



Časť 1

Základné znalosti

Jazykovo citlivý prístup STEM
k podpore celkového jazykového vzdelávania
v materských školách a školách



„Jazyky a znalosti
sú kľúčové
svetu.“

 Bildungsdirektion
Wien



 **Die Kinderfreunde**
WIEN



Interreg 
Austria-Czech Republic
European Regional Development Fund

 **Interreg** 
Austria-Hungary
European Union – European Regional Development Fund
BiG_inn AT-HU

 **Interreg** 
Slovakia-Austria
European Regional Development Fund



Impressum

Herausgeber und Medieninhaber:

Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien, Albertgasse 23, 1080 Wien,
in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro, Auerspergstraße 15/42, 1080 Wien

Texte und inhaltliche Grundlagen:

Dr.ⁱⁿ Karin Steiner mit Unterstützung von Dipl.-Päd.ⁱⁿ Margret Sharifpour Langroudi

Redaktion: Dr.ⁱⁿ Karin Steiner

Lektorat: Mag.^a Christina Nikiema-Spiegl

Grafische Gestaltung: atelier laufwerk

Druck: print+marketing | Schaffer-Steinschütz GmbH

Fotocredits: Freepik, Pexels (Cover), Wiener Kinderfreunde, Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro

Alle Rechte vorbehalten:

© 2022, Bildungsdirektion für Wien – Europa Büro und Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien

Alle Inhalte dieser Publikation, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei den Herausgebern. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung. Bitte fragen Sie uns, falls Sie Inhalte dieser Publikation verwenden möchten.

Der sprachENSensible MINT-Ansatz zur Förderung der gesamtsprachlichen Bildung in Kindergarten und Schule wurde im Rahmen der Projekte BIG_inn AT-HU, BIG_ling SK-AT sowie EduSTEM AT-CZ konzipiert und produziert sowie mit Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) in den Kooperationsprogrammen INTERREG V-A Österreich-Ungarn, INTERREG V-A Slowakei-Österreich und INTERREG V-A Österreich-Tschechische Republik finanziert.



Predslov

V našej globalizovanej spoločnosti sa menia nároky na vzdelávací sektor a s tým spojené výzvy pre nás pedagógov pribúdajú. Preto musíme neustále prehodnocovať existujúce rámcové podmienky, zručnosti, ktoré je potrebné získať, a všeobecný vzdelávací mandát materskej školy a školy, aby sme dokázali naše deti a mládež adekvátne pripraviť na ich budúcnosť – teda participáciu v tejto zložitej globálnej spoločnosti.

V tomto vzrušujúcom kontexte je potrebné znovu zdôrazniť dôležitosť a postavenie objavovania a vzdelávania založeného na výskume vo vzdelávacích inštitúciách. V diskusii sa opakovane poukazuje na potrebu a dôležitosť včasnej (jazykovej) podpory v základných vzdelávacích inštitúciách. Výsledkom je, že výchovno-vzdelávací mandát materskej školy, ako aj medziinštitucionálna spolupráca medzi materskou školou a školou so zameraním na didaktickú a metodickú koordináciu a kontinuitu sa čoraz viac stávajú stredobodom záujmu – najmä s ohľadom na včasnú (viac-)jazykovú podporu so zmyslom pre dôsledné jazykové vzdelávanie, ktoré je základom už v materskej škole, aby sa na ňom v škole naďalej neustále stavalo.

Je obzvlášť prospešné, ak sa začína s výučbou jazykových zručností čo najskôr. V škole sa potom tieto prvé vzdelávacie jazykové zručnosti neustále rozvíjajú a rozširujú. V konečnom dôsledku rozhodujú o tom, či naše deti a mládež rozumejú technickému obsahu a úlohám, alebo či môžu postupne samostatne získavať a rozvíjať odborné znalosti. Toto stavia študentov pred mimoriadne veľké výzvy, najmä v oblastiach matematiky, informatiky, prírodných vied a techniky (STEM), kvôli množstvu slovnej zásoby špecifickej pre daný predmet. Podľa motta „Z praxe do praxe“ pedagógovia z Wiener Kinderfreunde a Viedenského riaditeľstva pre vzdelávanie vyvinuli súčasný jazykovo citlivý projektový prístup STEM pre materské školy a školy (základné a stredné školy) – implementovaný ako STEM box s ôsmimi, v každej aplikácii súvisiacimi tematickými kartami (pre materské školy) alebo kartami výskumníkov (pre školy), sprievodný materiál a hĺbkové jazykovo citlivé doplnkové materiály – ako súčasť projektov INTERREG „BIG_inn“ (spolupráca v oblasti vzdelávania v prihraničnom regióne_inovačná/AT-HU), „BIG_ling“ (spolupráca v oblasti vzdelávania v prihraničnom regióne_jazyková/SK-AT) ako aj „EduSTEM“ (vzdelávanie v oblasti vedy, techniky, inžinierstva a matematiky/AT-CZ).

Inšpiratívna myšlienka bola, že už v materskej škole by sa deti mali zaoberať prírodovednými javmi prostredníctvom jazykových aktivít a mať tak k dispozícii hodnotný základ pre opätovné stretnutie s týmto obsahom a technickými jazykovými zložkami v škole.

Ponúkané materiály sa vyznačujú mnohými osobitosťami, napríklad ponúkajú sériu impulzívnych otázok na začatie niektorej z tém STEM, aby vzbudili záujem detí a mládeže a zvýšili tak ich ochotu komunikovať. V centre pozornosti je jazyková činnosť, ktorá je základom jazykového vzdelávania.

V zmysle celkovej jazykovej podpory existujú aj impulzy pre integráciu individuálnej viacjazyčnosti. Tento pracovný materiál obohacujú aktivity, ktoré rozvíjajú prvé jazykové znalosti detí a mládeže a umožňujú im porozumieť obsahu.

Jazykovo citlivý prístup sa vyznačuje aj tým, že okolo vzdelávacích ponúk v materských školách a v školách sú vytvorené jazykové podporné systémy (tzv. kostry), ktoré poskytujú potrebné jazykové zdroje, ku ktorým je možný prístup v závislosti od jazykových znalostí. Jazykovej podpore je venovaná pozornosť v každej fáze vzdelávania – technické a jazykové vzdelávanie idú ruka v ruku.

Jazykovo citlivé spracovanie obsahu z oblastí STEM ponúka jedinečnú príležitosť vytvoriť prepojenie medzi obsahom a jazykovým vzdelávaním a tým šancu podporovať deti a mládež – bez ohľadu na to, či ich prvým alebo druhým jazykom je nemčina – podľa ich jazykových zručností.

Ak sa podmienky úspechu jazykovo citlivého prístupu – ako je analýza prostriedkov reči špecifických pre danú tému, príprava jazykovej pomoci, prijímanie viacjazyčnosti, jednanie s operátormi, vizualizácia obsahu a jazykový vzor – zohľadnia v „duálnom“ pohľade, vzdelávanie sa stáva trvalo ziskovým.

Srdečne vás pozývame, aby ste si vybrali materiály z dostupného boxu STEM – ako sú tematické alebo výskumnícke karty, sprievodný materiál atď., – ktoré sa javia ako vhodné pre vašu cieľovú skupinu, alebo aby ste si ich namodelovali podľa vlastného želania pre vaše technické a tým aj technicko-jazykové vzdelávacie ciele.

Dobrá zábavu so STEM boxom!



Mag. Heinrich Himmer

Bildungsdirektor der Bildungsdirektion Wien



Foto © Martin Volava

Christian Oxonitsch

Vorsitzender der Wiener Kinderfreunde

Obsah

6ik

- 6 **Úvod do témy**
- 7 **Učebno-teoretický základ jazykovo citlivého STEM vzdelávania (matematika, informatika, prírodné vedy, technika)**
- 11 **Čo znamená „jazykovo citlivé vzdelávanie STEM“?**
1. zásada: Využívať všetky jazykové zdroje na učenie
2. zásada: Kooperatívne-spoločné učenie / rovesnícke učenie / Peer-Learning
3. zásada: Scaffolding, Konštrukcia / podpora jazykového vzdelávania v oblasti vedeckého vzdelávania STEM
- 18 **Centrálné komponenty jazykovo citlivého vzdelávacieho prístupu STEM**
1. Zaoberanie sa jazykovou dimenziou (analýza potenciálu rozvoja jazyka) PRED aktivitou (v prípravnej fáze)
2. Podpora jazykových procesov POČAS aktivity
3. Zabezpečenie získaných jazykových zručností PO aktivite
- 22 **Jazyková dimenzia (analýza potenciálu tvorby jazyka) PRED aktivitou (v prípravnej fáze)**
• Rozvoj prírodovednej gramotnosti, Scientific Literacy
• Aktivácia predchádzajúcich vedomostí študentov prostredníctvom impulzívnych otázok
• Definovanie prostriedkov jazyka
 • osvojiť si slovnú zásobu
 • naučiť sa vytvárať kategórie
• Osvojenie si jazykových akčných formátov
• Aspekty úspešnej interakcie
• Využitie celého jazykového potenciálu
• Váš postoj a úloha ako pedagogického špecialistu
• Stratégie výučby jazykov
• Reflexia vlastného jazykového správania
- 34 **Podporné materiály**
• SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre činnosť citlivú na jazyk (analýza jazykového potenciálu)
• „Jazykovo citlivá myšlienková mapa s prvkami pre jazykovo citlivé rozvrhnutie vzdelávacích ponúk“
- 40 **Práca s jazykovo citlivými témami a kartami výskumníkov, aby sa zabezpečilo prepojenie vedomostí a nepretržité vzdelávanie STEM**
- 42 **Zabezpečenie získaných jazykových zručností**
- 43 **NOVÉ myslenie v jazykovom vzdelávaní. Pohľad s nárokmi**
- 46 **Slovník pojmov**
- 56 **Literatúra a internetové zdroje**
-
- 64 **Príloha 1** „SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre činnosť citlivú na jazyk (analýza jazykového potenciálu)“
- 65 **Príloha 2** „Jazykovo citlivá myšlienková mapa s prvkami pre jazykovo citlivý dizajn vzdelávacích ponúk“



Úvod do témy

Úvod do témy

Kombinácia lingvistického a vedeckého vzdelávania podlieha širokému spektru prístupov – ako napríklad „CLIL“ (Content and Language Integrated Learning), *jazykovo citlivá*¹, jazykovo orientovaná, jazykovo pozorná (odborná) výučba alebo rôzne jazykové orientácie zamerané na DaZ (Deutsch als Zweitsprache – nemčina ako druhý jazyk) koncepcie v základnom a školskom vzdelávaní na celom svete.

Vzdelávacie oblasti **Matematika**, **Informatika**, **Prírodné vedy** a **Technika** – v skratke **MINT/STEM** – ponúkajú na jednej strane rôznorodé východiská pre jazykové vzdelávanie, na druhej strane zaznamenávanie, popis a vysvetľovanie vedeckých javov, čo predstavuje osobitné výzvy pre jazykové schopnosti detí.

Ak sa však na tieto pojmy pozriete bližšie, dá sa povedať jedna vec: keď sa spojí jazyk a STEM, stredobodom pozornosti je vždy dôraz a propagácia nemčiny ako vzdelávacieho a vyučovacieho jazyka a nie podpora celkového jazykového vzdelávania študentov.

Aj keď už bolo medzinárodne veľakrát dokázané, že používanie prvého (materinského) jazyka môže podporiť technické myslenie a procesy porozumenia, ako aj vedeckú gramotnosť (Webb 2009) a že viacjazyční študenti prechádzajú na svoj prvý jazyk, najmä v zložitých kognitívnych procesoch (napr. pri počítaní), táto znalosť sa doteraz príliš málo zohľadňovala v prístupoch citlivých na jazyk v nemeckom jazyku - najmä v základnom vzdelávaní. Aj jednou z požiadaviek Rady Európy je zahrnúť

všetky jazykové zdroje viacjazyčných študentov a tiež mobilizovať ďalšie dané rodinné jazyky na profesionálne vzdelávanie.

Používanie celého lingvistického/jazykového repertoáru je už dlho bežné, najmä v anglo-americkom vzdelávacom sektore, a súčasný projekt sa teraz testuje aj v krajinách zúčastnených na projekte (Prediger & Redder 2019).

VEĽKÉ nadväzujúce projekty BIG_inn, BIG_ling a EduSTEM sa preto uberajú novou viacjazyčnou cestou a rozširujú kombináciu STEM a JAZYK tak, aby zahŕňali viacjazyčnosť s ohľadom na celkové používanie všetkých jazykov na učenie.

Celkový jazykový prístup bol niekoľko rokov sprevádzaný a testovaný v predchádzajúcom projekte BIG AT-HU (AT-HU1), BIG AT-CZ (AT-CZ5) a BIG SK-AT (SK-AT1) pre jeho prínosnú implementáciu v materských školách a školách. Aktuálne projekty nadväzujú na zmenené postoje pedagógov a sú ďalším významným míľnikom v oblasti profesionalizácie úspešnej didaktizácie viacjazyčných vzdelávacích ponúk v materských školách a školách.

Učebno-teoretický základ jazykovo citlivého STEM vzdelávania

Základné vedecké vzdelanie (prírodovedná gramotnosť) je dôležitým predpokladom zodpovednej účasti v našej spoločnosti. Študenti by preto mali dostať príležitosť nadobudnúť základné vedecké zručnosti v ranom štádiu.

¹ (Technické) pojmy uvedené kurzívou v tomto texte sú okrem ďalších definícií pojmov na danú tému podrobnejšie vysvetlené v „Glosári Excursus“ (v závere hlavnej časti).

Učebno-teoretický základ jazykovo citlivého STEM vzdelávania

Konstruktivistický pohľad na učenie

Moderná didaktika prírodných vied vychádza z konstruktivistického pohľadu na učenie. V súlade s tým si študenti sami vytvárajú vedomosti na základe toho, čo už vedia (predchádzajúce znalosti).

gia a fyzika“, píše výstižne Elschenbroich (2001) vo svojom veľkom diele „Svetové vedomosti sedemročných“. Táto vnútorná motivácia pre učenie sa vedy, sa môže a mala by sa použiť.

Deti, ktoré dosahujú lepšie výsledky v škole, nie sú zásadne inteligentnejšie, ale majú viac predchádzajúcich vedomostí (zhrnutie výsledkov dlhodobej štúdie „Logika“/„Scholastika“ na Inštitúte Maxa Plancka pre psychologický výskum, Mníchov – pozri Weinert, FE 1996).

„Kľúčom k schopnostiam sú vedomosti, nie inteligencia“

(Stern 2003a: 33).

Štúdie kognitívnej a vývojovej psychológie naznačujú, že rozvoj vedeckých zručností začína v prvom roku života. Tieto rané schopnosti objavovať svet sú ústredným východiskovým bodom pre vývojovo primerané rané vzdelávanie.

Deti môžu byť pripravené na čo najväčšie vedecké porozumenie (= vedomosti) na základnej a vyššej škole tým, že im umožníme získať určité vzdelávacie skúsenosti v ranom veku.

Špeciálna schopnosť malých detí učiť sa v rámci prírodovedného vzdelávania zodpovedá výraznej zvedavosti a túžbe po poznaní tejto vekovej skupiny, ktorá sa týka aj javov živej a neživej prírody. „Život je elementárna bioló-

Deti a mládež sa preto už od útleho veku snažia porozumieť svojmu svetu – svojmu prostrediu. Ich vysvetlenia javov, ktoré pozorujú, sú v súlade s ich úrovňou kognitívneho vývoja a predchádzajúcimi znalosťami, a preto sa často výrazne líšia od „správneho“ (vedeckého) vysvetlenia, ktoré môžu poskytnúť dospelí.

Ale aj my dospelí dokážeme správne vysvetliť mnohé javy v našom okolí, napríklad z oblasti fyziky a chémie, len v obmedzenej miere. Kto z nás je napríklad schopný fyzikálne vysvetliť fenomén gravitácie? Alebo povrchové napätie tekutín či chemické procesy, ktoré prebiehajú pri varení, pečení či upratovaní?

Veľká zvedavosť a smäd po vedomostiach, s ktorými chcú deti a mládež spoznávať svoje prostredie, sú zároveň motorom všetkých ich procesov učenia a ako také by sa mali optimálne využívať – aj pri jazykovej výučbe.

Pretože okrem objavovania, pozorovania a skúšania chcú svoje poznatky aj zdieľať a diskutovať s ostatnými. Ide o vzájomnú výmenu a zdieľanie myšlienkových pochodov. To zase podporuje ich jazykovú kompetenciu, pretože opísať a vysvetliť niečo alebo požiadať o chýbajúce informácie si vyžaduje komplexné vyjadrovacie schopnosti.

Deti s inými materinskými jazykmi

Pre učenie sa detí a mládeže, ktorých materinským jazykom nie je nemčina, je jazykový potenciál vo vedeckej práci daný osobitným spôsobom. Vedecké aktivity sú jasne definované situácie, ktoré sú jazykovo ľahšie uchopiteľné ako napríklad tie v spoločenskom či literárnom kontexte. Význam cudzích pojmov často odhaľuje aj činnosť a

použitý materiál. Študenti sú tak menej znevýhodnení v situáciách vedeckého učenia v dôsledku nedostatku jazykových zručností. Pocit úspechu sa tak dá dosiahnuť ľahšie, čo posilňuje sebavedomie. Bez ohľadu na jazykový faktor sa študenti môžu ukázať ako mimoriadne zruční pri experimentovaní, čo ešte viac posilňuje tento pozitívny efekt (Suhrmüller 2005).

Stimulujúce vzdelávacie prostredie

Okrem aktívnej, konštruktívnej úlohy, ktorú má učitelia pri získavaní vedomostí, by mali byť aj vzdelávacie prostredia metodicky navrhnuté tak, aby umožňovali samostatné učenie sa. Ako pedagogický špecialista máte moderátorskú úlohu, sprevádzate a podporujete vzdelávacie procesy. Začlenenie predmetov výučby do autentických, zmysluplných kontextov vedie k úspešnej zmene koncepcie – z prístupu orientovaného na výučbu na prístup podporujúci učenie. Ak sa však učebný obsah stáva čoraz komplexnejším, pozornosť by sa mala venovať primeranej rovnováhe medzi štruktúrovaním pomoci (Scaffolds) a možnosťou sebakontroly (porov. Weinert 1996). Týka sa to nielen technického, ale aj jazykového vzdelávania.





Samoaktívny výskum



Samoaktívny výskum

Nechať deti objavovať a bádať samé je preto odpoveďou, ak im chcete dať počas štúdia čo najviac vedomostí – pretože len tak sa môže uskutočniť interaktívny dialóg s okolím, ktorý je nevyhnutný pre optimalizáciu vývojových procesov (Singer 2003).

Hľadanie príťažlivých tém zo sveta študentov ...

