-86356-38-8
- KUHL, P. K. 2004. Early Language Aquisition: Cracking the Speech Code. In *Neuroscience*, 2004, no. 5, pp. 831-843.
- KUHL, P. K. 2007. Is speech learning „gated“ by the social brain? In *Developmental Science*, 2007, vol. 10, no. 1, pp. 110-120. DOI: 10.1111/j.1467-6787.2007.00572.x
- KUHL, P. K., et al. 2008. Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). In *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 2008, no. 363, pp. 979-1000.
- KUHL, P. K., RIVERA-GAXIOLA, M. 2008. Neural Substrates of Language Acquisition. In *Annual Review of Neuroscience*. Online journals [cit. 2013-02-10] Dostupné na internete <<http://neuro.annualreviews.org>>
- KUHL, P. K., TSAO, F. M. & LIU, H. M. 2003. Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. In *PNAS* 2003, July 22, vol. 100, no. 15, pp. 9096-9101. [cit. 2013-03-17] Dostupné na internete: <<http://www.pnas.org/content/100/15/9096.abstract>>.
- LACHOUT, M. 2011. *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům*. In Janíková, V. A kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. S. 15-30. ISBN 978-80-247-3512-2

- LARROZE-MARRACQ, H. 2003. Teoretické aspekty pri osvojovaní reči v raném dětství. In Šulová, L.; Zaunche-Gaudron, C. a kol.: *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. S. 268-278.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In: Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. Bratislava: Iris, 2012. S. 137 – 147. ISBN 978-80-89238-69-9
- LEMEŠOVÁ, M. 2013. Význam prostredia v procesoch učenia u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: *Sociálnopedagogické štúdie 2013*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. S. 74 – 82. ISBN 978-80-223-3360-3
- LEMEŠOVÁ, M., ALMANOVÁ, J. 2012. Učenie sa cudzích jazykov v komunitnom centre Kopčany. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjaзыčnou rodinou, staňme sa viacjaзыčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012. S. 59-65. ISBN 978-80-971123-0-1
- LEONARD, L. B. 1981. Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. In *Applied Psycholinguistics*, 1981, vol. 2, pp. 89-118.
- LERNA A., MASSAGLI A., RUSSO L., TAESCHNER T. & GALLUZZI R. 2006. Utilizzo del Format Narrativo nella riabilitazione del linguaggio di bambini Down. In *Logopedia e comunicazione*, 2006, vol. II, no. 3, pp. 271-294.
- LERNA, A., MASSAGLI, A., GALLUZZI, R. & RUSSO, L., 2002. Imparare a parlare con il format narrativo: Prima applicazione della Riabilitazione del Linguaggio dei Bambini con sindrome di Down. In *Rivista di Psicolinguistica applicata*, 2002, no. 3, pp. 39-55 [cit. 2012-06-08] Dostupné na internete <<http://www.hocus-lotus.edu/public/files/200207703004Lerna%20Down.pdf>>.
- LEVELT, W. J. M. 2013. *A History of Psycholinguistics The pre-chomskyan era*. Croydon: Oxford University Press, 2013. ISBN 978-0-19-965366-9
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. 2011. *How Languages are Learned*. Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0-19-442224-6
- LIPTÁKOVÁ, L., VUŽŇÁKOVÁ K. 2009. *Dieta a slovtvorba*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2009. ISBN 978-80-555-0072-0
- LOJOVÁ, G. 2005: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069
- LOJOVÁ, G. 2006. Učenie sa/osvojovanie si cudzieho jazyka v ranom veku. In *Osovojení cizího jazyka v raném věku*. Zborník z konferencie. Brno, 2006. s. 51-58. ISBN: 80-210-4149-8.
- LOJOVÁ, G. 2010. Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti. In *Straková, Z., Cimermanová, I. (eds.): Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2010. S. 6-22. ISBN 80-555-0232-8
- LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. 240 s. ISBN 978-80-223-3315-3
- LOJOVÁ, G. 2012-13. Cudzí jazyky v materskej škole. In *Předškolná výchova*. č.2. 2012-13, s.4-7.