Rozhodujúce pre to, ktoré vedecké javy chcete spolu s dievčatami a chlapcami priblížiť, by malo byť životné prostredie, ako aj záujem študentov a ich zvedavosť. Iba vtedy, ak aj vy, ako pedagogický špecialista dokážete byť taký nadšený pre tému alebo fenomén ako deti, bude pre všetkých zúčastnených zábava zaoberať sa základnými vedeckými problémami.

Inšpiratívne materiály

Osem kariet tém a kariet výskumníkov, ktoré sa nachádzajú v jazykovo citlivom boxe STEM, ktoré boli vyvinuté v rámci projektu, ponúkajú nápady, impulzy a návrhy na vybrané kľúčové témy. Nepovažujte tieto karty za „recepty“, ktoré treba dôsledne dodržiavať. Motivujte študentov, aby upravovali a rozširovali experimenty. Dovoľte im – a aj sebe – presadzovať ich vlastné nápady a záujmy.

Uchopenie/pochopenie všetkými zmyslami

Čím sú žiaci mladší, tým je dôležitejší holistický, metodický repertoár aktivít (piesne, pohybové ponuky, básne, kreatívna tvorba atď.), ktorý stimuluje všetky zmysly pri práci na téme. Cieľom je umožniť rôznorodé prístupy a vytvoriť vzrušujúce, no zároveň jednoduché spojenia.

Plánovanie časových zdrojov – Premyslieť/myslieť na fázy koncentrácie

Naplánujte si dostatok času na prácu s novými jazykovo citlivými materiálmi – tak ako aj na fázu objavovania a experimentovania, tak aj na verbalizáciu pozorovaní a ich spoločnú reflexiu. Zároveň majte pri práci so žiakmi na nejakej téme na pamäti ich obmedzený rozsah pozornosti, najmä u mladších detí.

Nastavenie si domnienok a interpretácií – vytvorenie vlastných hypotéz

Vytvorením rôznych príležitostí pre študentov na formulovanie predpokladov o priebehu a výsledku experimentu sa otvárajú príležitosti na aktiváciu existujúcich vedomostí a na integráciu novonadobudnutých vedomostí do toho, čo je už známe.

Ako pedagogický špecialista sa zdrzte unáhlených odpovedí a nechajte študentov, aby si našli vlastné vysvetlenia pozorovaného javu a diskutovali o nich. Spoločne treba hľadať vysvetlenia, ktoré podporujú kultúru učenia objavovania a výskumu – tento prístup a počiatočný postoj k vedeckému vzdelávaniu a výskumu sú cennými vzdelávacími skúsenosťami, ktoré možno hodnotným spôsobom využiť v neskoršom živote.



Zdieľaná reflexia

Diskutujte s deťmi o procese učenia, vrátane jazykovej časti učenia.

Ukázať a vizualizovať (prostredníctvom vlajok, popisov...) študentom, ktorí si jazykové prostriedky práve osvojili, a tiež ich nechať premýšľať o tom, čo im pomáha, aby mohli tieto jazykové prostriedky aktívne používať („Nové slová sa učím najlepšie vtedy keď sa hrám s pexesom alebo pozerám na vlajočky“ alebo „vety viem zostaviť najlepšie, keď mám pred sebou dobrú kartičku na tvorbu viet“, ...).

Dokumentácia týchto aktivít (napr. vlastnoručne namaľované obrázky, fotografie, vlastné brožúry pre výskumníkov, vlastný list portfólia STEM) tiež podporuje proces učenia.

Kvalifikácia pedagogických zamestnancov

Na základe ústredných vedných disciplín (napr. vývinová psychológia, predmetová didaktika, výskum učenia) by preto rané vedecké vzdelávanie malo byť vždy technicky správne a malo by vychádzať z predchádzajúcich skúseností a kognitívnych a jazykových schopností detí spôsobom, ktorý je primeraný ich rozvoju. To si vyžaduje zodpovedajúcu kvalifikáciu pedagogických zamestnancov.



Čo znamená

„jazykovo citlivé vzdelávanie STEM“?

Čo znamená „jazykovo citlivé vzdelávanie STEM“?

Porozumenie pri práci na vedeckých úlohách je pre mnohých študentov ohrozené jazykovými bariérami. Jazykovo citlivé vzdelávanie STEM tu posilňuje jazykové zručnosti a vytvára tak dobré vzdelávacie podmienky pre technické porozumenie.

Najmä v škole, kde sa predpokladá, že žiaci si obsah predmetu osvoja sami čiastočne čítaním textov, je porozumenie jazyka základnou požiadavkou, aby bolo možné porozumieť obsahu, pretože „jazykové vzdelávanie a učenie súvisiace s predmetmi [...] sú úzko prepojené“ (Isselbacher-Giese et al. 2018: 13). Najmä v matematických a prírodovedných predmetoch predstavuje jazyk (technický a vzdelávací jazyk) veľkú výzvu (porov. Trendel & Roß 2018: 9 nasl.), preto je v tomto kontexte mimoriadne dôležitý jazykovo pozorný a citlivý prístup.

S cieľom poskytnúť všetkým študentom rovnaký základ na dosahovanie dobrých výsledkov je ústredným prvkom jazykovo citlivý repertoár metód. Ten vo všeobecnosti znamená „pre rôzne koncepty, ktoré vedome používajú jazyk ako prostriedok myslenia a komunikácie“ (Woerfel & Giesau 2018) pomocou Isselbacher-Giese et al. vyššie uvedeného prepojenia jazykového a technického učenia (porov. Isselbacher-Giese et al. 2018). Cieľom tohto konceptu je zlepšiť a zjednodušiť dosiahnutie cieľa technického vzdelávania prostredníctvom jazykového povedomia a súvisiacej pomoci (porovnaj Woerfel & Giesau 2018).

S vedomým odkazom na jazykovo citlivý prístup STEM sa tento nový koncept, ktorý riadi (jazykovú) pedagogickú prácu, má teraz zaviesť v materských školách - s aktívnym začlenením zažitej viacjazyčnosti žiakov - a s jej pokračovaním v škole pre všetky deti, pričom ponúkajú všetkým deťom a mladistvým (vzdelávacie) prostredie, v ktorom...

- » B môžu najprv využiť svoje prvé jazykové znalosti v zmysle „jazyka porozumenia“ na získanie vedomostí predtým, ako sa uskutoční obsahová diskusia v druhom jazyku nemčine.
- » môžu využívať a prispievať celým svojim (viac)jazyčným repertoárom na učenie.
- » prvý alebo rodný jazyk sa aktívne používa a rozširuje ako jazyk na porozumenie v kontexte učenia. Bolo vedecky dokázané (Webb 2009), že to vedie k lepším výsledkom v oblasti prírodovednej gramotnosti, ak je študentom spočiatku dovolené používať svoj prvý jazyk ako jazyk porozumenia v procesoch učenia a potom postupne prejsť na nemčinu ako druhý jazyk.
- » vhodný jazykový vstup, podnet je ponúkaný študentom bez toho, aby ich príliš preceňoval alebo podceňoval.
- » majú k dispozícii toľko jazykových pomôcok (konštrukcií), koľko potrebujú na úspešné zvládnutie jazykových aktivít v kontexte narábania s obsahom z prírodovedného vzdelávacieho odboru STEM.
- » ako pedagogický špecialista ste pre učiacich sa jazykovým vzorom: To znamená premyslene formulovať úlohy a pracovné zadania, pestovať dialogické rozhovory, používať jazykovo bohatý spisovný jazyk a aktívne integrovať danú viacjazyčnosť.

Všetky jazykové pedagogické aktivity sa riadia zásadou, že celý jazykový repertoár učiaceho sa má byť použitý a použiteľný na získavanie vedomostí.

1. zásada:

Využívať všetky jazykové zdroje na učenie

» Všade, kde je to možné, by mal byť zahrnutý prvý a rodný jazyk detí a mládeže, aby ho mali možnosť používať a v prípade potreby rozširovať svoje jazykové znalosti v materinskom jazyku.

» Viacjazyčnosť detí a mládeže by mala poskytovať príležitosti na rozvoj zvedavosti a v dôsledku toho aj záujmu o iné jazyky.

» Prvé jazyky môžu byť použité na proces porozumenia v kooperatívnom učení (pozri tiež 2. princíp) („jazyk porozumenia“ – „jazyk vysvetľovania“).

» Jazykové znalosti v iných jazykoch ako v nemčine by sa mali využiť aj v procese osvojovania si nemčiny, napríklad prostredníctvom jazykového porovnávania.

» Návrh prostredia vhodného pre interakciu (kooperatívne učenie) by mal vytvárať príležitosti hovoriť – to znamená, že žiaci s rovnakým prvým jazykom pracujú na úlohách spoločne. Ak sú vytvorené štrukturálne rámcové podmienky, komunikačné procesy o obsahu by mali spočiatku prebiehať v jazyku, ktorý je najlepšie ovládaný (jazyk porozumenia).

» Nemecký jazyk sa používa ako spoločný jazyk pre vstupy súvisiace s obsahom, ako napríklad „vysvetlenia“ („jazyk na vysvetlenie“). Týka sa to aj prezentácií výsledkov práce, ktoré sú určené pre každého a majú za cieľ vedieť primerane používať odborný jazyk, pričom možno použiť aj výrazy v materinskom jazyku, ak v aktívnom jazykovom repertoári ešte nie sú dostupné v nemčine.

» Pracovné výsledky z prvojazyčných skupín sa pripravujú v nemčine s pomocou jazykových mediátorov alebo prekladateľských nástrojov.

» Sekvencie aktívneho rečníckeho času študentov musia byť naplánované obzvlášť starostlivo. Sú kľúčovým faktorom v procese učenia sa jazykov.

Hlavným cieľom jazykovo citlivého konceptu STEM je propagovať celý jazykový kapitál na zachovanie a ďalší rozvoj viacjazyčnosti a na využitie pre procesy porozumenia. Výsledkom je, že deti a mládež pociťujú posilnenie vlastnej účinnosti a identity, čo podporuje základnú ochotu komunikovať.

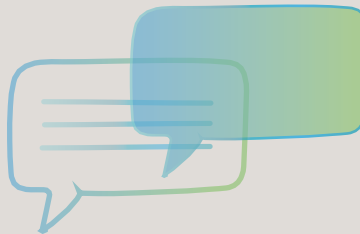
2. zásada:

Kooperatívne učenie / rovesnícke učenie

Na prelome tisícročí definovali americkí pedagógovia štyri centrálné kompetencie (model 4-K) ako kompetencie, ktoré sú prelomové pre učenie sa v 21. storočí: komunikácia, spolupráca, kritické myslenie a kreativita. Kooperatívne učenie alebo práca je preto súčasťou týchto centrálnych definovaných kultúrnych kompetencií.

Kooperatívne formy učenia môžu poskytnúť efektívny spôsob, ako sa študenti s viacerými jazykmi môžu spolu úspešne učiť.

Pretože vďaka práci v tíme sa deti a mládež nielen lepšie spoznávajú, ale musia vystupovať v dialógu nad rámec vlastných záujmov a postaviť sa za skupinový cieľ. Spoločné učenie umožňuje sociálnu participáciu, v rámci ktorej sa študenti s rôznymi požiadavkami, ako je viacjazyčnosť, ktorú si so sebou prinášajú, navzájom podporujú a obo-



hacujú. Kooperatívne učenie je viac ako len skupinová práca. Kooperatívna práca, ktorá je v tomto projekte prioritou ako forma práce, predstavuje celkový didakticko-metodický koncept, ktorý vedome prepája jednotlivé pracovné fázy a tým dosahuje pozitívne efekty učenia na rôznych úrovniach – najmä v oblasti konverzačných zručností v používaných jazykoch.

Každý člen skupiny má pracovnú úlohu a prezentuje ju v rámci svojej skupiny. Študenti sa aktívne zaoberajú svojimi úlohami a učebným obsahom. Potom samostatne diskutujú a vypracúvajú vhodné riešenia. Takto sa buduje na predchádzajúcich znalostiach študentov a podporuje komunikácia orientovaná na riešenie. Okrem toho sa prostredníctvom skupinovej práce prehĺbujú procesy myslenia a učenia.

vať si dlhodobú dôveru vo svoj vlastný potenciál a predchádzať negatívnym sebaapripisovaniám (porovnaj Johnson a kol. 1983 a 2005). Podobne argumentuje aj Hattie vo svojej metaanalýze „Visible Learning“, keď hovorí o veľkom efekte učenia sa rovesníkov (porov. Hattie 2013: 126).

Kooperatívne učenie v skupine rovesníkov tak významne prispieva k vyvažovaniu individualizovaných konceptov podpory v jazykovej oblasti a dôležitého spoločného komunikačného učenia v rámci heterogénnej skupiny.

Možnou formou kooperatívneho učenia sa na zabezpečenie čo najväčšieho stupňa jazykovej výmeny medzi študentmi je zavedenie takzvaných vedeckých/exploračných rozhovorov (Gallas 1995; Mercer et al. 1999).

Štúdie ukazujú, že umožnenie rodného jazyka, najmä v skupinových fázach, môže viesť k väčšiemu zapojeniu študentov s obmedzenou kompetenciou vo vyučovacom jazyku (Planas 2014).

V centre pozornosti je jazyková výmena a reflexia pracovného procesu. Kooperatívne učenie nielenže vytvára príležitosti na komunikáciu, ale môže študentom ponúknuť aj príležitosť vybudo-

Science Talks / Vedecké rozhovory

sú kolá rozhovorov v trvaní približne 15 až 20 minút, v ktorých špecialista na vzdelávanie kladie študentom otvorené otázky, a tak podporuje ich jazyky tým, že zapája študentov do diskusií o ich skúsenostiach a predchádzajúcich znalostiach („poznania sveta“) (diskusné kolá). Diskusia v skupine vedie k intenzívnemu skúmaniu technickej témy a k vysokej úrovni nasadenia zo strany študentov – obe sú ideálnymi predpokladmi pre trvalo udržateľné učenie (porov. Steinger: 27).





Tri kroky k úspechu: (Think-Pair-Share): Myslite na párové zdieľanie

Aby študenti dosiahli čo najlepší a udržateľný úspech v učení na tému, na ktorej pracovali, je vhodné usporiadať diskusné kolá (vedecké rozhovory) v nasledujúcich troch krokoch:

1. krok > fáza myslenia.

V tejto fáze dostávajú študenti príležitosť vedome vyvolať svoje vlastné (predošlé) vedomosti, aby si k nim mohli pridať nové informácie. Najmä v heterogénnych skupinách, v ktorých sa stretávajú rôzne jazykové znalosti, ponúka táto fáza individuálnej práce možnosť nadviazať na vlastné predchádzajúce poznatky, pocity a skúsenosti (stavba).

2. krok > párová fáza. Výmenou myšlienok s ostatnými študentami sa automaticky aktívujú ich predchádzajúce vedomosti a skúsenosti. Táto výmena môže prebiehať v rámci partnerskej práce alebo v rámci menšej skupiny, ktorej optimálna veľkosť sú traja až štyria účastníci (porov. Lou et al. 1996). V tejto fáze by mali byť myšlienky a nápady na riešenia verbalizované (prípadne pomocou poskytnutých lingvistických konštrukcií) tak, aby boli zrozumiteľné a pochopiteľné pre ostatných. V tejto fáze sa študenti trénujú aj v počúvaní druhých, porozumení ich myšlienkam a vnímaní alternatív alebo rozporov k vlastným myšlienkam a ak je to potrebné, chopiť sa ich (spolukonštrukcia).

3. krok > fáza zdieľania. V tejto fáze sú výsledky prezentované celej učiacej sa skupine. Opäť sú tu možnosti, zahŕňajúce celý jazykový repertoár, porovnávať vlastné navrhované riešenia s inými, v prípade potreby ich reorganizovať a zrozumiteľne prezentovať ostatným (spolukonštrukcia).

Pozitívne účinky

Ako pedagogický špecialista získavate poznatky o doterajších skúsenostiach a vedomostiach učiacich sa, ktoré tvoria východisko pre vaše ďalšie metodické a didaktické kroky.

Vedecké rozhovory podporujú intenzívne skúmanie toho, čo je nové, a pomáhajú to integrovať do existujúcich poznatkov a rozširovať ich (Driver a kol. 2000). Vedecké prednášky sú tiež dobrou príležitosťou na precvičenie expresívneho jazyka a na prispievanie vlastných nápadov k otázkam.

3. zásada:

Konštrukcia (Scaffolding) / podpora jazykového vzdelávania v oblasti vedeckého vzdelávania STEM

V kontexte kognitívnej aktivácie a podpory verbálneho učenia sa často diskutuje o koncepte konštrukcie, ktorý vychádza zo sociálno-konstruktivistického teórie učenia a konceptu „zóny ďalšieho rozvoja“ (Lew Vygotsky, tiež Wygotsky, 1978).

Ten sa chápe ako adaptívna podpora učenia prostredníctvom rôznych takzvaných „scaffoldingových“ opatrení. Opatrenie individuálnej podpory, najmä prostredníctvom verbálnej interakcie, ponúka študentovi pri práci na úlohe kognitívny „rámec“, ktorý mu umožňuje pracovať na úlohe na vyššej (t. j. „ďalšej možnej“) kognitívnej úrovni, než by to bolo možné bez podpory.

V tomto zmysle možno konštrukciu (Scaffold) chápať ako druh vzdelávacieho rámca, ktorý podporuje učiacich sa v napredovaní v ich učení sa, aby dosiahli „zónu ďalšej úrovne rozvoja“ (Vygotsky 1978).

Prostredníctvom použitia konštrukcie (Scaffolding) prostredníctvom vás ako pedagogických

Scaffolding

špecialistov majú študenti možnosť pristupovať k svojim jazykovým znalostiam podľa témy a podieľať sa na dianí. V kontexte možností prírodovedného vzdelávania k nim patrí najmä demonštrovanie a objasňovanie javov, sústre-

denie pozornosti a používanie doménovo špecifického jazyka. Ukázalo sa napríklad, že dôsledné uvádzanie určitých pojmov podporuje učenie sa malých detí (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva & Hedges 2006).

Scaffolding ako lingvisticky prínosná metóda v oblasti vedeckého STEM vzdelávania znamená...

- » ... pri príprave témy zohľadňovať (technické) jazykové výzvy príslušnej témy a prispôbovať im materiály.
- » ... poskytovať lingvistickú pomoc v rôznych prvkoch jazykoch (obrázkové slovníky, prekladateľské nástroje, výskumné platformy, ...)
- » ... na vizualizáciu termínov, procesov a oveľa viac.
- » ... plánovať široké spektrum možných použití jazykových prostriedkov.
- » ... na podporu kooperatívneho učenia prostredníctvom rovesníkov.
- » ... príležitosť zamyslieť sa nad osobnými stratégiami učenia sa jazyka s deťmi.
- » ... vybudovať stratégie uchovávaní na zabezpečenie jazykových prostriedkov a ich nepretržité používanie (pomocou kartičiek, jazykových pamätí, kontrastných pamätí, reťazí jazykových vlniek, jazykových kvartet, párovacích hier, „Slová týždňa“ ako nástennej maľby, učenia a recitovanie básní a pod.)

Týmto spôsobom chceme umožniť študentom riešiť náročnejšie úlohy, než aké by zvládli sami (porov. Kniffka 2010: 1).

Centrálne otázky

- » Ktoré jazykové prostriedky (jazykový rozmer) sú dôležité pre spracovanie a najmä pre podporu pri prehĺbení témy/obsahu učenia?
- » Existujú technické výrazy, operátory, idiomy alebo gramatické štruktúry, ktoré sú zásadné pre spracovanie obsahu?
- » Aké jazykové a technické zdroje si už študenti prinášajú so sebou?







Centrálne komponenty

jazykovo citlivého vzdelávacieho
prístupu STEM

Centrálne komponenty



Centrálne komponenty jazykovo citlivého vzdelávacieho prístupu STEM

Aby sme konkrétne ilustrovali cieľovo orientovaný prístup, týchto osem oblastí STEM – voda, akustika a hluk, slnečná sústava a planéty (škola: slnečná sústava a energia), vzduch, elektrina a elektrická energia, sily a ich využitie, urbanita /mesto budúcnosti a digitalizácia – osem tematických alebo výskumných kariet, každá s pokynmi na ak-

tivity (napríklad experimenty) založené na novom prístupe k jazykovej akcii, ako aj ďalšie materiály s impulzmi na rozvoj aktivít jazykovej činnosti (pozri zväzok 2 „Dodatočné materiály“).

Aktivity popísané na tematických kartách alebo kartách výskumníkov sú zase rozdelené do nasledujúcich troch jazykových oblastí:



1.

1. Zaoberanie sa jazykovou dimenziou (analýza potenciálu rozvoja jazyka) PRED aktivitou (v prípravnej fáze)

PRED

- » Zaoberať sa potrebnými jazykovými prostriedkami, ktoré študenti potrebujú individuálne, napríklad vedieť opísať a vysvetliť navrhované aktivity (napr. experimenty) na danú tému alebo karty výskumníkov.
- » Ako pedagogický špecialista si urobte pre seba jasno: Ktoré jazykové prostriedky sa aktívne očakávajú od učiacich sa vo voľnej jazykovej produkcii po spracovaní témy a ktoré z nich sú zámerne často používané – berúc do úvahy rozvoj dieťaťa alebo mladistvého – na upevnenie učiacich sa v pasívnom chápaní.
- » Zapojenie celého jazykového potenciálu študentov na zabezpečenie profesionálneho vzdelávania.

2.

2. Podpora jazykových procesov POČAS aktivity (napr. experimentu) prostredníctvom...

POČAS

- » Vytváranie rôznych príležitostí na rozprávanie prostredníctvom kooperatívneho prostredia (fázy mrmlania, jazykové skupiny, mapovanie mysle)
- » Použitie cielených otvorených otázok („Čo ak?“ a „Prečo“)
- » Vizualizácie sprevádzajúce podporu verbalizácie
- » aktívne zapojenie rodných jazykov študentov
- » ...

3.

3. Zabezpečenie jazykových zručností získaných PO aktivite (napr. experimente) pomocou ...

PO

- » rôzne kreatívne vytvorené produkty (napríklad plagáty, kresby, pexeso, riekanky/básničky, vedecká kniha atď.) a ich prezentácia spolu s pozitívnou spätnou väzbou
- » pestré opakovacie slučky a možnosti aplikácie

Návrhy a materiály k tomu sú pripravené pre jednotlivé témy a karty výskumníkov, ako aj v 2. zväzku „Doplnkové materiály“.

Zaoberanie sa aktivitami (napr. experimentmi) sa tak stáva trvalo udržateľnou a vysokokvalitnou aktivitou v oblasti jazykového vzdelávania.

V nasledujúcom texte sa podrobnejšie rozoberie práve spomínaná zložka jazykovej dimenzie – a s ňou spojená analýza potenciálu tvorby jazyka PRED aktivitou (napr. experimentom).



Ďalšie dve zložky, akými sú konkrétna realizácia aktivít s využitím tematických a výskumných kariet pre materské školy a školy (pozri „Riešenie jazykovej dimenzie...“/„Podpora jazykových procesov...“) a „Zabezpečenie jazykových zručností získaných PO aktivite (napr. experimente)“ nájdete ako doplnkové učebné materiály (rozdelené na jednotlivé úrovne 1 až 3) v dvoch sprievodných brožúrkach (2. zväzok „Doplnkové materiály“) jazykovo citlivých STEM boxov pre materskú školu a školu.



Jazyková dimenzia

(analýza potenciálu tvorby jazyka)

PRED aktivitou

(napr. experimentom) (v prípravnej fáze)



Jazyková dimenzia PRED aktivitou

Jazyková dimenzia (analýza potenciálu tvorby jazyka) PRED aktivitou (napr. experimentom) (v prípravnej fáze)

Prvým krokom pre vás ako pedagogického odborníka je príprava výskumnej témy (aktivita STEM) v súvislosti s jazykovou interakciou.

Pojem „jazykový akčný potenciál“ má objasniť, že pri vedeckých experimentoch možno objaviť a využiť značný jazykový potenciál na rozvoj jazykových zručností vo vzdelávaní.

Rozvoj prírodovednej gramotnosti

Jazykové skúmanie vedeckých javov je obzvlášť vhodné na podporu jazykových zručností prostredníctvom získavania špecifických jazykových zručností, ktoré sú kľúčové pre (vedecké) základné vzdelávanie a ktorých zvládnutie určuje aj školskú úspešnosť žiakov.

Aby bolo možné popísať zložité procesy v činnostiach, je potrebný špecifický odborný jazyk, ktorý je podstatnou črtou vzdelávacieho jazyka.

Práve tu majú základné vzdelávacie inštitúcie možnosť podporovať deti v ich prvých krokoch pri rozvíjaní vz-

delávacích jazykových zručností a propagovať ich hrovou formou s využitím súčasného jazykového akčného prístupu.

Od každodenného až po technický jazyk

Okrem bežného jazyka, ktorý si malé deti osvojujú intuitívne pri narábaní s prostredím, je to predovšetkým výchovný jazyk, najmä od školského veku, ktorý ovplyvňuje školský výkon žiakov.

Keďže konverzácie v školskom kontexte často odkazujú na abstraktný obsah, deti v pokročilej fáze jazykového vývinu v materskej škole sa musia naučiť porozumieť širokému spektru odborných termínov alebo formulácií vo všetkých oblastiach vzdelávania, aby mohli sledovať lekcie bez námahy aj neskôr v škole.

V závislosti od ich rodinného zázemia však majú študenti rôzny prístup k jazyku vzdelávania. Tu môžu základné vzdelávacie inštitúcie poskytnúť podporu a položiť základy pre deti pri budovaní vzdelávacieho jazyka. Deje sa tak „celkom náhodne“ v každodennom pedagogickom živote prostredníctvom používania diferencovanej slovnej zásoby pomocou vás a celého tímu pedagogických špecialistov.





Rozvoj vzdelávacích jazykových zručností je založený na každodennom jazyku študentov. Každodenný jazyk závisí od situácie, je adresovaný osobe naproti, ukazuje jednoduché vetné štruktúry a žiadne definitívne vyjadrenia – účastníci rozhovoru môžu v prípade potreby kedykoľvek klásť otázky. Na druhej strane vzdelávací jazyk obsahuje komplexné prvky na úrovni slov, viet a textu.

Na vašej úrovni ako pedagogického špecialistu je zvládnutie jazykových častí témy predpokladom na to, aby ste dokázali čo najlepšie skombinovať jazykové a technické vzdelávanie.

Z toho vyplýva jazykový horizont očakávaní pedagogického odborníka voči žiakom. Kľúčovou otázkou pri príprave obsahu je: „Je ponuka (pracovný materiál) jazykovo vhodná pre moju cieľovú skupinu - spĺňa moje očakávania od učiacich sa?“

Takáto jazykovo citlivá vzdelávacia ponuka vytvára základ pre rozvoj vzdelávacích jazykových zručností – takpovediac register, ktorý je obzvlášť dôležitý v kontexte formálneho vzdelávania (Gogolin & Lange 2011: 107).

Pretože používanie odbornej slovnej zásoby primeranej veku a presný výber slov, napríklad pri pozorovaní a popisovaní experimentov (procesov/operácií), sú ústrednými znakmi vzdelávacieho jazyka. V tomto kontexte viaceré významy pojmov (napr. mávanie, darovať, ...) poskytujú príležitosti na konverzáciu a zvyšujú citlivosť (viacjazyčných) študentov ku konverzáciám o jazyku (jazykoch), kde sa sami stávajú odborníkmi tým, že prinášajú príklady z vlastného jazykového repertoáru a začínajú identifikovať a formulovať podobnosti a rozdiely jazyka (jazykov).

Použitie rôznych operátorov vo vzdelávacích jazykových situáciách jasne ukazuje, že učitelia sa prirodzene

nemajú jazykové prostriedky pre danú jazykovú akciu (opis, zdôvodnenie, porovnanie, ...), ale tieto musia byť explicitne poskytnuté alebo postupne vypracované samostatne.

Jedným z problémov sú často sa vyskytujúce slovesá s oddeliteľnými predponami a zložité vetné štruktúry, ktoré s nimi súvisia. Na to, aby ste mohli formulovať napríklad hypotézy alebo zdôvodnenia, potrebujete konštrukcie vedľajších viet, ktoré často predstavujú výzvu pre (viacjazyčných) študentov s nemčinou ako druhým jazykom. Vzdelávacie jazykové frázy, ako sú úvody viet, ktoré sa získavajú v kontexte alebo predmetovej oblasti, možno preniesť do iných situácií (napr.: „Myslím/predpokladám/domnievam sa, že ...“).

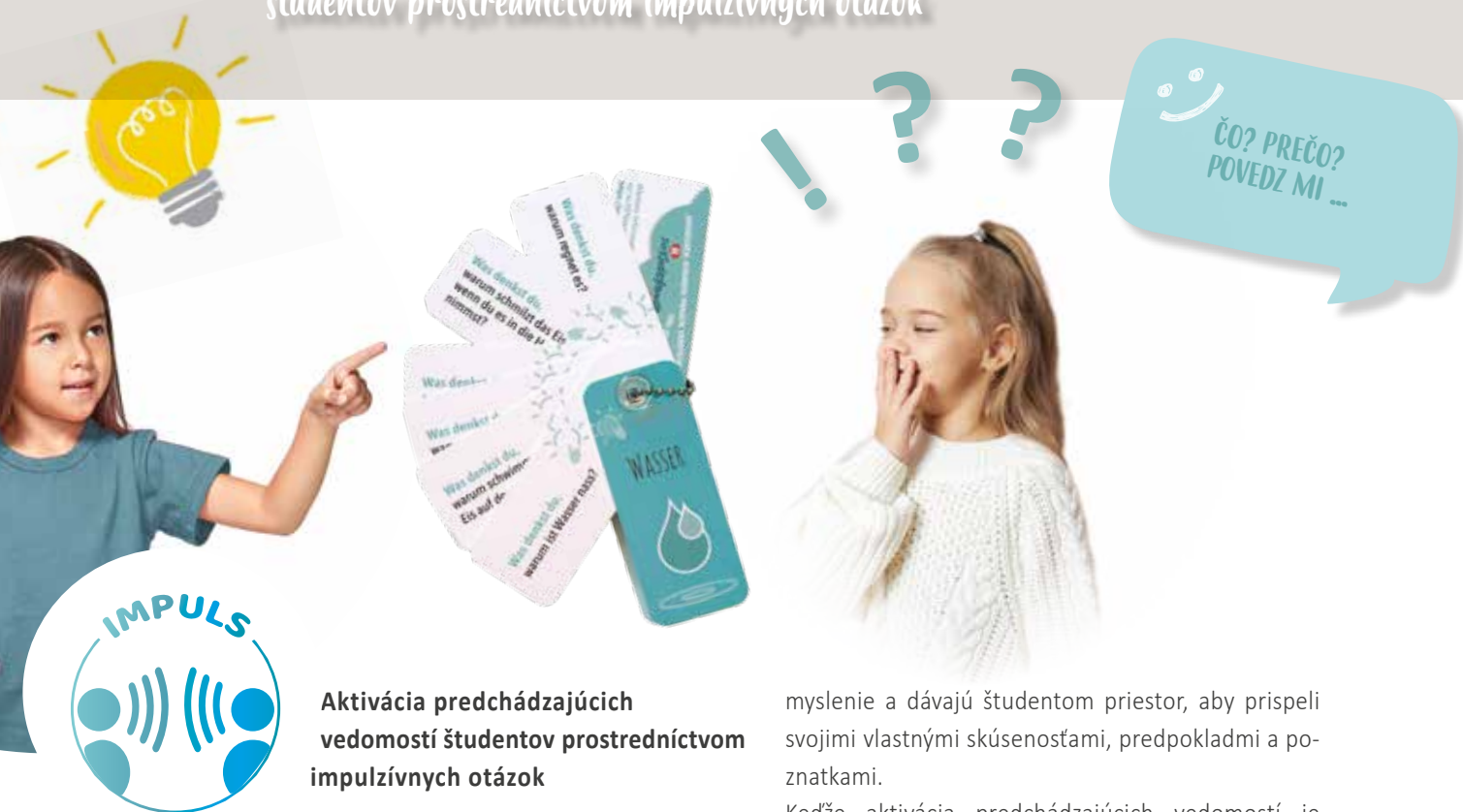
Pasívne konštrukcie sú tiež podstatnou črtou vzdelávacieho jazyka a mali by sa čo najskôr používať ako jazykový vzor v každodenných situáciách, aby sa tieto štruktúry vnímavo ukotvili v (viacjazyčnom) žiakovi (napr.: „Pozri, stôl je prestretý!“ alebo „Najprv treba dať do misky múku.“).

Schopnosť extrahovať informácie z grafických znázornení, ako sú tabuľky, a vyvodzovať z nich závery je tiež prvkom vzdelávacieho jazyka. Extrahovanie informácií z grafických zobrazení a čítanie piktogramov okrem iného podporujú aj dostupné materiály STEM.

Kedy hovoríme o vzdelávacích jazykových zručnostiach?

O vzdelávacích jazykových zručnostiach hovoríme u tých, ktorí dokážu vyjadrovať obsah jasným, úplným a vhodným spôsobom, bez ohľadu na situáciu, tí majú vzdelávacie jazykové schopnosti (Tajmel 2012).

Aktivácia predchádzajúcich vedomostí študentov prostredníctvom impulzívnych otázok



Aktivácia predchádzajúcich vedomostí študentov prostredníctvom impulzívnych otázok

Ďalšou centrálnou Scaffolding-stratégiou je aktivácia predchádzajúcich vedomostí žiakov prostredníctvom premyslených impulzívnych otázok. Použitie otvorených otázok vytvára dynamickú, rozvíjajúcu sa vedeckú prednášku, ktorá vyzýva k účasti. Otvorené otázky a dialogické rozhovory rozširujú spoločné

myslenie a dávajú študentom priestor, aby prispeli svojimi vlastnými skúsenosťami, predpokladmi a poznatkami.

Keďže aktivácia predchádzajúcich vedomostí je základným predpokladom pre koncepčné učenie (napr. Vosniadou 1994) a preukázalo sa, že má pozitívny vplyv na učenie (napr. Studhalter 2021), v rámci týchto projektov sa dbá na to, aby proces aktivácie a zisťovania predchádzajúcich vedomostí študentov sa začal na začiatku plánovaných aktivít.

Výsledky už spomínanej dlhodobej prierezovej štúdie „Logik“/„Scholastik“² na Inštitúte Maxa Plancka pre psychologický výskum (Weinert, F.E. & Helmke, A. 1997):

- » Deti, ktorým sa v škole darí lepšie, nie sú v zásade inteligentnejšie, ale majú lepšie predchádzajúce vedomosti.
- » Deti môžu byť pripravené na vedecké porozumenie tým, že im umožnia určité skúsenosti už v ranom veku.
- » Je dôležité, aby nešlo o učenie sa izolovaných faktov. Na získanie takzvaných „inteligentných“ vedomostí musia byť fakty integrované do existujúcich predchádzajúcich vedomostí.

² Táto štúdia LOGIK, ktorá sa začala v roku 1984, je komplexnou prierezovou štúdiou vývoja dieťaťa na Inštitúte Maxa Plancka pre psychologický výskum (Mníchov) pod vedením Prof. Dr. F.E. Weinerta. Cieľom bolo okrem iného preskúmať vývoj stabilných individuálnych rozdielov v intelektuálnom, motivačnom a sociálnom vývine detí, zistiť vývojové vzorce v týchto oblastiach a podrobnejšie analyzovať komplexné interakcie medzi intelektuálnymi, motivačnými a sociálnymi vývinovými charakteristikami. Štúdia Mníchovskej základnej školy „SCHOLASTIK“ (školou organizované možnosti vzdelávania a socializácia talentov, záujmov a zručností) zahŕňalo 54 tried s 1 150 žiakmi* v 1. až 4. ročníku, v štúdiu deväťročného vzdelávania „LOGIK“ (dlhé skúmanie genézy individuálnych zručností) bolo do výskumu zapojených 200 detí vo veku od 4 do 12 rokov. „SCHOLASTIK“ - (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interesse und Kompetenzen), „LOGIK“ - (Longitudinaluntersuchung zur Genese individueller Kompetenzen).

„ČO TO PRESNE ZNAMENÁ?“ „A JA SA PÝTAM PREČO?“



S impulznými otázkami uvedenými v súboroch kariet môžete ako pedagogický špecialista použiť úvodnú diskusiu na zistenie predchádzajúcich vedomostí a predchádzajúcich skúseností študentov o plánovanej aktivite a stavať na týchto predchádzajúcich znalostiach. Ide o elementárnu zložku takéhoto pracovného procesu – od objavovania až po výskum – a zároveň slúži ako dôležitý prostriedok v oblasti jazykového vzdelávania a zároveň na zvyšovanie jazykového potenciálu (jazykové zdroje), ktorý je už u študentov k dispozícii. „Pretože jazykový potenciál vedeckého vzdelávania spočíva aj v diskusii o experimente. Aktívne rozprávanie o myšlienkach, skúsenostiach a nápadoch dieťaťa zasa podporuje získavanie integrovaných vedomostí, ktoré sú preto pripravené na použitie“ (porov. Möller 2002).