- LOJOVÁ, G. 2012-13. Bilingvizmus verzus vyučovanie cudzích jazykov v predškolskom veku. In *Predškolská výchova*. č.3. 2012-13.
- LOJOVÁ, G. 2013 - v tlači b. Vývinovo psychologické charakteristiky a učenie sa cudzieho jazyky. In *Predškolská výchova*. v tlači.
- LOJOVÁ, G. 2013 - v tlači c. Základné metodické odporúčania pre výučbu cudzieho jazyka v materskej škole. In: *Predškolská výchova*. v tlači.
- MAC WHINNEY, B. 2000. *The CHILDES Project.: Tools for Ananlysing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAJHANOVICH, S. 2009. National identity, multiculturalism and language policies. In Zajda, J. et al. (eds.): *Nation-Building, Identity and Citizenship Education: Cross-cultural Perspectives, Globalisation, Comparative Education and Policy Research 3*. Springer Science + Business Media B.V., 2009, pp. 69 – 81.
- MARINOVA-TODD, S. H., BRADFORD MARSHALL, D. & SNOW, C. E. 2000. Three Misconceptions About Age and L2 Learning. In: *TESOL Quarterly*, 2000, vol. 34, no. 1, pp. 9 – 34.
- MARSH, D. 2004. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 2004.
- MARSH, D. 2013. *Using languages to learn and learning to use languages*. [online]. TIE-CLIL. [cit. 2013-01-30]. Dostupné na internete: <<http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/1UK.pdf>>.
- MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. 2008. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238 p. ISBN 978 - 0- 230-02719-0
- MEISEL, M. 2003. Raná diferenciácia jazykov u bilingválnych detí. In Štefánik (edt.) *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: AEP. 2003. s. 260-282. ISBN: 80-88880-54-8.
- MELTZOFF, A., KUHL, P., MOVELLAN, J. & SEJNOWSKI, T. 2009. Foundations for a new science of learning. In *Science*, no. 325, pp. 284–288.
- MENZLOVÁ, B. 2013. *CLIL – inštrument na podporu cudzích jazykov*. [online]. Bratislava : ŠPU. [cit. 2013-01-26]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_overovania/clil_instrument_na_podporu_cudzich_jazykov.pdf>.
- MIKULAJOVÁ, M. 2008. Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In Slančová, D, edt. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity. 2008. s. 29-67. ISBN: 978-80-8068-701-4
- NÁBĚLKOVÁ, M. 2002. Medzi pasívnym a aktívnym bilingvizmom (Poznámky k špecifiku slovensko-českých jazykových vzťahov). In Štefánik, J. (zost.): *Bilingvizmus: Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2002. S. 101 – 114.
- NAJVAR, P., HANUŠOVÁ, S. 2010. Fenomén času v učení se cizím jazykům. In *Studia Paedagogica*, 2010, roč. 15, č. 1, s. 65 – 83.
- NAZZI, T., BERTINZINI, J. 2003. Before and after vocabulary spurt: two modes of word acquisition? In *Developmental science*, 2003, vol. 6, no. 2, pp. 136-142.
- ONDRÁČKOVÁ, Z. 2010. *Komparatívny výskum detskej lexiky*. Prešov: Prešovská Univerzita, 2010. 249 s. ISBN 978-80-555-0166-6. Dostupné online: www.publib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/index.html

- ONGINI, V., SANTORO, R., 2005. *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Dipartimento per l'istruzione, Direzione generale per lo studente, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, 2005.
- OROZCO, M., ALBIR, A. H. 2002. Measuring Translation Competence Acquisition. In *Journal des traducteurs / Translators' Journal*, 2002, vol. 47, no. 3, pp. 375 – 402.
- OXFORD, R. L. 2003. Language learning styles and strategies. Concepts and relationships. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2003, vol. 41, no. 4, 2003. pp. 271-278.
- PATTON, O., SNOW, T. & SNOW. C. E. 1994. English as a second language in preschool programs. In Genesee, F. (ed.): *Education second language children*. New York: Cambridge University Press, 1994. ISBN 10-0-521-45797-1.
- PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. et al. 2001. *Teaching through a Foreign Language, a Guide for Teachers and Schools to Using Foreign Languages in Content Teaching*. [online]. Milano : Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE – CLIL, 2001. [cit. 2013-01-26]. Dostupné na internete: <<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>>.
- PETLÁK, E. et al. 2009. *Vyučovanie-mozog-žiak*. Bratislava : IRIS, 2009. ISBN 978-80-89256-43-3.
- PETROVÁ, A. 2011. *Psychologické aspekty bilingválnej výchovy v rodine: Postoje a skúsenosti rodičov (Diplomová práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
- PETROVÁ, Z. 2003. Osvojovanie slov v sociálnom kontexte: Bruner-Tomasellovský prístup. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 21-31. ISSN 0555-5574
- PINKER, S. 1995. *Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Penguin Science, 1995.
- PINTER, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University, 2006. ISBN 978-0-19-4442207-9
- PIRCHIO, S. et al. 2012. The development of the bilingual family project and its results in Italy. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012. S. 10 - 22. ISBN 978-80-971123-0-1
- PIRCHIO, S. et al. 2013 "Staňme sa dvojjazyčnou rodinou!" *Projekt o ranom učení sa cudzieho jazyka v rodinnom prostredí: Správa z medzinárodného výskumného projektu*. [cit. 2013-04-26] Dostupné na internete: <www.bilfam.eu>, <www.hocus-lotus.sk>
- PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y. & TAESCHNER, T. 2011. Learning English at the nursery: early teaching a foreign language with the narrative format model. In *Preschool Education*, 2011, vol. 9, pp. 45-50.
- POKRIVČÁKOVÁ, S., MENZLOVÁ, B. & FARKAŠOVÁ, E. 2008. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Projekt experimentálneho overovania. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2008. [cit. 2013-01-29]. Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/clil.pdf>.
-