Okrem toho možno u študentov pozorovať zvýšenú motiváciu hovoriť v dôsledku nelingvistických rámcových tém. Pri vzájomnom podávaní správ o objavoch, pri pokusoch o vysvetlenie javov objavených spoločne alebo pri zdôvodňovaní postupov pri pokusoch sa vytvárajú autentické rečnícke možnosti, ktoré v dôsledku toho obsahujú aj vysoký jazykový potenciál, ktorý ako (jazykový) pedagogický špecialista dokážete op-

timálne využiť aj pre svoju jazykovo-vzdelávaciu prácu, a to tak, že študenti sa oboznamujú s ranou technickou komunikáciou v mladom veku (Hövelbrinks 2015).

Na základe skúseností a predchádzajúcich vedomostí študentov možno existujúci stav rozšíriť o niečo nové. Učením sa na konkrétnom predmete, v ktorom je činnosť sprevádzaná jazykom (jazykmi), môžu študenti porovnávať nový obsah s existujúcimi znalosťami, alebo ho s nimi spájať.

Materská škola zohráva ústrednú úlohu najmä pri zbieraní predchádzajúcich skúseností. Predchádzajúce vedomosti, ako aj predchádzajúce skúsenosti sa považujú za jeden z podstatných faktorov neskoršej (pozitívnej) školskej úspešnosti v učení. Ak základné skúsenosti nadobudnuté hrou v spojení s činnosťou sprevádzajúcou jazyk nevedú k základnému formovaniu pojmov už v predškolskom veku, výsledkom môžu byť nevýhody v školskom učení.

Impulzné otázky formulované v tematických kartách a kartách výskumníkov majú povzbudiť študentov, aby si precvičili rozprávanie, opisovanie a vysvetľovanie. Okrem toho „SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre činnosť citlivú na jazyk (analýza jazykového potenciálu)“ (pozri prílohu 1) poskytuje veľké množstvo návrhov na impulzné otázky.

Pre účelné formulovanie otvorených otázok je prospešné dbať na tieto aspekty:

(porov. Scheidt, A. 2011: Prečo? Deti si vysvetľujú svet. Berlín)

- » Dostaňte sa do príslušnej témy tak, že sa spýtate na predchádzajúce znalosti študentov (napr.): „Kde je to vlastne...?“
- » Použite veľa otázok „čo ak“.
- » Požiadajte študentov, aby podrobnejšie opísali, čo tým myslia:
- » „Čo to presne znamená?“
- » Pýtajte sa sebareflexívne („prečo?“) otázky: „A ja sa pýtam prečo?“
- » Keď študenti položia otázku, vráťte otázku: „Máš nápad?“
- » Pri kladení otázok sa určite vyhňte sugestívnemu navádzaniu hlasu.
- » Výzva, keď študenti používajú slová, ktorým iní nemusia rozumieť.
- » Nechajte učiacich sa zažiť, že ani vy sami neviete všetko. Neskrývajte svoju nevedomosť.
- » Požiadajte študentov, aby zdôvodnili svoje názory: „Prečo si myslíš, že je zem guľatá?“
- » Vyjadrite svoj názor, keď sa vás konkrétne opýtajú. Zdôvodnite ho.

Definovanie prostriedkov jazyka

Definovanie prostriedkov jazyka

Aby ste sa mohli oboznámiť s jazykovými zdrojmi potrebnými na aktivitu (napr. experiment), bola vyvinutá „SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre jazykovo citlivú činnosť“ (analýza jazykového potenciálu).



Cielené jazykové vzdelávacie aktivity si vždy vyžadujú jazykovo citlivú prípravu.

Nasledujúce kľúčové otázky pomáhajú určiť jazykové prostriedky:

- » Aké predmety/materiály/veci sú potrebné na vykonanie aktivity (napr. experiment)?
- » Aké sú materiálne vlastnosti vecí?
- » Čo mám robiť? Ktoré sekvencie/procesy/série majú byť časovo/mentálne štruktúrované alebo skutočne prehraté?
- » Ktoré štruktúrne slová na to potrebujete?

Osvojiť si slovnú zásobu

To, čo žiaci pri experimentovaní pozorujú, často nevedia (zatiaľ) pomenovať. Chýbajú im (technické) slová na to, čo vidia alebo zažívajú, ako napríklad „rozpustiť sa“, „vypariť sa“, „expanzia“, „povrchové napätie“: Pre študentov sa kúsok cukru „topí“ vo vode, voda „dymí“ alebo „takto bublá“ alebo na vodnom skle je „hora oblúkov“.



Keďže radosť z pozorovania a nadšenie z novo objaveného sú nekonečne veľké, najmä u malých detí, deti rozvíjajú výnimočný potenciál a záujem o rýchle a hravé osvojovanie si nových slovíčok a tým si rýchlo rozširujú slovnú zásobu v oblasti technického a vzdelávacieho jazyka.

Ako pedagogický špecialista môžete túto zvedavosť a chuť učiť sa cielene využiť pri jazykovom vzdelávaní. To posledné sa tak dá zažiť ako vzrušujúce hravou formou a ako niečo, čo si deti chcú s vami znova a znova zopakovať a upevňovať.

Claudio Nodari a Cornelia Steinmann opisujú osvojovanie slov ako proces rozširovania a prehľbovania slovnéj zásoby. Aby sa dieťa naučilo a správne používalo slovo, musí prijať množstvo informácií a uložiť si ich do svojho mentálneho slovníka. Slovo si zapamätá len raz, ak je dieťa emocionálne zapojené. Zvyčajne je potrebné slovo použiť až päťdesiatkrát v rôznych situáciách, kým sa stane súčasťou komunikačného slovníka dieťaťa.

Ak študenti zažijú ocenenie a integráciu svojej individuálnej viacjazyčnosti, posilní sa tým aj vnútorná motivácia pre ďalšie vzdelávanie a ich pozitívne sebapoznanie.

„Slovo sa zapamätá len raz, keď si ho prečítate, ak je dieťa emocionálne zapojené. Čo to presne znamená?“

Osvojenie si jazykových akčných formátov

Vykonávanie aktivít (experimentov) ponúka študentom rôzne možnosti jazykového vzdelávania, ktoré sú kľúčové pre rozvoj technických a vzdelávacích jazykových zručností, ako napríklad:

- » Naučia sa formulovať hypotézy a vytvárať predpoklady o vhodnosti.
- » Rozširujú si repertoár odborných jazykových a vzdelávacích jazykových prvkov.
- » Precvičujú si uvažovanie, argumentáciu a diskusiu na princípe príčiny a následku.
- » Získajú prehľad o chronológii postupov a procesov.
- » Spoznajú rozdiel medzi akčným hovorením a produktívnym hovorením – oddeleným od objektu/modelu, od vizualizácií – čo je charakteristické pre vzdelávacie jazykové zručnosti.
- »

Naučiť sa vytvárať kategórie

Podobne aj žiaci (najmä tí mladí) musia v mnohých experimentoch zistiť, či niečoho treba viac alebo menej, či je to ľahké alebo ťažké, či musí byť niečo vyššie alebo nižšie, aby experiment uspel (bez ohľadu na výsledok: deti samé posudzujú úspešnosť alebo neúspešnosť pokusu). Treba sa teda naučiť myslieť vo vzťahu.

Schopnosť abstrahovať a tvoriť všeobecné pojmy a priradovať ich k čiastkovým pojmom (kladivo a pilník sú nástroje) sú dôležité zručnosti, ktoré potrebujú najmä malé deti, ktoré sa učia jazyk, aby si v rámci jazyka vytvorili objednávkový systém a uložili ho podľa toho, aby bolo možné vyvodiť dôsledok.

Pochopenie princípov poriadku v jazykovom systéme je základom rozvoja gramatických zručností.

Po tomto procese hľadania jazykových zdrojov máte teraz zbierku výrazov a fráz, ktoré môžete použiť počas aktivity učenia sa jazykov. A máte sériu otázok, ktoré môžete použiť na povzbudenie študentov, aby používali rôzne jazykové akčné formáty (napr. opisovanie a vysvetľovanie).

Oboje si poznačte na „SPRIEVODNÚ KARTU s impulzmi pre jazykovo citlivé konanie (analýza jazykového potenciálu)“.

Osvojenie si jazykových akčných formátov

Keď študenti niečo opisujú alebo vysvetľujú, v tomto kontexte musia často veci pomenovať, vymenovať, porovnať, nájsť zdôvodnenie alebo možno dokonca uviesť argument na podporu svojho predpokladu.

Môžu sa oprieť o túto skúsenosť s jazykovou akciou, keď musia dekodovať úlohy (napr. v školských učebniciach) a musia rozpoznať, aký úkon operátor (Popíš ... ! Vysvetli ... ! Pomenuj ... ! atď.) vyžaduje urobiť.

Pri práci s vedeckými aktivitami, experimentmi a výskumnými úlohami je preto dôležité vytvárať príležitosti pre študentov na precvičovanie pomocou centrálnych operátorov (ako je popisovanie a vysvetľovanie). Cieľom je byť schopný súvisle a presvedčivo reprodukovat základné informácie. Na to, aby bolo možné logicky opísať a vysvetliť javy, udalosti, procesy atď., sú potrebné špecifické jazykové prostriedky.

Ako pedagogický špecialista pôsobíte ako vzor pre študentov: opisujete a vysvetľujete, prispôbujete používanie svojej terminológie a formulácií jazykovým potrebám študentov, znova ich preberáte v rôznych konverzačných sekvenciách (napr. v Science Talk) a tak vytvárate mnohé momenty opakovania.



Žiaci si tak hrovou formou osvoja jazykové akčné formáty „Opísať“ a „Vysvetliť“ a naučia sa používať aj akčný formát „Dotazy“ – všetko formáty, ktoré sú spojené s používaním zložitých jazykových konštrukcií. Používanie týchto formátov je zároveň sprevádzané vyššou úrovňou jazykových a pojmových znalostí.

- » Čo sa hodí k popisu?
- » Čo robí vysvetlenie vysvetlením?
- » Ako sa pýtať na chýbajúce informácie?

Popísať

Na použitie formátu jazykovej akcie „Popísať“ (pozorovaním a skúsenosťami), potrebuje študent najskôr slová, t. j. názvy vecí a stavov (podstatné mená), slová pre vlastnosti (prídavné mená) a slová pre

akcie alebo procesy (slovesá) a potom jeden rad funkčných slov (vetné úvodné slovné spojenia, spojky, predložky a pod.).

Cieľom je tu budovanie, ale predovšetkým rozširovanie slovné zásoby. Na jednej strane je to špecifické pre každú aktivitu (experiment), na druhej strane ide o základnú slovnú zásobu – slovnú zásobu, ktorá je dôležitá pre celé učenie.

Vysvetliť

Vo formáte jazykovej akcie „Vysvetliť“ sú opísané súvislosti, vzťahy príčin a následkov a poskytnuté odôvodnenia.

Vysvetlenia sú spojené s hypotézami. Dieťa vyjadruje domnienky a výpovede by malo začínať slovami „Verím, že...“, „Myslím si, že...“ alebo „Mohlo by to byť, že...“.

Tu sa opäť vyžadujú vedľajšie vety a konjunktív vstupu do hry ako vyjadrenie toho, čo je možné alebo nereálne.

Pre deti s nemčinou ako druhým jazykom je obzvlášť výhodné vytvoriť veľa príležitostí na používanie vedľajších vetných konštrukcií.

V tomto kontexte sú dôležité aj príslovky ako „možno“, „pravdepodobne“, „prípadne“ atď. Príslovky, ktoré uvádzajú vetu, vedú k vytvoreniu zvratu, ktorý ako ďalšie špecifikum nemeckého jazyka predstavuje výzvu pre mnohých študentov nemčiny.

Znalosti, ktoré ste tu nadobudli, pokrývajú viac než len jazykové prostriedky: ide nielen o prepojenie obsahu a jazykovej formy, ale aj o komunikáciu primeranú situácii a základné pravidlá úspešnej interakcie.

Aspekty úspešnej interakcie

Vždy existuje niekto naproti mne, osoba,

- » ktorej dávam informácie, niečo opisujem
- » ktorú žiadam o informácie
- » ktorej niečo vysvetľujem alebo objasňujem
- » s ktorou sa chcem stykať a aby mi porozumela.

Preto študenti chcú byť SPOLUpatriční a chcú, aby ich príspevky boli uznávané a oceňované. Nové jazykové modely si osvojujú tým rýchlejšie, čím viac si berú rečníka k srdcu (Maier 1988: 73).

Hovorenie a učenie sa jazykov sú preto spoločenskou záležitosťou, najmä pre mladšie deti, kde majú rodné jazyky ústredný sociálno-emocionálny význam. Preto je kľúčové vytvoriť priestory, v ktorých žiaci radi komunikujú v menších skupinách s rôznymi referenčnými osobami, aby bolo možné povzbudiť a vyzvať aj tých, ktorí sa zdráhajú.



Ak vnímame deti a mládež v ich jazykovej individualite, môžeme vidieť, že kontexty viacjazyčnosti sú rôzne a s tým súvisia aj jazykové vstupy pre jednotlivé jazyky, ktoré sa líšia od študenta k študentovi, pričom sa líšia v kvantite a aj v kvalite.

Využitie celého jazykového potenciálu

Tento jazykový akčný prístup je nový a inovatívny v tom, že celý jazykový potenciál, ktorý študenti prinášajú do vzdelávacieho prostredia, by sa mal využívať veľmi cieľovým spôsobom.

Preto prvý/rodný jazyk (jazyky) má (majú) dôležitú funkciu ako jazyk porozumenia pre viacjazyčné deti, aby žiaci ľahšie porozumeli faktom a mohli ich aj vyjadriť slovami.

Podľa empirických štúdií je umožnenie rodných jazykov, najmä vo fázach skupinovej práce, užitočné najmä pre študentov s nedostatočnými jazykovými znalosťami v nemčine, pretože môžu prispieť viac (Planas 2014), a tak získať väčšiu sebadôveru pri získavaní vedomostí súvisiacich s jazykom.

Všade, kde je to možné, by sa mal riešiť prvý a rodný jazyk žiakov,

- » na jednej strane udržiavať a v rámci možností čo najviac rozširovať už nadobudnuté zručnosti v prvom jazyku a na druhej strane podporovať všeobecné jazykové povedomie pre spoločný život vo viacjazyčnej spoločnosti,
- » na vytváranie sprostredkovateľských pomôcok (Scaffolds) a
- » aktivovať a využívať existujúce jazykové zručnosti ako základ pre akékoľvek ďalšie jazykové vzdelávanie – vrátane učenia sa nemčiny – v zmysle porovnávacieho jazykového štúdia.

Na jednotlivých kartách tém a kartách výskumníkov nájdete množstvo návrhov, ako sa dajú prvé jazyky detí a mládeže využiť na učenie a rozvoj metajazykových zručností pre všetkých študentov!

Váš postoj a úloha ako pedagogického špecialistu

Predpokladom pre autentickú a na dieťa orientovanú vzdelávaciu situáciu je v prvom rade skutočný záujem o obsah toho, čo hovoria študenti na vašu stranu ako pedagogického špecialistu, t. j. záujem o to, čo ich posúva, aké otázky nám kladú a o čo sa s nami chcú podeliť. Chápavý prístup ku komunikujúcemu dieťaťu a mládeži je kľúčom k úspešnému procesu učenia sa na oboch stranách.

Stretnutie na úrovni očí vytvára dôveru a motivuje študentov, aby verbálne komunikovali a podieľali sa na tom, čo sa deje. Nejde o absolútnu jazykovú správnosť, ale o postupný vývoj a rozširovanie jazykových prostriedkov reči. Jazykové Scaffolds podporujú študentov v schopnosti adekvátne vyjadriť kognitívne preniknutý obsah.

Ako pedagogický špecialista plníte úlohu moderátora, sprevádzate a podporujete vzdelávacie procesy. Cieľom je umožniť rôznorodosť vzdelávacích príležitostí a vytvoriť prepojenia prostredníctvom vhodne pripraveného vzdelávacieho prostredia. Ako spoločník pri učení nemusíte mať pripravenú odpoveď alebo riešenie na všetky očakávané otázky.



Vydajte sa na dobrodružstvo „výskumu“! Výsledok experimentu nemôže byť nesprávny, iba iný, ako sa očakávalo.

Stratégie výučby jazykov

Ďalej je dôležité, aby ste počas aktivity jazykového vzdelávania používali určité stratégie výučby jazykov („nápravná spätná väzba“, „rozšírenia (expanzie)“, „transformácie“, „tematické pokračovanie“), aby ste podporili študentov pri osvojovaní si jazyka.

Tieto stratégie výučby jazykov, ktoré možno použiť pri riešení obsahu a otázok týkajúcich sa aktivít (napr. experimentov) na tematických kartách a kartách výskumníkov, zahŕňajú napr.

„Vzdelávanie si vyžaduje bdely, zvedavý postoj k svetu a k sebe samému; Ak poznáte len odpovede a už vás netrápia otázky, len ťažko budete môcť byť dobrým vychovávateľom svojich detí. Vyvíjajúce sa dieťa potrebuje rozvíjajúceho sa pedagóga“ (Laewen 2002).

» otvorené formáty otázok (ako? kde? kedy? prečo?) alebo

» stratégie ako nápravná spätná väzba, rozšírenie a pokračovanie (t. j. záznam výpovede so súčasným jazykovým alebo obsahovým rozširovaním), ako aj kooperatívne učenie.

Tu uvedené stratégie podporujú zavádzanie nových termínov, foriem a štruktúr.

Reflexia vlastného jazykového správania

Bezprostredne po aktivite jazykového vzdelávania by ste si mali prejsť „SPRIEVODNÚ KARTU s impulzmi pre jazykovo citlivé konanie (analýza jazykového potenciálu)“ spolu s vašimi poznámkami a zamyslieť sa nad tým, či ste boli schopní zrealizovať to, čo ste si naplánovali:

- Dokázali ste dostatočne často používať jazyk, ktorý ste chceli používať?
- Dokázali ste viesť/nabádať študentov, aby používali tieto jazykové zdroje kladením vhodných otázok?
- Boli ste schopní primerane podporiť študentov pomocou stratégií výučby jazykov?
- Používali študenti tieto jazykové zdroje sami?

Na tieto otázky nie je možné následne vždy podrobne odpovedať. Preto môže mať zmysel požiadať kolegu, aby vás v pravidelných intervaloch pozoroval počas jazykového vzdelávania a aby vám dal spätnú väzbu na vaše jazykové správanie.



„Život je elementárny
biológie a fyziky.“

Donata Elschenbroich

Podporné materiály

(sprievodná karta a myšlienková mapa)





SPRIEVODNÁ KARTA



SPRIEVODNÁ karta s impulzmi pre jazykovo citlivú akciu

Poskytnite lešenia – **Scaffolds**– (vizualizácie, kartičky so slovami, začiatky viet, idiómy atď.) na podporu jazykovej produkcie!

- Zapojte plný jazykový potenciál študentov!
- Zapojte sa do konverzácie tak, že sa spýtate na predchádzajúce vedomosti a skúsenosti študentov (Kde to vlastne je...?).
- Poskytnite viacjazyčným študentom príležitosť vymieňať si informácie s ľuďmi, ktorí hovoria rovnakým jazykom v jazyku, ktorému rozumejú.
- Poskytnite viacjazyčným študentom najmä dostatok času na to, aby sami pochopili fakty a boli schopní ich prezentovať ostatným študentom. Prechod z jedného jazyka do druhého a vloženie myšlienkového pochodu do slov v druhom jazyku si vyžaduje čas a niekoho, kto môže čakať na odpovede.
- Umožnite študentom vytvárať predpoklady pomocou mnohých otázok typu „Čo by bolo, keby“.
- Reagujte na výroky študentov počas spoločnej fázy experimentu!
- Reflektujte ešte nesprávne výroky v správnej forme – **opravná spätná väzba!**
- Dokončíte a rozšírite výroky študentov – **rozšírenie (tiež: rozšírené opakovanie)!**
- Pokračujte vo výroch študentov tematicky – **predĺženie!**
- Spreádzajte svoje činy a konanie slovne!
- Pomenúvajte veci, vlastnosti a činy presne!
- Vopred si premyslite každodenné parafrázy na odborné výrazy (príklad: namiesto „vydeľte súčet“ → „rozdeľte súčet“)!
- Opakujte nové frázy rôznymi spôsobmi (príklad: namiesto „glóbus“ → „zemeguľa zobrazená moriami a kontinentami“)!
- Kladte otázky na:
 - o zážitky (Už si niekedy zažil, cítil, videl, ...?)
 - o akcie (Čo sa tu deje?)
 - o vlastnosti (tvar, farba, hmotnosť, proporcie, ...)
 - o priestorové vzťahy (Kde? Kam?)
 - o časové sekvencie (Kedy? Čo sa stane najprv/potom?)
 - o funkcie (Načo?)
 - o príčiny (Prečo?)

Keď sa študenti pýtajú na jednotlivé aktivity, odpovedzte a pýtajte sa na prehĺbenie ďalšími otázkami!

Bildungsdirektion
Wien



Die Kinderfreunde
WIEN

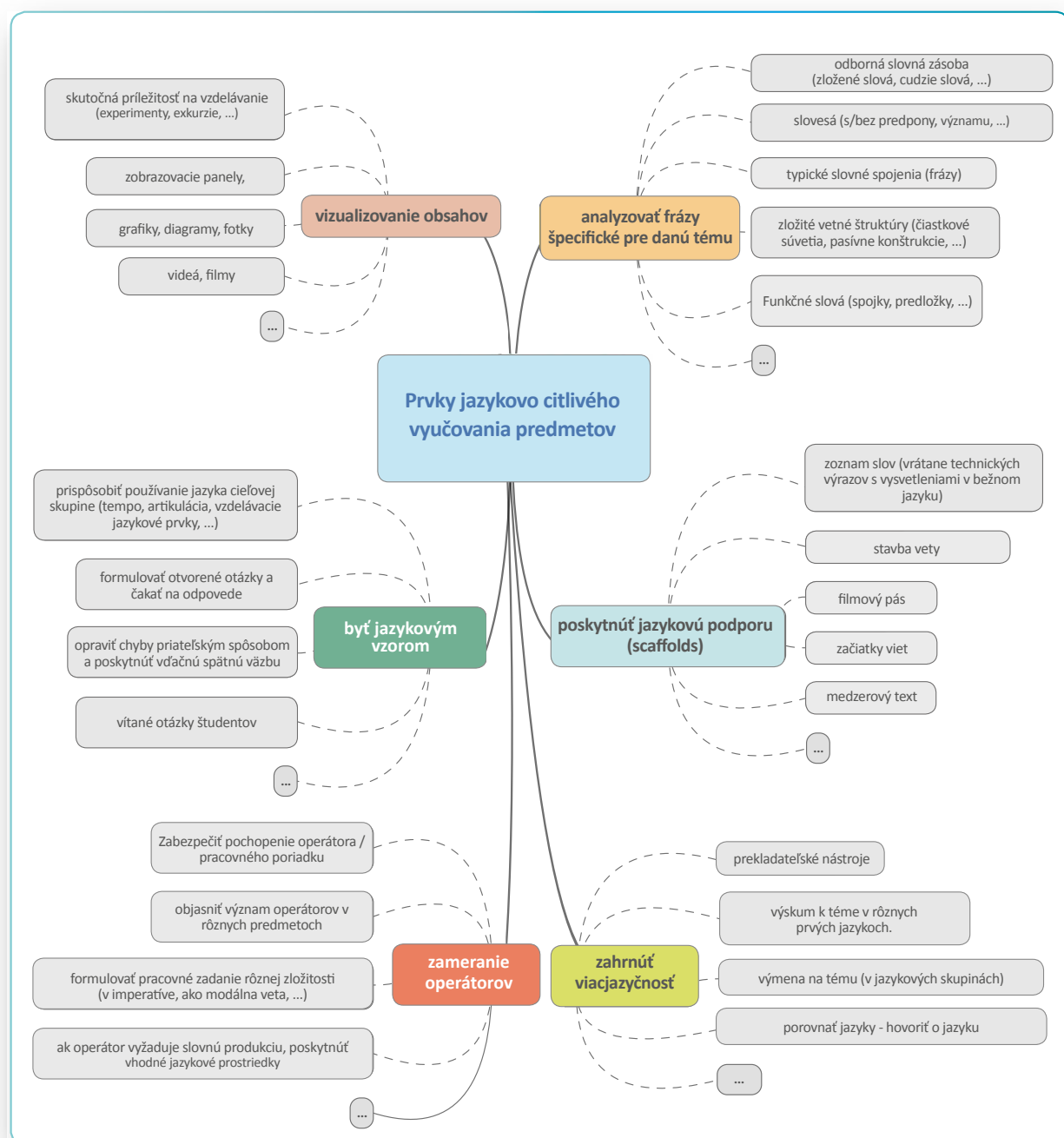
Основна копія знаходиться в кінці документа (див. Додаток 1).

„SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre činnosť citlivú na jazyk (analýza jazykového potenciálu)“

„SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre jazykovo citlivé konanie (analýza jazykového potenciálu)“ vyvinutá v rámci projektu vám ponúka zbierku osvedčených stratégií.

„Jazykovo citlivá myšlienková mapa s prvkami pre jazykovo citlivý dizajn vzdelávacích ponúk“

Jazykovo citlivé plánovanie vzdelávacích sekvencií je predpokladom rozvoja vzdelávacích jazykových zručností. V prípravnej fáze si to vyžaduje preskúmanie ústredných oblastí činnosti. Nasledujúca myšlienková mapa môže poskytnúť praktické impulzy na zamyslenie sa nad týmito oblasťami činnosti:



Основна копія знаходиться в кінці документа (див. Додаток 2).



Oblasť činnosti **„Analýza tematicky špecifických prostriedkov reči“** má za cieľ zistiť, ktorá odborná slovná zásoba, ktoré odborné slovné spojenia alebo prostriedky reči sú potrebné a mali by byť použité pre zamýšľaný vzdelávací proces. Ktoré jazykové prostriedky možno aktívne očakávať od študentov v priebehu spracovania témy (STEM) a ktoré ako pedagogický špecialista priebežne používate, aby ste si rozšírili repertoár v pasívnej slovnej zásobe o kompetenciu s porozumením. Toto je potrebné objasniť na základe vašej analýzy jazykovej dimenzie.

Oblasť činnosti **„Poskytnúť jazykovú pomoc (scaffolds)“** je dôsledkom tejto analýzy jazykových prostriedkov. Ak študenti nie sú oboznámení so základnými odbornými pojmami, sú potrebné pomôcky na slovnú zásobu (ako sú vizualizácie, zoznamy slov, vysvetlenia slov, podpora v prvom jazyku atď.), ak sú problémy s formulovaním zaznamenaného obsahu, sú potrebné štrukturálne Scaffolds (ako sú začiatky viet, vzory viet, príkladné formulácie atď.). Študenti majú spätný prístup k jazykovej podpore, pokiaľ je to potrebné.

Cvičné brožúry združenia „Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)“ inšpirujú a ukazujú jazykovo citlivé učebné materiály pre základné a stredné školy s vybranými jazykovými pomôckami (https://www.oesz.at/sprach-sensiblerstunden/didaktik_02.php).

Oblasť činnosti **„Vizualizácia obsahu“** je určená na podnietenie úvah o tom, ako môže byť obsah ilustrovaný rôznymi spôsobmi pomocou rôznych zmyslových kanálov – napríklad vo forme skutočných stretnutí (exkurzie), ako repliky (experimenty, modely), ako ilustrácie (fotografie, grafika, filmy).) a ako symboly (far-

by, fonty, znaky, diagramy). Pre rozvoj technických alebo vzdelávacích jazykových zručností je ústredná ilustrácia, ktorá je sprevádzaná jazykovou podporou. Týmto spôsobom môžu študenti naplniť pojmy a formulácie obsahom. Stretnutie s obsahom a spracovanie vnímania prostredníctvom aktívnej jazykovej debaty vedie k vytvoreniu predstavy o obsahu, aby sme ho v konečnom dôsledku mohli úplne individuálne pochopiť.

Oblasť činnosti **„Integrovať viacjazyčnosť“** sa zaoberá úvahami o tom, ako možno aktivovať a začleniť celkový jazykový potenciál všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu do vzdelávacieho procesu. Či už výskumom témy v prvom jazyku, kooperatívnym učením sa pri výmene otázok v jazykových skupinách, alebo porovnávaním jazykových prostriedkov v rôznych jazykoch. Integrácia každodennej viacjazyčnosti študentov umožňuje stavať na ich predchádzajúcich skúsenostiach, motivuje participáciu a tým oživuje vzdelávaciu sekvenciu.

Oblasť činnosti **„Zameranie na operátorov“** sa zameriava na formulovanie pracovných úloh, ktoré sú ústredné v kontexte vzdelávania založeného na výskume.

Vynárajú sa nasledujúce otázky:

Sú študenti oboznámení so slovesom, ktoré riadi činnosť, použitým operátorom, alebo poznajú tento pojem? Ako možno prispôbiť znenie pracovných úloh žiakom? Je vhodnejšie formulovať pokyn ako rozkazovací spôsob alebo vo vete s modálnym slovesom? Vyžaduje použitý operátor jazykovú produkciu? Ak áno, majú študenti k dispozícii potrebné jazykové zdroje?

Cieľom je samostatne rozvíjať a porozumieť pracovným úlohám, čo dáva žiakom pocit úspechu a má tak motivačný účinok. Úspešné ukončenie pracovných úloh je základom pre zvýšenie školského výkonu.

Ako to?
z akého dôvodu?
prečo?



Oblasť činnosti **„Byť lingvistickým vzorom“** sa teraz zameriava na vás ako na pedagogického odborníka ako na reflektovaný jazykový vzor. Pretože poznáte jazykové potreby študentov, prispôbte im svoj jazyk diferencovaným spôsobom a poskytnite potrebné jazykové prostriedky na zvládnutie jednotlivých úloh. Aby sa podporilo učenie sa jazykov, malo by sa vytvoriť vzdelávacie prostredie, ktoré zvýši aktívny podiel reči učiacich sa vo vzdelávacích sekvenciách. Kladením otvorených otázok (ako? prečo? prostredníctvom čoho? atď.) je možné aktivovať vedomosti a úvahy študen-

tov, keď sa stretnú s (STEM) témou. Prostredníctvom rozhovoru, ktorý sa rozvíja spolu s otázkami, študenti zažijú, ako sa spúšťajú myšlienkové procesy a ako konverzácie pokračujú. Spätná väzba na výroky študenta sa poskytuje primerane situácii a v cieľovom jazyku (nemčina), ak je to potrebné, výroky sa modelujú a aspekty sa rozširujú. Opravy priateľské k chybám v autentických konverzačných situáciách vytvárajú vzdelávacie prostredie, v ktorom sa žiaci môžu cítiť vítaní, uznávaní a kompetentní, čo podporuje odvahu tvoríť jazyk, a tak má pozitívny vplyv na celé vzdelávanie.





Práca s jazykovo citlivými témami
a kartami výskumníkov, aby sa
zabezpečilo prepojenie vedomostí
a nepretržité vzdelávanie STEM

The background image shows two young women, one of African descent and one of Asian descent, sitting at a table in a classroom or office setting. They are both smiling and looking at a large sheet of paper with various diagrams and illustrations. The woman on the left is wearing a dark blue school uniform, and the woman on the right is wearing a light blue school uniform. In the foreground, there are several sheets of paper with diagrams and illustrations, including a yellow sheet with a red box labeled 'NINO' and a blue sheet with a diagram of a building. The overall atmosphere is positive and collaborative.

Zabezpečenie získaných
jazykových zručností

NOVÉ myslenie
v jazykovom vzdelávaní.

Práca s jazykovo citlivými témami

Práca s jazykovo citlivými témami a kartami výskumníkov, aby sa za- bezpečilo prepojenie vedomostí a nepretržité vzdelávanie STEM

V rámci STEM-projektov EduSTEM, BIG_ling a BIG_inn skupina odborníkov z radov učiteľov materských škôl a škôl pracovala na vývoji jazykovo citlivých tém a výskumných kariet, ako aj

na veľkom množstve aktivít (napr. experimenty) a doplnkových materiálov, ktoré integrujú nový jazykový akčný prístup do vybraných tém STEM. Každá z ôsmich tém (pre materské školy) alebo kariet výskumníkov (pre školy) je rozdelená do troch úrovní, ktoré nadväzujú na seba z hľadiska svojich učebných cieľov – to zabezpečuje prepojitelné znalosti a predstavuje inovatívny prvok s ohľadom na nepretržité a transparent-

Tematické karty do škôlky



Karty výskumníkov do školy





Prošba

pre kontinuálne vzdelávanie STEM



né STEM vzdelávanie. Je príznačné, že výchovno-vzdelávacie plány materskej školy sa doteraz takmer neodvolávali na rámcový učebný plán školy a naopak.

Je v rukách alebo na uvážení jednotlivých pedagogických špecialistov, teda vás, či a aké témy STEM budú preberané na základe špecifikácií

učebných osnov. Akékoľvek predchádzajúce skúsenosti, ktoré môžu žiaci nazbierať už v materskej škole s témami STEM, budú mať následne priaznivý vplyv na úspešnú účasť na vyučovacej hodine.

Niet pochýb o tom, že cielenejšia koordinácia rôznych vzdelávacích inštitúcií by mohla viesť k vyššej efektívnosti vzdelávania.



Oh, là, là: Vzdelávanie vo Francúzsku

Takmer závistlivý pohľad na Francúzsko nám ukazuje, že k tejto téme sa dá pristupovať aj inak a ukážkovo: Učebné osnovy francúzskeho vzdelávacieho systému sa už teraz príkladne implementujú, pre ktoré my pedagógovia – aj týmto jazykovo citlivým STEM-prístupom k podpore celkového jazykového vzdelávania v materských školách a v školách – vedíme kampaň naprieč inštitúciami tu v Rakúsku. V komentovaných špecifikáciách „Qu'apprend-on à l'école maternelle“ (Fillon 2004) je opakovane a striedavo riešená alebo zameraná príslušná ďalšia oblasť „materská škola – škola“. Zarážajúce je aj to, že jednotlivé oblasti vzdelávania plynule splývajú. Oblasť predškolského zariadenia „Découvrir le monde“ (École Maternelle), ktorá zahŕňa prírodné vedy a techniku, pokračuje na prvom stupni základnej školy (École Élémentaire).

Aj keď možno kritizovať francúzsku úroveň vzdelávania na École Maternelle, je naliehavo potrebné koordinovať vzdelávacie plány základnej školy s rámcovými plánmi základnej školy. Účelom tohto jazykovo citlivého materiálu STEM je poskytnúť stimuly na inšpiráciu a nadšenie rakúskeho vzdelávacieho prostredia pre kontinuálne, obsahovo orientované a konštruktívne vzdelávanie STEM vo vzdelávacích inštitúciách.

Zabezpečenie získaných jazykových zručností

Zabezpečenie získaných jazykových zručností

Zabezpečenie nadobudnutých jazykových zručností je dôležitým a nevyhnutným aspektom v oblasti jazykovo citlivého (STEM) vzdelávania, pretože nové termíny a prostriedky reči je potrebné používať a precvičovať znova a znova, aby sa mohli upevniť.

Pri tomto prístupe je však dôležité, aby sa s aktivitami jazykového vzdelávania nezačalo príliš skoro, aby nebolo narušené spontánne skúmanie obsahu experimentu či skúmania výskumnej témy.

Nejde teda o to, poskytnúť študentom jazykové poradenstvo počas prebiehajúcej aktivity STEM, ale skôr – ako už bolo povedané na začiatku – aktivovať ich predchádzajúce znalosti PRED vlastným experimentovaním a potom, t. j. PO aktivite, pomocou pripravených jazykových ponúk takým spôsobom, že si môžu vymieňať skúsenosti, ktoré práve nadobudli o javoch, svoje myšlienky a vysvetlenia o nich. Komunikácia o vedeckých javoch je už dôležitou súčasťou jazykovo citlivých aktivít STEM (porov. Asmussen 2011).

Jazykovo citlivý prístup však ide ešte o krok ďalej a využíva jazykovo stimulujúci jazykový potenciál aktivity STEM, ktorá sa práve uskutočnila, na ciele aktivity jazykového vzdelávania tým, že predstavuje určité jazykové nástroje ako model a vyzýva pre deti, aby tieto nástroje používali.

Na prvom mieste je však vždy komunikačná výmena, do ktorej sú potom zakomponované jazykové prostriedky. Predpokladom toho je teda skutočný úprimný záujem z vašej strany ako pedagóga o výpovede detí, teda záujem o to, čo deti

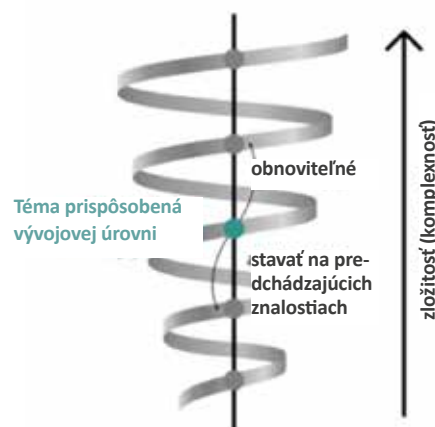
zaujíma a čo sa týka detí. Takýto rešpektujúci postoj k tomu, čo deti hovoria, je základom.

Činnosti jazykového vzdelávania uvedené vo zväzku 2 „Doplnkové materiály“ sú v podstate zamerané na zabezpečenie toho, aby sa nové termíny a výrazy, ako aj formáty jazykových akcií používali a precvičovali znova a znova. Najdôležitejším cieľom, ktorý sa sleduje využívaním jazykových hier, je zabezpečenie novonadobudnutých jazykových zručností.