- POKRIVČÁKOVÁ, S., LAUKOVÁ, D., VINOHRADSKÁ, N. et al. 2008. *CLIL - plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra: ASPA, 2008. 72 s. ISBN 978-80-969641-2-3.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2010. Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ. In *Straková, Z., Cimermanová, I. (eds.) Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2010. ISBN 80-555-0232-8. s. 99-121.
- Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. 2003. [online]. Brussels : Commission of the European Communities, 2003. 29 s. [cit. 2013-01-29]. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf>.
- PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- RAKOCZY, H. 2008. Taking Fiction Seriously: Young Children Understand the Normative Structure of Joint Pretence Games. In *Developmental Psychology*, 2008, vol. 44, no. 4, pp. 1195-1201.
- RAKOCZY, H., HAMANN, K., WARNEKEN, F. & TOMASELLO, M. 2010. Bigger knows better: Young children selectively learn rule games from adults rather than from peers. In *British Journal of Developmental Psychology*, 2010, no. 28, pp. 785-798.
- RAKOCZY, H., WARNEKEN, F. & TOMASELLO, M. 2009. Young children selective learning of rule games from reliable and unreliable models. In *Cognitive Development*, 2009, no. 24, pp. 61-69.
- RESCORLA, L., SCHWARTZ, E. 1990. Outcome of toddlers with expressive language delay. In *Applied Psycholinguistics*, 1990, no. 1, pp. 393-407.
- RIZZOLATTI, G., SINIGALLIA, C. 2006. *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions, Emotions, and Experience*. Oxford University Press, 2006. ISBN 978-0-19-921798-4
- RONJAT, J. 1913. *Le déveppement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion Éditeur, 1913.
- RUTTER, M., LORD, C., 1987. Language disorders associated with psychiatric disturbances. In Yule, W. & Rutter, M. (Ed.): *Language Development and Disorder*. London: MacKeith Press, 1987.
- SAPIR, E. 1955. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harvest Book, 1955 (pôvodné vydanie 1921).
- SENHGAS, R. J., MONAGHAN, L. 2002. Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. In *Annual Review of Anthropology*, 2002, vol. 31, pp. 69 - 97.
- SCHIFFLER, L., 1980. *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett Verlag, 1980.
- SKUTNABB - KANGAS, T. 1984. *Bilingualism or Not - the Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters 7, 1984.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. *Mensšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-351-1

- SKUTNABB-KANGAS, T. 2001. The Globalisation of (Educational) Language Rights. In *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education*, 2001, vol. 47, no. 3-4, pp. 201-219.
- SLOBODA, M. 2004. Slovensko-česká (semi)komunikace a vzájemná (ne)rozumiteľnosť. *Čeština doma a ve světě*, 2004, roč. 12, č. 3-4, s. 208 - 220.
- SMOLÍK, F. 2002. Osvojování Českých slovesných tvarů v raném věku. In *Československá psychologie*, 2002, r. XLVI, č. 5. s. 450-461.
- SNOW, E.C., HOEFNAGEL-HÖHLE, M. 1978. The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. In *Child Development*, 1978, vol. 49, no. 4, pp. 1114-1128. [cit. 2013-03-26] Dostupné na internete: <<http://www.kennethreeds.com/uploads/2/3/3/0/2330615/article.pdf>>.
- SOKOLOVÁ, L. 2012. Jazyk ako identita: Sociolingvistická identita v životných príbehoch slovenských bilingvistov. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!*: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012. S. 162 - 173. ISBN 978-80-971123-0-1
- SORACE, A. 2003. Near-Nativeness. In Doughty, C.J., Long M.H. (ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Singapur: Blackwell Publishing Ltd. 2003. Pp. 130-151. ISBN 1-4051-3281-7
- SORACE, A. 2006. The more, the merrier: facts and beliefs about the bilingual mind. In Della Sala, S. (ed.): *Tall Tales about the Mind and Brain: Separating Fact from Fiction*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- STERN, D. N., 1995. *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- STERN, D.N. 2007. *První vztah. Matka a kojenec*. Dobruška, 2007. ISBN 978-80-86459-54-7.
- STRAKOVÁ, Z. 2010. Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In *Straková, Z., Cimermanová, I. (eds.) Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. S. 22 - 45. ISBN 80-555-0232-8
- ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. 2011. *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011*. Dostupné 15.7.2012 na www.scitanie2011.sk
- ŠTEFÁNIK, J. (zost.) 2002. *Bilingvizmus: Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2002. ISBN 80-88880-51-3
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 80-88880-41-6
- ŠULOVÁ, L. 2007. Výuka cizích jazykú od raného detskosti? Možná rizika či výhody? In *E-psychologie* [online], 2007, roč. 1, č. 1. [cit. 15.1.2013]. <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.
- TABORS, P. O., SNOW, C. E. 1999. English as a second language in preschool programs. In Genesee, F. (ed): *Educating second language children*. Cambridge University Press. 1999. ISBN 0-521-45797-1
- TAESCHNER, T. 1986. *Insegnare la lingua stragnera*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- TAESCHNER, T. 2003. *Il sole é femina*. Roma: DITI, 314 p. ISBN 88-88677-00-5
-