Jednotlivé jazykové aktivity sú rozdelené do troch úrovní, pričom myšlienky z úrovne 1 možno určite preniesť aj v upravenej podobe do ďalších dvoch úrovní pre základné a stredné vzdelávanie.

Téma prispôbená vývojovej úrovni

Podľa princípu špirálového učebného plánu³ (pozri obrázok) a vertikálnej a horizontálnej vnútornej diferenciácie – v závislosti od kognitívneho a jazykového rozvoja študentov a ich predchádzajúcich vedomostí – tie isté témy je možné preberať znova a znova na rôznych úrovniach počas celého obdobia vzdelávania.



³ V didaktike sa hovorí o špirálovom učebnom pláne, keď sa s predmetom plánovane pracuje niekoľko rokov a na stále vyššej úrovni s novými aspektmi. Pozri: <https://www.rhetos.de> (získané 16.08. 2022).

NOVÉ myslenie v jazykovom vzdelávaní

„Pretože len tí, ktorí sa dokážu nadchnúť pre deti, budú schopní objaviť, čo je pre deti zmysluplné a čo podporuje učenie. A napokon, dôležitosť vecí rastie s deťmi tým rýchlejšie, čím viac si priťahujú toho druhého k srdcu“ (Maier 1988).



NOVÉ myslenie v jazykovom vzdelávaní.

Pohľad s nárokmi

Nový jazykový akčný prístup, ktorý je tu opísaný v kontexte vedeckého vzdelávania, má ukázať, aké pestré a zábavné môže byť jazykové vzdelávanie a aký veľký jazykový potenciál je vo vzdelávacích aktivitách, bez ohľadu na to, či ide o súťaž s vodou vonku, alebo o pamäťovú hru.

V konečnom dôsledku, tak či onak, je to všetko o tom, ako navrhnete interakciu. Pretože práve jej kvalita je rozhodujúca pre vplyv, ktorý má jazyková podpora na deti a mládež (Sylva et al. 2004; König 2007; Buschmann et al. 2010) a podľa štúdií to môže z jazykového hľadiska znamenať dobré vzdelávacie inštitúcie pre deti v materských školách, pretože ich jazykový vý-

voj trvá viac ako jeden rok (Tietze, Rossbach & Grenner 2005). To isté platí pre (predchádzajúce) STEM znalosti, ktoré sú okrem iného kľúčom k neskoršiemu školskému úspechu.

Obe – jazykové aj STEM vzdelávanie – sú však oblasti, ktoré si vyžadujú dobrú didaktickú prípravu a odborné preverenie témy po pedagogickej stránke.

Nový prístup STEM citlivý na jazyky vyvinutý ako súčasť projektu – sprostredkovaný cez zväzok 1 „Základné znalosti“ (vrátane zväzku 2 „Doplnkové materiály“) – predstavuje pokus ukázať vám dôležitosť, ale aj obrovskú príležitosť dobrej jazykovo citlivej prípravy pedagogických ponúk na využitie a podporu čo najväčšieho jazykového potenciálu u študentov.

Aby to bolo úspešné, je potrebných len niekoľko aspektov (s požiadavkami):

- » Baví vás a zaujímate sa o výskum, diskusiu so študentmi a ich otázky.
- » Myslíte a plánujete jazykové vzdelávanie v každej vzdelávacej inštitúcii a bez ohľadu na vek študentov, vždy vychádzate z ich záujmov a potenciálu – prispôbenému ich jazykovým znalostiam.
- » Pozorujete, čo už študenti dokážu (vrátane ich ďalších jazykov!), povzbudzujete deti individuálne a „beriete si ich“ z miesta, kde sa nachádza – to platí pre všetky oblasti rozvoja, vrátane rozvoja jazyka.
- » Vždy sa snažíte využiť plný jazykový potenciál detí na procesy učenia. Uvidíte, ako otvorené, zaujaté a zvedavé deti pristupujú k vašim ponukám a s plným nadšením ich realizujú.
- » Buďte pritom kreatívni a inšpirujte sa radosťou detí z učenia.



Slovník pojmov





Alltagssprache (auch Umgangssprache, Gebrauchssprache) každodenný jazyk (tiež hovorový jazyk, bežný jazyk) Na rozdiel od štandardného jazyka/náučného jazyka a tiež od odborného jazyka, jazyka, ktorý sa používa v každodennom styku, ale nezodpovedá špecifickému sociolektu.

Begegnungssprache rokovací jazyk

Označuje sa tiež ako „integrácia prostredníctvom jazyka“. Zaoberaním sa jedným z jazykov svojich spolužiakov by deti mali nájsť záujem o iný jazyk a stykom s iným jazykom by mali získať lepší prehľad o svojom vlastnom jazyku a jazyku samotnom, čo je nielen výhodou spoločného života v spoločnosti, ale prináša výhody pre neskoršie osvojenie si cudzieho jazyka. Schader (2004) rozlišuje medzi orientáciou na zárobkovú činnosť a orientáciou na stretávanie sa pri zavádzaní iných jazykov, najmä na základnej škole. Zároveň sa deti, ktoré už ovládajú rokovací jazyk, stávajú odborníkmi.

Bildungssprache vzdelávací jazyk

Formálny lingvistický register používaný predovšetkým vo vzdelávacom kontexte. Od bežného jazyka sa líši tým, že má „náročnejšiu slovnú zásobu, komplexnejšiu gramatiku a menej kontextové začlenenie“ (Redder et al. 2011: 76). Vzdelávacia jazyková komunikácia je „dekontextualizovaná a komplexnejšia ako každodenná jazyková komunikácia z hľadiska kognitívnej úrovne dopytu a vyžaduje si osvojenie špecifických syntaktických a lexikálnych jazykových štruktúr“ (tamtiež). Patrí sem diferencovaná (odborná) slovná zásoba a používanie funkčných slov, ako sú predložky (vedľa, medzi) a spojky (pretože, napriek tomu atď.), ako aj trpný rod (nalieva sa), neosobné výrazy (vzniká ...), konjunktív (to je ...), nominalizácie (vznik, zoskupenie) a zložené slová (výsledok experimentu, procesné inžinierstvo) (porov. Gogolin 2009, Lengyel 2010). Ďalšou črtou sú „výchovné lingvistické činnosti, akými sú argumentovanie a uvažovanie“ (Redder et al. 2011: 76).

Codemixing (auch: Sprachmischung, Codemischung) bzw. Codeswitching (auch: Sprachwechsel)

miešanie kódov (tiež: jazyková zmes, kódová zmes) alebo prepínanie kódov (tiež: zmena jazyka) Typický jav jazykového kontaktu. Pojmy „miešanie kódu“ a „prepínanie kódu“ sa väčšinou používajú ako synonymá. Niektorí autori však rozlišujú medzi zmenou jazyka vo vete alebo výpovedi („miešanie kódu“) a zmenou nad úrovňou vety alebo výpovede („prepínanie kódu“) (Földes 2005).

Codeswitching prepínanie kódov

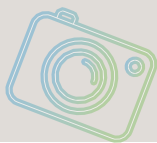
„Jedným z najvýraznejších javov v používaní jazyka viacjazyčnými osobami je zmena medzi jednotlivými jazykmi alebo jazykovými kódmi. V tejto súvislosti sa hovorí aj o prepínaní kódu. Takáto zmena jazyka sa môže uskutočniť na hraniciach výpovede, ale aj v rámci výpovede. Kedy a do akej miery sa zmena vykoná, závisí od vonkajších faktorov, akými sú jazykové schopnosti poslucháča, úroveň známosti a etnickej príslušnosti osoby, s ktorou sa hovorí, téma rozhovoru a situácia v rozhovore. Predovšetkým však prepínanie kódov plní diskurzívne funkcie, ako je zdôrazňovanie určitého konverzačného obsahu alebo štrukturovanie rozprávania. [...] V minulosti sa výskyt prepínania kódov u viacjazyčných detí považoval za dôkaz nedostatočného oddelenia dvoch jazykových systémov. V posledných desaťročiach sa však tento názor ukázal ako neudržateľný. [...] Deti menia alebo miešajú svoje jazyky iba vtedy, keď komunikujú s ľuďmi, ktorí sú tiež kompetentnými používateľmi týchto jazykov. Prepínanie kódov u viacjazyčných detí preto nie je prejavom nedostatku jazykovej separácie, ale výrazom komunikačnej kompetencie“ (Rothweiler & Ruberg 2011: 15).

Doppelspracherwerb (simultan) osvojenie si dvoch jazykov (súčasne)

Učenie sa dvoch jazykov v prvých troch rokoch života (to je zvyčajne prípad, keď rodičia s dieťaťom hovoria rôznymi jazykmi) (Genesee 2004: 218).

Erstsprache(n) (auch: L1) prvý jazyk(y) (tiež: L1)

Jazyk(y), ktorý si dieťa osvojí ako prvé. V bežnom jazyku sa na to často používa výraz „materinský jazyk“. „Pojem



prvý jazyk obchádza problémy spojené s výkladom pojmu materinský jazyk ako jazyka, ktorý sa naučil od matky (a nie od otca) a postojom namiereným proti druhému a viacjazyčnosti, ktorý naznačuje, že existuje len jeden jazyk, v ktorom hovorca má vysokú úroveň jazykovej kompetencie“ (Höhle 2010a: 69). V prípade viacjazyčných ľudí nemusí byť prvý jazyk nevyhnutne dominantným jazykom z dlhodobého hľadiska.

Expansion rozšírenie

Vyhlasenia študentov sú koncepcne doplnené alebo rozšírené.

Extension pokračovanie

Vyhlasenia študentov pokračujú tematicky/v zmysle obsahu.

Familiensprache(n) rodný jazyk(y)

Jazyk (jazyky), ktorým prevažne hovoria členovia rodiny v domácom kontexte.

Frühkindlicher Zweitspracherwerb osvojenie si druhého jazyka v ranom detstve

Osvojenie si druhého jazyka pred vývinom jazyka je ukončené okolo dvanásteho roku života.

gleichsprachig hovoriaci rovnakým jazykom

Študenti s rovnakými jazykmi.

Halbsprachigkeit, doppelte (auch: doppelter Semilingualismus, doppelte Semilingualität) Semilingvizmus (polovičný), dvojité (tiež: dvojité semilingvizmus, dvojitá semilingvita)

Pojem „dvojité semilingvizmus“, ktorý sa používa predovšetkým v súvislosti s deťmi z migračného prostredia, je v odbornej literatúre často kritizovaný, pretože vychádza zo zastaraných konceptov jazyka a viacjazyčnosti. Znamená to, že existuje „úplná“, t. j. dokonalá jazyková kompetencia, ktorú možno presne určiť a že dvojité „polohovoriaci“ majú len polovicu. To naznačuje myšlienku, že pre jazyk je k dispozícii len obmedzená kapacita, ktorá sa v prípade viacjazyčných ľudí musí rozdeliť do niekoľkých jazykov, t. j. znížiť na polovicu. Termín je tiež založený na predpoklade, že jednojazyčnosť je normou, podľa ktorej možno merať aj zručnosti viacjazyčných. Napríklad prvé jazykové znalosti detí vyrastajúcich v Nemecku sa porovnávajú s tými, ktoré majú deti, ktoré vyrastajú v tomto jazyku jednojazyčne a sú v ňom vzdelávané. Príčinu porovnateľne horších jazykových znalostí detí s migračným pôvodom, ktorá sa používa na ospravedlnenie deficitne orientovaného pohľadu spojeného s pojmom „polojazyčnosť“, nemožno hľadať v bilingvizme samotnom, ani v individuálnych či kognitívnych predpokladoch. Spočíva skôr v politických a sociálnych faktoroch, akými sú nízka prestíž prvého jazyka, tlak prevažne nenemeckého jazykového prostredia a asimilačné vyučovanie (Jampert 2002, Reich 2010, Fürstenau 2011, Wiese et al. 2011, Fasseing Heim 2013, Schneider 2015).

Herkunftssprache jazyk pôvodu

Jazyk(y), ktorý má (majú) v rodine význam vzhľadom na pôvod rodičov/starých rodičov. Jazyk pôvodu nemusí byť jazykom aktívnej rodiny – napríklad kurdčina je pôvodným jazykom, ale rodičia sa s deťmi doma rozprávajú po turecky.

Immersion ponorenie

Princíp ponorenia je jednou z najznámejších bilingválnych foriem vzdelávania. Tu prebieha výučba výlučne alebo prevažne v druhom jazyku. Prvýkrát to vyskúšali v Kanade, kde sa anglicky hovoriace deti učili po francúzsky už od predškolského veku. V nemecky hovoriacich krajinách sa však tento termín často používa pre bilingválne materské školy/školy, v ktorých učitelia používajú dva jazyky. To nezodpovedá správnej odbornej terminológii: Colin Baker nazýva túto formu bilingválneho vzdelávania „duálny jazyk“ (bilingválny) alebo „dvojcestný“ (pozri tiež „vnorenie“ – „Submersion“).

**Input, sprachlicher** vstup, jazykový (lingvistický)

Jazyk, ktorý obklopuje študenta. Môže byť hovorený alebo písaný. Z toho môže študent odvodiť pravidlá cieľového jazyka.

Interdependenzhypothese hypotéza vzájomnej závislosti

Táto hypotéza, ktorú vypracovali Toukomaa a Skutnabb-Kangas a tiež Cummins, uvádza, že úroveň jazykových znalostí, ktoré môže dieťa dosiahnuť v druhom jazyku, závisí okrem iného od úrovne jazykových znalostí, ktoré v tom čase malo v prvom jazyku, kedy začal intenzívny kontakt s druhým jazykom. Podľa Tracyho (2009) túto predstavu vyvrátil nedávny výskum. Podpora druhého jazyka sa preto nemôže začať až vtedy, keď osvojenie prvého jazyka pokročí do určitého bodu. Bez ohľadu na túto výskumnú situáciu však možno predpokladať, že vysoká úroveň kompetencie v prvom jazyku predstavuje dobrý základ pre osvojenie si druhého jazyka (Meisel 2003, Schneider 2015).

Inversion inverzia

Obrátenie obvyklého slovosledu, zvyčajne podmetu a prísudku, na zdôraznenie pojmu.

Konstruktivistische Auffassung vom Lernen Konštruktivistický pohľad na učenie

Vzdelávacia ponuka, ktorá je zameraná na študenta, multimodálna, multimedialna, zameraná na rast a vzťahy. Je to založené na koncepcii učenia, ktorá odkazuje na študentov ako na jednotlivcov, ktorí aktívne vytvárajú vedomosti a ich vzdelávacie požiadavky.

Kontaktmonate (auch: Kontaktdauer) mesiace kontaktu (tiež: dĺžka kontaktu)

Doba, počas ktorej si osoba doteraz osvojila druhý jazyk. Je to dôležité pre hodnotenie jazykovej kompetencie v druhom jazyku. V prípade detí by sa mala rekonštruovať spolu s rodičmi, keďže nemôže byť nevyhnutne odvozená od času, kedy nastúpili do materskej školy (Lengyel 2012).

Kooperatives Lernen Kooperatívne vzdelávanie

Didakticko-metodický celkový koncept, ktorý vedome prepája jednotlivé pracovné fázy a tím dosahuje pozitívne efekty učenia na rôznych úrovniach – najmä v oblasti konverzačných zručností v používaných jazykoch. Každý člen skupiny má pracovnú úlohu a prezentuje ju v rámci svojej skupiny. Študenti sa aktívne zaoberajú svojimi úlohami a učebným obsahom. Potom samostatne diskutujú a vypracúvajú vhodné riešenia. Toto je postavené na predchádzajúcich znalostiach študentov a zlepšuje komunikáciu orientovanú na riešenie. Okrem toho sa prostredníctvom skupinovej práce prehľbujú procesy myslenia a učenia. Ideálne aj pre jazykovo heterogénne skupiny študentov.

Korrektives Feedback opravná spätná väzba

V opravnej spätnej väzbe dospelý opakuje necieľové jazykové výpovede v opravenej forme. Neupozorňuje tím priamo dieťa na jeho chybu (Rothweiler & Ruberg 2011).

L1 (language 1) L1 (1. jazyk)

prvý jazyk

L2 (language 2) L2 (2. jazyk)

druhý jazyk

Linguistik (auch: Sprachwissenschaft) lingvistik (tiež: jazykoveda)

Veda, ktorá študuje ľudské jazyky. Skúmajú sa štruktúry a prvky (napríklad slová) jazykov a ich význam, ako aj používanie jazyka. Ďalšími témami sú napríklad vzťah medzi jazykmi, jazyková história, zmena jazyka a jazykový kontakt, ako aj osvojovanie si jazyka a učenie sa jazykov (porovnaj Ehlich 2010).

Literacy gramotnosť

Účasť na hovorovej, knižnej a písomnej kultúre, v širšom zmysle aj porozumenie textom, schopnosť jazykovej abstrakcie, narábanie s písaným jazykom alebo s literárnym jazykom (Ulich 2005, Albers 2014).

Mehrheitssprache väčšinový jazyk

Jazyk, ktorým zvyčajne hovorí väčšina obyvateľstva. Väčšinou má vysoké spoločenské postavenie.

Mehrsprachige Lernende viacjazyční študenti

Študenti z migračného prostredia, ktorí sa vo vzdelávacej inštitúcii učia nemčinu ako druhý jazyk a zároveň si rozvíjajú svoje jazykové zručnosti v prvom/rodnom jazyku (jazykoch). Keďže stále väčší počet členov študijnej skupiny hovorí veľkým počtom prvých jazykov (a zároveň si osvojujú aj druhý jazyk), musí vzdelávacia oblasť s jazykovo citlivými koncepciami (ako je súčasný projektový prístup) na to reagovať.

Mehrsprachigkeit viacjazyčnosť

Používanie viacerých jazykov v rámci územia (spoločenská mnohojazyčnosť), v rámci inštitúcie (inštitucionálna mnohojazyčnosť) alebo osobou (individuálna mnohojazyčnosť) (Riehl 2006).

Mehrsprachigkeit bei Kindern viacjazyčnosť u detí

- simultánnym (súčasným) osvojením si dvoch alebo viacerých jazykov (v prípade dvoch jazykov aj: bilingválne/dvojazyčné/dvojité osvojovanie si prvého jazyka, osvojovanie dvojitého jazyka) alebo
- prostredníctvom postupného (po sebe idúceho, postupného) osvojovania si dvoch alebo viacerých jazykov. Druhý alebo tretí jazyk sa získava vo veku, keď sa prvý jazyk už osvojil (pozri tiež osvojenie druhého alebo tretieho jazyka) (Tracy 2010, Montanari 2011, Rothweiler & Ruberg 2011).

Mehrsprachigkeit, fremdsprachliche viacjazyčnosť, cudzojazyčná

K „cudzojazyčnej viacjazyčnosti“ dochádza, keď sa ľudia v triede učia cudzie jazyky, hoci v každodennom živote používajú iba jeden jazyk.