- TAESCHNER, T. 2005. *The magic teacher*. London: CILT. 2005. 216 p. ISBN 1-90423-46-0
- TAESCHNER, T., PIRCHIO, S. 2009. Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie Bresciane. In *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2009, no. 1-2, pp. 177-195.
- TAESCHNER, T., POLIANI, S. & PIRCHIO, S. Saper narrare a due anni. (submitted)
- TAESCHNER, T., RINALDI, P., TAGLIATATELA, D. & PIRCHIO, S. 2008. "Le parole per raccontarmi" Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati. In *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 2008, vol. 10, no.1, pp. 21-35.
- THAL, D., BATES, E. 1988. Language and gestures in late talkers. In *Journal of Speech and Hearing Research*, 1998, 31, pp. 115-123.
- TOMASELLO, M., et al. 2004. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. In *Behavioral and Brain Science*. Cambridge University Press, 2004. Pp. 42.
- TOMASELLO, M., RAKOCZY, H. 2003. What makes Human Cognition Unique? From Individual Shared to Collective Intention. In *Mind and Language*, 2003, vol. 18, no. 2, pp. 121-147.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4
- VOLTERRA, V., TAESCHNER, T. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. In *Journal of Child Language*, 1978, no. 5, pp. 311-326.
- WEI, L. 2003. Dimenzie bilingvizmu. In Štefánik, J. (zost.): *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. S. 24 - 38.
- WONG-FILLMORE, L. 1979. Individual differences in second language acquisition. In Fillmore & Kempler & Wang (eds.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 1979. Pp. 203-228.
- ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010. 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4

Na ceste za dvojjazyčnosťou: Od informálneho k formálnemu
vzdelávaniu
On the Path to Bilingualism: From Informal to Formal Education

Zlatica Jursová Zacharová, Lenka Sokolová (eds.)

Vydalo: DITI, srl., Roma
Práva na slovenský text Havava, s.r.o.,
Práva na anglický text DITI, srl.
Prvé vydanie, 2013
Náklad 200 kusov
Jazyk vydania: slovensko-anglický
ISBN 978-88-88677-10-1

Published by DITI, srl., Roma
Slovak edition copyright Havava, s.r.o.,
English edition copyright DITI, srl.
First edition, 2013
Slovak-English edition
ISBN 978-88-88677-10-1

www.hocus-lotus.edu

www.hocus-lotus.sk



„Monografia je potrebná najmä pre slovenské odborné i laické prostredie, pretože táto výučba, ako aj autorky upozorňujú, nie je systemizovaná a hlavne neposkytuje nadväznosť medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Pozitívne je, že autorky na viacerých miestach práce a v rôznych kontextoch podčiarkujú nielen náročnosť inštitucionálneho vzdelávania v cudzom jazyku, ale aj potrebu vysokokvalifikovaného učiteľa.“

(Prof. PhDr. Eva Tandlichová, CSc. – lingvistka a lingvodidaktička)

„Medzinárodnému tímu autoriek sa úspešne podarilo syntetizovať kľúčové témy viažuce sa k bilingvizmu - jazykový vývin dieťaťa, možnosti ako k bilingvizmu dospieť, vzdelávacie podmienky a modely cudzojazyčnej výchovy, a to všetko v kontexte európskej jazykovej politiky. Užitočnosť naratívneho formátu v cudzojazyčnej výchove a na ceste k dvojazyčnosti, je v publikácii podporená výskumnými dôkazmi.“

(Doc. PhDr. Marian Grama, PhD. – psychológ a psycholingvista)

„Monografia je obsahovo výsostne aktuálna, podložená výsledkami z výskumov zahraničných aj našich autorov. Autorskému kolektívu sa podarilo zozbierať poznatky odborníkov o problematike výučby cudzích jazykov u detí od raného veku a poukázať na možnosti jej skvalitňovania.“

(PhDr. Viera Diešková, CSc. – psychologička)



ISBN 978 88 88677 10 1



9 788888 677101