Mehrsprachigkeit, funktionale viacjazyčnosť, funkčná

Repertoár s čiastkovými kompetenciami na rôznych úrovniach pokroku v rôznych jazykoch.

Mehrsprachigkeit, individuelle (auch: Bilingualität, Multilingualität) viacjazyčnosť, individuálna (tiež: bilingvizmus, multilingvizmus)

Stále neexistuje všeobecne akceptovaná definícia pojmu „individuálna viacjazyčnosť“. Termín „viacjazyčnosť“ sa tu používa pre ľudí, ktorí v každodennej komunikácii používajú dva alebo viac jazykov (porov. Grosjean 1996).

Mehrsprachigkeit, lebensweltliche viacjazyčnosť, každodenného života

„Viacjazyčnosť vo svete života“ znamená, že človek v každodennom živote žije vo viacerých jazykoch. Dieťa, ktoré vyrastá viacjazyčne vo svete, v ktorom žije, sa učí rôzne jazyky svojho sveta rovnakým spôsobom ako dieťa, ktoré vyrastá jednojazyčne a osvojuje si jazyk.

Viacjazyčné sú predovšetkým deti, ktoré vyrastajú v rodinnom prostredí, v ktorom sa hovorí (aj) inými jazykmi ako nemčina, a preto si nemecký jazyk začínajú osvojovať až po vstupe do materskej školy a školy. Keďže väčšina detí dokončí svoju vzdelávaciu kariéru v tomto jazyku, nemčina sa stáva najsilnejším jazykom pre veľkú väčšinu detí, keď vyrastú a ostatné jazyky ustúpia do pozadia.



Metasprachliche Kompetenzen Metalingvistické kompetencie

Objavuje sa v jazykových témach, v ktorých je jazyk predmetom myslenia a reči (porov. Andresen 1985). Kompetencie sa zviditeľnia, keď deti hovoria o jazyku. Metalingvistické zručnosti sú založené na jazykových vedomostiach a jazykových znalostiach a uľahčujú akékoľvek ďalšie učenie sa jazykov.

Minderheitensprache menšinový jazyk

Jazyk (zvyčajne) nízkeho postavenia a nízkeho sociálneho vplyvu, ktorým v niektorých situáciách, ale aj vo vymedzených oblastiach hovorí väčšina obyvateľstva, napríklad berberčina v niektorých častiach Maroka.

Mindmap / Mindmapping myšlienková mapa / myšlienkové mapovanie

Štruktúrovaný spôsob prezentácie konceptov usporiadaním a spájaním jednotlivých prvkov okolo ústrednej témy. Pomáha to asociatívne vyvolávať myšlienky a nápady, intuitívne ich organizovať a prístupným spôsobom si ich vizualizovať. Na rozdiel od tvrdohlavo chronologického zoznamu myšlienková mapa viac zodpovedá štruktúre a fungovaniu ľudského mozgu. Kľúčové slovo je: Radiant Thinking (preložené zhruba: „radiálne myslenie“). Povaha myšlienkového mapovania preberá túto prirodzenú schopnosť mysle spájať nespočetné prvky a koncepty komplexným spôsobom. Okrem toho má osloviť obe hemisféry najmladšej časti mozgovej kôry a tým celú škálu kortikálnych schopností súčasne, pričom by sa mali navzájom posilňovať a celkovo zvyšovať výkonnosť mozgu. To robí z mapovania mysle vysoko efektívnu metódu ukladania a vybavovania informácií v mozgu.⁴

Monolingualer Habitus jednojazyčný návyk

„Presvedčenie, že jednotlivci, ale aj spoločnosti alebo štáty sú zvyčajne jednojazyčné [...]. V európskych národných štátoch prevláda jednojazyčný návyk; to posledné je špecificky európskou tradíciou. V skutočnosti sú všetky krajiny sveta viacjazyčné“ (Gogolin 2003: 12). Jednojazyčný návyk možno nájsť aj v mnohých školách. Výsledkom je, že deti, ktoré vyrastajú vo viacerých jazykoch, prežívajú svoju viacjazyčnú jazykovú prax získanú v rodine ako odlišnú, aj keď viacjazykovi študenti tvoria v škole väčšinu (Fürstenau 2011).

Murmelgruppen memorovacie (diskusné) skupiny

Používa sa didakticky na uvoľnenie prednášky alebo frontálneho vyučovania. Študenti by mali niečo urobiť s práve počutým obsahom a zistiť, či všetkému porozumeli. Študenti sú požiadaní, aby si sadli s jedným alebo maximálne dvoma susedmi a prediskutovali dané kľúčové otázky (Stangl 2022).⁵

OPOL (one person, one language) OPOL (jedna osoba, jeden jazyk)

Jedna osoba hovorí s dieťaťom jedným jazykom, iná druhým jazykom. Zvyčajne sa to týka dvoch rodičov, ale môže to byť aj iná referenčná osoba (starí rodičia, opatrovateľka).

Operator(en) operátor(y)

Veľmi špecifické slová sú označené ako operátor(y). Operátory sú signálne slová, s ktorými sa môžeme stretnúť pri akejkoľvek úlohe a poskytujú nám informácie o tom, čo je potrebné pre danú úlohu urobiť. Operátory sú rozdelené do troch oblastí požiadaviek (AFB), ktoré odrážajú úroveň náročnosti príslušnej úlohy.⁶

Prestigesprache prestížny jazyk

Jazyk, ktorého osvojenie je spojené so spoločenským uznaním (v Nemecku sú to najmä angličtina alebo francúzština).

Quersprachigkeit krížová jazyková schopnosť

Transkultúrna jazyková prax a viacjazyčné používanie, najmä v lingvisticky heterogénnych skupinách (G. & G.

⁴ Pozri: <https://www.ionos.at/startupguide/productivity/mindmap-programme-die-besten-tools-fuer-denker/>.

⁵ Pozri: <https://lexikon.stangl.eu/19662/murmelgruppen>.

⁶ Pozri: <https://wortwuchs.net/operators/>.



List 2001). Ide napríklad o zaobchádzanie s jazykom (jazykmi) v jazykovo zmiešaných skupinách mládeže, ktorí preberajú prvky z jazykov svojich priateľov a integrujú ich do svojho vlastného jazyka.

Scaffolding (scaffolds) Scaffolding (scaffolds) (konštrukcia)

Druh vzdelávacieho rámca, ktorý podporuje študentov v napredovaní v ich rozvoji učenia. V rámci vzdelávacej ponuky majú študenti možnosť využiť metódu Scaffolding a pomocou pedagogických špecialistov prostredníctvom tzv „scaffolds“ (pomoc, ako sú vizualizácie, partnerské práce, obrázkové slovníky, videá, prekladateľské nástroje, ...) pristupovať k svojim jazykovým znalostiam podľa témy a podieľať sa na dianí.

Science Talks vedecké rozhovory

Diskusné kolá trvajúce približne 15 až 20 minút, v ktorých špecialista na vzdelávanie kladie študentom otvorené otázky, a tak podporuje ich jazyky tým, že zapája študentov do diskusií o ich skúsenostiach a predchádzajúcich znalostiach („poznávanie sveta“) (diskusné kolá). Diskusia v skupine vedie k intenzívnemu skúmaniu technickej témy a k vysokej úrovni nasadenia na strane študentov – obe sú ideálnymi predpokladmi pre trvalo udržateľné učenie (porov. Steininger 2017: 27).

Scientific Literacy vedecká gramotnosť

sa v nemeckojazyčnej vedeckej didaktickej literatúre zvyčajne prekladá ako „základné vedecké vzdelanie“. V OECD štúdiách PISA hrá prírodovedná gramotnosť rozhodujúcu úlohu ako jedna z troch oblastí prieskumu.⁷

Selbstkonzept sebaaponímanie

Predstava človeka o sebe; informácia o mne, pojem identity; orientovanej na minulosť. Sebaopätie sa rozvíja doménovo špecifickým spôsobom (rôzne charakteristiky v rôznych oblastiach učenia).

Selbstwirksamkeit sebaúčinnosť

Koncept človeka o budúcom konaní a jeho účinnosti, ktorý ukazuje, že radi konáme, keď sme (si) relatívne istí, že naše činy dosiahnu požadovaný cieľ. Ak (si) už nie sme istí, či svojimi činmi dosahujeme cieľ, máme nízke presvedčenie o sebaúčinnosti. Sebaúčinnosť je špecifická pre danú oblasť, takže sa môže líšiť v rôznych oblastiach vzdelávania.

Sensible Phase citlivá fáza

Pojem citlivá fáza „odkazuje na osvojenie si gramatiky prvého jazyka [...]. Uvádza sa v ňom, že u mládeže je zvýšená citlivosť na učenie sa jazykov. To je optimálne na obdobie jedného až štyroch rokov. [...] Predpokladá sa, že zvýšená citlivosť na učenie sa jazykov potom postupne klesá. Existujú rôzne názory na to, kedy presne tento proces začína – v strednom veku dieťaťa približne v siedmich až ôsmich rokoch [...] alebo už v štyroch rokoch“ (Szagun 2013: 273 ff.). Predpokladá sa, že existujú rôzne optimálne osvojovacie obdobia na osvojenie si jednotlivých jazykových zručností (gramatika, fonológia, slovná zásoba) (Schneider 2015: 41).

Sprachbewusstheit / Language Awareness jazykové povedomie

Pochopenie jazyka, jeho vlastností a používanie jazyka v spoločnosti.

SprachENSensibilität / sprachENSensibel jazyková citlivosť / jazykovo citlivý

Opisuje citlivé používanie jazykov, najdôležitejších prostriedkov ľudskej komunikácie, s cieľom umožniť jasnú, jednoznačnú a bezproblémovú komunikáciu pre všetkých zúčastnených. V dôsledku toho sa do centra pozornosti dostáva dôležitosť a potrebné povedomie o tejto téme v dnešnom svete v kombinácii s rastúcou jazykovo

⁷ Pozri: https://de.wikipedia.org/wiki/Scientific_Literacy.

heterogénnou vzdelávacou komunitou. Ďalšou dôležitou charakteristikou je špecificky podporované povedomie o jazyku a cielená, upriamená pozornosť naň, vrátane jej aplikácie v materskej škole a škole.⁸

Sprachhandlungsformate formáty jazykových akcií

Pri experimentovaní sú to napríklad „Popíšte“, „Požiadajte o informácie“, „Vysvetlite“, ale aj „Direktívne jazykové akty (príkazy, pridelovanie úloh, presvedčanie, špecifikovanie postupov)“ a „Kooperatívne jazykové akty (dojednanie a odsúhlasovanie, vyjednanie, diskusia)“.

Sprachhandlungspotenzial jazykový akčný potenciál

Tento výraz má objasniť, že pri riešení (v tomto prípade) vedeckých experimentov možno objaviť a využiť značný jazykový potenciál na rozvoj vzdelávacích jazykových zručností.

Sprachliche Bildung jazykové vzdelávanie

„Jazykové vzdelávanie [...] sprevádza proces osvojovania jazyka nepretržite a vo všetkých aspektoch, ktoré sú relevantné v príslušnom štádiu vývoja. Jeho cieľom je zabezpečiť, aby deti zažili jazykovú stimuláciu a podporu, ktorá bude prínosom pre rozvoj ich jazykových zručností celkovo, vrátane tých jazykových zručností, pri ktorých nie je potrebná osobitná podpora vo vyššie uvedenom zmysle. Jazykové vzdelávanie je zamerané na všetky deti; vedie k ďalekosiahlej jazykovej kompetencii, ktorá sa chápe ako schopnosť vyjadrovať sa primerane a do detailov v rôznych situáciách a spĺňa širokú škálu požiadaviek na porozumenie. Jazykové vzdelávanie je preto systematickou stimuláciou a navrhovaním mnohých a rôznorodých komunikačných a rečníckych príležitostí v každodennom pedagogickom živote centier dennej starostlivosti“ (MK 2011: 12).

Sprachlich-kulturelles Mismatch in Bildungseinrichtungen

jazykovo-kultúrny nesúlad vo vzdelávacích inštitúciách

Na základe skutočnosti, že počet viacjazyčných odborníkov v tíme vzdelávacej inštitúcie nezodpovedá počtu viacjazyčných detí. Ale ani v prípade tímu s mnohými viacjazyčnými profesionálmi nemožno nevyhnutne predpokladať, že v tíme sú zastúpené jazyky všetkých detí a rodičov (Lüdtke & Stitzinger 2015).

Starke Sprache silný jazyk

Viacjazyční ľudia majú zvyčajne silnejší (tiež: dominantný) a slabší (tiež: nedominantný) jazyk. Ktorý z dvoch jazykov je v každom prípade silnejší, závisí od toho, akú jazykovú ponuku daný človek v danom jazyku dostane, ale aj od možnosti a nevyhnutnosti hovoriť daným jazykom. Jazyková dominancia nie je statická, ale môže sa meniť v závislosti od životnej situácie (Reich 2010, Küpelikilinc & Taşan 2012).

Submersion vnorenie

Táto slovná hračka (ponorenie = ponorenie sa do vody / vnorenie = potopenie) upozorňuje na situáciu detí z jazykových menšín: Ak sa učia výlučne prostredníctvom väčšinového jazyka, často „klesnú“, t. j. prepadnú v škole, pretože všeobecné podmienky nie sú porovnateľné s podmienkami veľmi úspešných imerzných škôl v Kanade a iných krajinách (pozri tiež „Imersion“ – „ponorenie“).

Translanguaging prekladanie jazykov

Pojem „translanguaging“, ktorý vytvorila Ofelia García, opisuje používanie celého lingvistického repertoáru osobou hovoriacou viacerými jazykmi. Prekladanie jazykov nemožno porovnávať s prepínaním kódu, pretože podľa García viacjazyční ľudia nemajú dva samostatné jazyky, medzi ktorými prepínajú, ale skôr jednotný jazykový repertoár, z ktorého si špecificky vyberajú tie jazykové prostriedky, ktoré im umožňujú efektívne komunikovať. (García 2012).

⁸ Pozri: <https://www.hyperkulturell.de/glossar/sprachsensibilitaet/>.

Umgebungssprache jazyk prostredia

„Jazykom prostredia je zvyčajne ovládanie jazyka národnej, regionálnej alebo dokonca miestnej komunity, v ktorej bilingválne dieťa vyrastá [...]. Okolitý jazyk naberá na dôležitosti s pribúdajúcim vekom, akonáhle sa deti zoznámia s kamarátmi, navštevujú materskú školu alebo školu, takže sa často stáva silným jazykom“ (Schneider 2015: 32).

Verstehenssprache (Erklärsprache) jazyk porozumenia (vysvetľovací jazyk)

Prvý a rodný jazyk by sa mal aktívnejšie používať vo vzdelávacom kontexte ako jazyk porozumenia. Bolo vedecky dokázané (Webb 2009), že to vedie k lepším výsledkom v oblasti prírodovednej gramotnosti, ak sa deťom najprv umožní používať svoj prvý jazyk ako jazyk porozumenia v triede a až potom prejdú na nemčinu (vysvetľovací jazyk) ako vyučovací jazyk.

Weltwissen svetové poznanie

Znalosť svetového diania (faktov).

Zone der nächsten Entwicklung zóna ďalšieho rozvoja

Termín „zóna ďalšieho rozvoja“ pochádza od ruského psychológa Leva Vygotského (tiež Wygotského). Popisuje „rozdiel medzi súčasnými zručnosťami dieťaťa, ktoré preukazuje samostatne a bez pomoci, a potenciálnymi zručnosťami, ktoré preukazuje pod vedením kompetentného opatrovateľa“ (Jungmann & Albers 2013: 58).

Zweitspracherwerb, früher/sukzessiver osvojenie druhého jazyka, skoršie/postupné

Osvojenie si druhého jazyka sa vzťahuje na osvojenie si ďalšieho jazyka vo veku, keď sa prvý jazyk (jazyky) už aspoň vo veľkej miere osvojil (pozri tiež viacjazyčnosť, individuálna). Pod „skorým osvojovaním si druhého jazyka“ sa rozumie osvojovanie si druhého jazyka, ktoré začína pred šiestym až siedmym rokom života. Ukazuje charakteristiky osvojovania si prvého aj druhého jazyka v dospelosti. Ide o najbežnejší prípad osvojovania si viacjazyčného jazyka v Rakúsku. Prvý jazyk sa spočiatku osvojuje analogicky ako pri jednojazyčnom osvojovaní si príslušného jazyka. V závislosti od podpory v školskom kontexte sa však prvý jazyk zvyčajne počas školských rokov ďalej nerozvíja, ako je to u jednojazyčných detí. Skoré osvojenie si druhého jazyka je často rýchlejšie ako osvojenie si prvého jazyka, pretože dieťa už pozná mnohé aspekty jazyka, napríklad funkciu jazyka, pravidlá používania, z ktorých niektoré je možné preniesť atď. Okrem toho je dieťa kognitívne rozvinutejšie ako pri osvojovaní si prvého jazyka. Rozvoj nemčiny ako druhého jazyka závisí od mnohých faktorov – od individuálnych faktorov, ako je vek pri nástupe do zamestnania a dĺžka kontaktu, ako aj od faktorov prostredia, ako je rozsah a kvalita jazykovej ponuky, ako aj motivácia pre osvojovanie si druhého jazyka. Ten je zasa do značnej miery ovplyvnený politickými a spoločenskými faktormi (ako je nízka prestíž niektorých prvých jazykov a ich nedostatočné spoločenské ocenenie, tlak prevažne nenemeckého jazykového prostredia a vzdelávací princíp asimilačného vyučovania), ktoré určujú súčasné inštitucionálne jazykové koncepcie.

Zweitspracherwerb, ungesteuerter osvojovanie si druhého jazyka, nekontrolované

Osvojenie si druhého jazyka v každodennom živote (t. j. bez formálneho vyučovania).



A photograph of three children looking at a laptop screen. A young girl with blonde pigtails is in the center, smiling at the camera. To her right, a boy with dark skin is looking down at the laptop. Another child is partially visible on the left. The image has a green overlay.

Literatúra a internetové zdroje

Albers, T. (2014): Sprache im Alltag – eine Antwort auf PISA. In: Hunger, I. & Zimmer, R. (Hg.). Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Verlag Hofmann, Schorndorf: 230 – 236.

Asmussen, S. (2011): Versuch macht klug: Eine Bildungsinitiative im Elementarbereich. 2. erw. Aufl. Verlag Herrmann, Gießen.

Bezirksregierung Köln (2013): Koordiniertes mehrsprachiges Lernen. Ein erprobtes Konzept zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern. Handreichung zum Planen und Vorbereiten. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_handreichung_planen_vorbereiten.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kita: „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR 2: 84 – 95.

Dirim, i. & Mecheril, P. (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Dirim, i. & Oomen-Welke, I. (Hg.) (2014): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Verlag Klett Fillibach, Stuttgart.

Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000): Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. Science Education 84 (3). John Wiley & Sons, Inc., New York: 287 – 312.

Ehlich, K. (2010): Linguistik. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Verlag Francke, Tübingen: 200.

Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Goldmann Verlag, München.

Fasseing Heim, K. (2013): Förderung von Bilingualität. In: Stamm, M. & Edelmann, D. (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer Fachmedien, Wiesbaden: 529 – 542.

Fillon, F. (2004): Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Paris.

Földes, C. (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Narr Francke Attempto, Tübingen.

Fürstenau, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S. & Gommola, M. (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Springer VS (vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften), Wiesbaden: 25 – 50.

Gallas, K. (1995). Talking their way into science: Hearing children's questions and theories, responding with curricula. Teachers College Press. New York.

García, O. (2012): Theorizing translanguaging for educators. In: Celic, C. & Seltzer, K. Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. CUNY-NIESIEB, New York: 1 – 6.

Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004): Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning. Paul H. Brookes Publishing, Washington: 10.

Gogolin, I. (2003): Sprachenvielfalt. Ein verschenkter Reichtum. In: Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Voraussetzung für Integration (Tagungsdokumentation der Tagung vom 21. bis 22. März 2002 in Potsdam). DGB Bildungswerk (Schriftenreihe „Migration und Arbeitswelt“), Düsseldorf.



Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften (jetzt: Springer VS), Wiesbaden: 263 – 280. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_15 (abgerufen am 06.08.2022).

Gogolin, I., Gomolla, M. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften (jetzt: Springer VS), Wiesbaden: 107 – 127.

Grosjean, F. (1996): Living with two languages and two cultures. In: Parasnis, I. (Hg.): Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge University Press, Cambridge.

Haag, B. (2020) Sprachsensibilität. Hyperkulturell. Portal für interkulturelle Kommunikation. Leibniz Universität, Hannover. <https://www.hyperkulturell.de/glossar/sprachsensibilitaet/> (abgerufen am: 30. Juli 2022).

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospect, Vol. 20 (Nr. 1): 6 – 30.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Hg.: Beywl, W. & Zierer, K. Verlag Schneider, Baltmannsweiler.

Höhle, M. (2010a): Erstsprache. In: Barkowski, H. & Krumm, H. J. (Hg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Verlag Francke, Tübingen: 69.

Hövelbrinks, B. (2015): Sprachbildende Prozesse im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Im Rahmen des Workshops „Sprache im Fach“. <https://docplayer.org/35759695-Sprachbildende-prozesse-im-naturwissenschaftlichen-sachunterricht.html> (abgerufen am 06.08.2022).

Isselbacher-Giese, A., Witzmann, C., Königs, C. & Besuch, N. (2018): Sprachsensibel werden, sprachbildend unterrichten – Unterricht anders denken. Sprachförderung im Mathematikunterricht. In: Trendel, G. & Roß, J. (Hg.): SINUS.NRW: Verständnis fördern – Lernprozesse gestalten. Mathematik und Naturwissenschaften weiterdenken. Verlag Waxmann, Münster: 13 – 31. https://www.schulentwicklung.nrw.de/sinus/upload/Phase05/Broschuer/SINUS_Gesamt.pdf (abgerufen am 26.04.2022).

Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Verlag Leske & Budrich, Opladen.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauser, A. & Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Verlag das netz, Weimar.

Jampert, K., Zehnbauser, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hg.). (2009): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Verlag das netz, Weimar.

Johnson, D., Johnson, R. & Maruyama, G. (1983): Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and metaanalyses of the research. Review of Educational Research (o. A.) 53 (1): 5 – 54.

Johnson, D. & Roger, T. (2005): Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr: 20.

Jungmann, T. & Albers, T. (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. Verlag Ernst Reinhardt, München.

Klewitz, B. (2017): Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental Psychology* 42 (1): 59 – 69.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.491.6006&rep=rep1&type=pdf>
(abgerufen am 06.08.2022).

Kniffka, G. & Neuer, B. (2008): „Wo geht's hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer“. In: Budke, A. (Hg.). *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht*. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam: 121 – 135.

König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Carle, U. & Wenzel, D. (Hg.) (2007): *bildungsforschung*. Jg. 4. Ausgabe 1 – Schwerpunkt „Frühes Lernen“. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/54/57/> (abgerufen am 18.08.2022).

Küpelikilinc, N. & Taşan, M. (2012): Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in der Schule. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main. https://amka.de/sites/default/files/2018-05/Mehrsprachigkeit_2012.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J. & Andres, B.: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Beltz Verlag, Weinheim – Berlin – Basel.

Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (Hg.) (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/netzwerke/integration-bildung/viele-sprachen_eine_schule.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Leisen, J. (Hg.) (2019): Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht. Wenige Prinzipien – viel Wirkung. Koblenz. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (abgerufen am 26.04.2022).

Lengyel, D. (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. Jg./4. Themenheft Mehrsprachigkeit. Springer VS / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften), Wiesbaden: 593 – 608.

Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Verlag DJI, München.

List, G. & List, G. (Hg.) (2001): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Verlag Stauffenburg, Tübingen.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996): Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research* (o.A.) 66: 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423> (abgerufen am 06.08.2022).

Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015): *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. Verlag Ernst Reinhardt, München – Basel.



Maier, H. & Schweiger, F. (1999): Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. öbv & hpt Verlagsgesellschaft, Wien.
<https://me.aau.at/~kadunz/semiotik/sprache%20und%20mathematik.pdf> (abgerufen am 06.08.2022).

Maier, W. (1988): Deutsch lernen im Kindergarten. Die Praxis der Integration ausländischer Kinder. Don Bosco Verlag Medien GmbH, München.

Meisel, J. M. (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. British Educational Research Journal. John Wiley & Sons, Oxford 25: 95 – 111.

Möller, K. (2002): Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule – am Beispiel naturwissenschaftlich-technischer Inhalte. In: Pädagogische Rundschau 56. Peter Lang Verlag, Lausanne: 411 – 435.

Möller, K., Jonen, A., Hardy, I. & Stern, E. (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: Prenzel, M. & Doll, J. (Hg.). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik 45 (Beiheft). Beltz Verlag, Weinheim: 176 – 191.

Montanari, E. (2011): Erst- und Zweitsprache. Zum Umgang mit Begriffen. Verlag Fröbel, Berlin.
https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Montanari_2011.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Niedersächsisches Kultusministerium (MK/Hg.) (2011): Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover.
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html (abgerufen am 06.08.2022).

Nodari, C. & Steinmann, C. (2008): Fachdingsda. Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Aargau.

Planas, N. & Setati-Phakeng, M. (2014): On the process of gaining language as a resource in mathematics education. https://www.academia.edu/16999128/Planas_N._and_Setati-Phakeng_M._2014._On_the_process_of_gaining_language_as_a_resource_in_mathematics_education (abgerufen am 06.08.2022).

Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzek, M. et al. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE Berichte. Band 2, Hamburg.

Reich, H. H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. Verlag DJI, München.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Riehl, C. M. (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit, Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, D., Müller, J. E. & Reiberg, L. (Hg.). Mehrsprachigkeit macht Schule. Verlag Gilles & Francke, Duisburg: 15 – 24.

Röhner, C. & Blümer, H. (2009): Abschlussbericht. Stifterverband/Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen. Projekt: Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens. Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal. https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_paedagogik-der-fruehen-kindheit/Abschlussbericht-Nawiprojekt.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Verlag DJI, München.

Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance: Hintergründe und 101 Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Bildungsverlag Eins, Braunschweig.

Scheidt, A. (2011): Warum? Kinder erklären sich die Welt. Philosophische Nachdenkgespräche im Kindergarten. Verlag Bananenblau. Der Praxisverlag für Pädagogen. Berlin.

Schneider, S. (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. Verlag Ernst Reinhardt, München.

Sens, A. (2009): Naturwissenschaften und Sprache. In: Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hg.): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Heft 2: Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften? Verlag das netz, Weimar: 33 – 60.

Singer, W. (2003): Was kann ein Mensch wann lernen? In: Fthenakis, W. E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.

Stangl, W. (2022): Murrengruppen. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Wien.

Steininger, R. (2017): Concept Cartoons als Stimuli für Kleingruppendiskussionen im Chemieunterricht. Beschreibung und Analyse einer komplexen Lerngelegenheit. Studien zum Physik- und Chemielernen 245. Logos Verlag Berlin, Berlin.

Stern, E. (2003a): Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: Psychologie Heute 30 (7). Beltz Verlag, Weinheim: 30 – 35.

Studhalter, U., Leuchter, M., Tettenborn, A., Elmer, A., Edelsbrunner, P. & Saalbach, H. (2021). Early science learning: the effects of teacher talk. Learning and Instruction 71. Elsevier Science, Great Britain: 101371. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101371> (abgerufen am 01.08.2022).

Suhrmüller, G. (2005): Spracharbeit im bilingualen Erdkundeunterricht. In: Bell, G. & Kupetz, R. (Hg.): Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Frankfurt am Main.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. The Institute of Education, University of London/Department for Education and Skills/Sure Start, London. DfES Publications, Nottingham.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> (abgerufen am 06.08.2022).

Szagan, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. 5., akt. Auflage. Fachverlag Beltz, Weinheim.

Tajmel, T. (2012): Von der Alltags- zur Bildungssprache. Tagungsunterlagen für das Ausbildungsmodul „Durchgängige Sprachbildung“. 11. Januar 2012. Kiel. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/5182> (abgerufen am 06.08.2022).

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Beltz Verlag, Weinheim – Berlin – Basel.



Tracy, R. (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.). Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften (jetzt: Springer VS), Wiesbaden: 163 – 196.

Tracy, R. (2010): Kompetenzen kompetent fördern. Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Verlag Klett Kita, Stuttgart: 7: 4 – 7. <http://liga-kind.de/fk-608-tracy/> (abgerufen am 06.08.2022).

Trendel, G. & Roß, J. (2018): Einleitung. In: Trendel, G. & Roß, J. (Hg.): SINUS.NRW: Verständnis fördern – Lernprozesse gestalten. Mathematik und Naturwissenschaften weiterdenken. Verlag Waxmann, Münster: 9 – 11. https://www.schulentwicklung.nrw.de/sinus/upload/Phase05/Broschuere/SINUS_Gesamt.pdf (abgerufen am 26.04.2022).

Ulich, M. (2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, S. (Hg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Herder Verlag, Freiburg: 106 – 124.

Vosniadou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning and Instruction 4 (1). Elsevier Science, Great Britain: 45 – 69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3) (abgerufen am 01.08.2022).

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Hg.: Cole, Michael et al. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Webb, P. (2009): Towards an Integrated Learning Strategies Approach To Promoting Scientific Literacy in the South African Context. In: Coll, R. K. & Taylor, N. (editors). International Journal of Environmental & Science Education. Vol. 4, No. 3, July 2009: 313 – 334. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884400.pdf> (abgerufen am 26.04.2022).

Weinert, F. E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1/1996. Hogrefe Verlag, Bern

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Wiese, H., Schroeder, C., Zimmermann, M., Krifka, M., Gabriel, C., Gogolin, I., Klein, W., Comrie, B. & Tomasello, M. (2011): Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf (abgerufen am 06.08.2022).

Wikipedia-Autor*innen (2009): Scientific Literacy. https://de.wikipedia.org/wiki/Scientific_Literacy (abgerufen am: 30. Juli 2022).

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). Sprachsensibler Unterricht. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung), Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf (abgerufen am 06.08.2022).





„SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre činnosť
citlivú na jazyk (analýza jazykového potenciálu)“

„Jazykovo citlivá myšlienková mapa s prvkami
pre jazykovo citlivý dizajn vzdelávacích ponúk



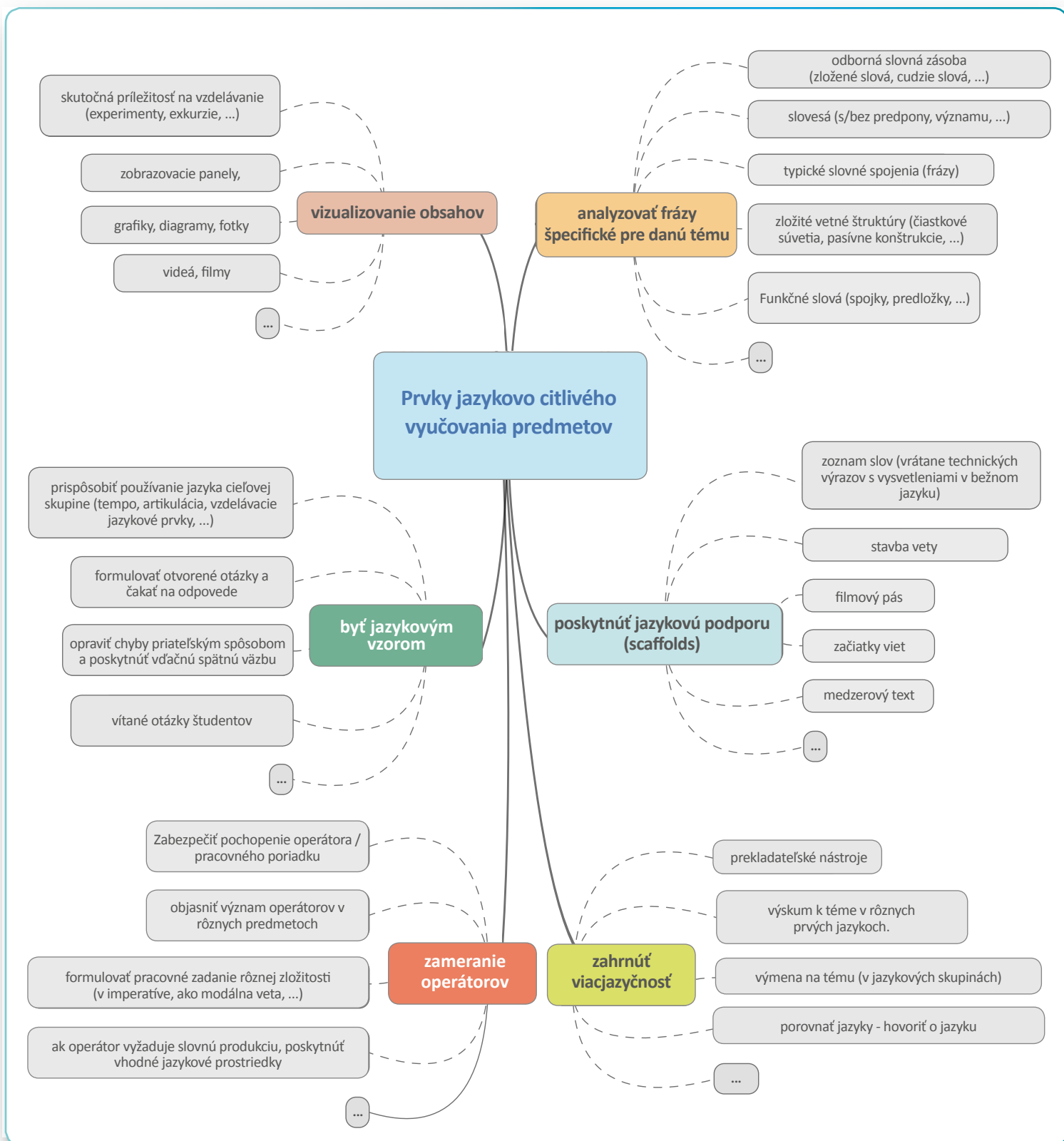
SPRIEVODNÁ KARTA s impulzmi pre jazykovo citlivú akciu

- Zapojte plný jazykový potenciál študentov!
 - Zapojte sa do konverzácie tak, že sa spýtate na predchádzajúce vedomosti a skúsenosti študentov (Kde to vlastne je...?).
 - Poskytnite viacjazyčným študentom príležitosť vymieňať si informácie s ľuďmi, ktorí hovoria rovnakým jazykom v jazyku, ktorému rozumejú.
 - Poskytnite viacjazyčným študentom najmä dostatok času na to, aby sami pochopili fakty a boli schopní ich prezentovať ostatným študentom. Prechod z jedného jazyka do druhého a vloženie myšlienkového pochodu do slov v druhom jazyku si vyžaduje čas a niekoho, kto môže čakať na odpovede.
 - Umožnite študentom vytvárať predpoklady pomocou mnohých otázok typu „Čo by bolo, keby“.
 - Reagujte na výroky študentov počas spoločnej fázy experimentu!
 - Reflektujte ešte nesprávne výroky v správnej forme – **opravná spätná väzba**!
 - Dokončite a rozšírte výroky študentov – **rozšírenie (tiež: rozšírené opakovanie)**!
 - Pokračujte vo výrokoch študentov tematicky – **predĺženie**!
 - Sprevádzajte svoje činy a konanie slovné!
 - Pomenúvajte veci, vlastnosti a činy presne!
 - Vopred si premyslite každodenné parafrázy na odborné výrazy (príklad: namiesto „vydeľte súčet“ → „rozdeľte súčet“)!)
 - Opakujte nové frázy rôznymi spôsobmi (príklad: namiesto „glóbus“ → „zemeguľa zobrazená moriami a kontinentami“)!)
 - Kladte otázky na:
 - zážitky (Už si niekedy zažil, cítil, videl, ...?)
 - akcie (Čo sa tu deje?)
 - vlastnosti (tvar, farba, hmotnosť, proporcie, ...)
 - priestorové vzťahy (Kde? Kam?)
 - časové sekvencie (Kedy? Čo sa stane najprv/potom?)
 - funkcie (Načo?)
 - príčiny (Prečo?)
- Keď sa študenti pýtajú na jednotlivé aktivity, odpovedzte a pýtajte sa na prehĺbenie ďalšími otázkami!

Poskytnúť jazykovú podporu (scaffolds)

Jazykové prostriedky a scaffolds, ktoré som chcel použiť:.....

„Jazykovo citlivá myšlienková mapa s prvkami pre jazykovo citlivý dizajn vzdelávacích ponúk“



poznámky

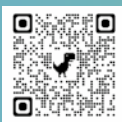
A series of horizontal blue lines for writing notes, with a decorative orange dashed line on the left side.



OBJAVTE. ÚŽAS.
VÝSKUM. DISKUTOVAŤ.
ROZUMIEŤ



WKF



Všetky dokumenty sú k dispozícii aj na stiahnutie:
<https://eu.wien.kinderfreunde.at/materialien>
<https://europabuero.wien/forschungskarten>

EB



Veľká zvedavosť a smäd po vedomostiach, s ktorými chcú deti a mladí ľudia spoznávať svoje prostredie, sú zároveň motorom všetkých ich procesov učenia a ako také by sa mali optimálne využívať – aj pri jazykovej výučbe.

 Bildungsdirektion
Wien




Die Kinderfreunde
WIEN



Interreg 
Austria-Czech Republic
European Regional Development Fund

Interreg 
Austria-Hungary
European Union - European Regional Development Fund
BIG_inn AT-HU

Interreg 
Slovakia-Austria
European Regional Development Fund