



EMPOWERING LANGUAGE PROFESSIONALS
VALORISER LES PROFESSIONNELS EN LANGUES
SPRACHLEHRENDE IN IHRER ROLLE STÄRKEN



Európske jazykové portfólio
**Príručka na plánovanie, implementáciu
a hodnotenie celoškolských projektov**

David Little

PODPORA EXCELENTNOSTI V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ

Európske centrum pre moderné jazyky (ECMJ) je „Rozšírená čiastková dohoda“ Rady Európy, ktorú podpísalo tridsaťštyri krajín¹. Inštitúcia sa zameriava na preklopenie priepasti medzi teóriou jazykovej politiky a vyučovacou praxou. V období neporovnateľných zmien a mobility centrum ponúka konkrétne prístupy k otázkam a problémom, ktorým čelia európske kultúrne rozmanité spoločnosti.

Centrum sa snaží zlepšiť jazykové vzdelávanie:

- propagovaním inovačných prístupov,
- skvalitňovaním výučby a učenia sa jazykov,
- podporou implementácie politik jazykového vzdelávania,
- podporou dialógu medzi odborníkmi na jazykové vzdelávanie a tými, čo rozhodujú.

Činnosti ECMJ sa dopĺňajú s činnosťami Divízie jazykových politik Rady Európy, zodpovednej za rozvoj politik a plánovacích nástrojov v oblasti jazykového vzdelávania a Sekretariátu Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov.

* * *

Súčasná séria publikácií vyplýva z programu ECMJ na roky 2008-2011 s názvom *Posilnenie jazykových odborníkov: kompetencie - siete - dopad - kvalita*. Program vznikol na pozadí významného medzinárodného politického vývoja v oblasti vzdelávania, kde sa kladú rastúce požiadavky na odborné kompetencie učiteľov. Odborníci by mali prispieť k procesom reformy národného vzdelávania a čeliť množstvu výziev, týkajúcich sa okrem iného štandardného prepojenia výučby, hodnotenia zameraného na výsledky, väčšej autonómie vzdelávacích inštitúcií a zvyšovania etnickej a kultúrnej rôznorodosti medzi žiakmi.

Publikácie ilustrujú odhodlanie a aktívne zapojenie všetkých, ktorí sa zúčastnili na sérii 24 medzinárodných projektov, najmä tímov, ktoré koordinovali projekty.

Všetky publikácie a sprievodné materiály ECMJ si môžete stiahnuť na adrese:

<http://www.ecml.at/publications>.

1. 34 členských štátov Rozšírenej čiastkovej dohody ECMJ: Albánsko, Andorra, Arménsko, Rakúsko, Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Chorvátsko, Cyprus, Česko, Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Nemecko, Grécko, Maďarsko, Island, Írsko, Lotyšsko, Lichtenštajnsko, Litva, Luxembursko, Malta, Čierna Hora, Holandsko, Nórsko, Poľsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko, „Bývalá juhoslovanská republika Macedónsko“ a Spojené kráľovstvo (stav k 30. júnu 2011).

Európske jazykové portfólio

Príručka na plánovanie, implementáciu a hodnotenie celoškolských projektov

David Little

v spolupráci s

Francisom Goullierom, Rosannou Margonis-Pasinettiovou a Rose Öhlerovou

S použitím výskumných správ, ktoré predložili:

Elvira Rodica Andronescu (Rumunsko), Nida Burneikaitė (Litva), Zsuzsa Darabos (Maďarsko), Kateřina Dvořáková (Česko), Evangélie Gkiousoglou-Kaga (Grécko), Anita Nyberg (Nórsko), Rose Öhler (Rakúsko), Elida Reçi (Albánsko), Elísabet Valtýsdóttir (Island) a Tatiana Yudina (Ruská federácia)

Francúzske vydanie:

Portfolio européen des langues

Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire

ISBN: 978-92-871-7160-3

Anglické vydanie:

The European Language Portfolio

A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects

ISBN: 978-92-871-7161-0

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Za názory vyjadrené v tejto práci zodpovedajú výlučne autori. Názory nemusia nevyhnutne odzrkadľovať oficiálnu politiku Rady Európy.

Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto publikácie sa nesmie preložiť, reprodukovat' alebo prenášať v akejkoľvek forme alebo akýmikoľvek prostriedkami, elektronickými (CD-ROM, internet atď.) alebo mechanickými, vrátane fotokópií, nahrávania alebo ukladania akýchkoľvek informácií alebo systému rešerší bez predchádzajúceho písomného súhlasu Divízie pre informovanie verejnosti, Riaditeľstvo pre komunikáciu (F-67075 Strasbourg Cedex alebo publishing@coe.int).

Obálka, grafická úprava: Roman Štefanka

Preklad: Aspens, s. r. o.

Jazyková korektúra: PaedDr. Miriam Čuntalová

Prvé vydanie slovenského prekladu, 2014

© Vydal: Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, P.O.Box 26, 830 00 Bratislava

© Rada Európy, 2011

Tento preklad je publikovaný po dohode s Radou Európy a jeho správnosť je výlučnou zodpovednosťou prekladateľa.

ISBN 978-80-8118-118-4

EAN 9788081181184

Obsah

Predslov	6
1. Európske jazykové portfólio: cieľ a implementácia.....	9
1.1 Čo je Európske jazykové portfólio a odkiaľ pochádza?.....	9
1.2 Čo je vzdelávací základ v pozadí EJP?	10
1.3 Implementácia EJP: tri kľúčové otázky.....	11
1.4 Smerom k celoškolským projektom EJP	16
1.5 Prehľad projektov ELP-WSU	17
2. Plánovanie celoškolských projektov EJP (ELP-WSU)	21
2.1 Úvod	21
2.2 Vypracovanie akčného plánu	27
3. Implementácia celoškolských projektov EJP: zopár príkladov	32
3.1 Autómia žiaka	32
3.2 Interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť	33
4. Hodnotenie celoškolských projektov EJP	35
4.1 Prečo je potrebné hodnotiť?.....	35
4.2 Na čo sa má zamerať hodnotenie?.....	36
4.3 Rozmanitosť údajov	36
4.4 Meranie dopadu.....	38
5. Záver: vyhliadky do budúcnosti	41
Referencie	44

Táto publikácia je výsledkom projektu Európskeho centra pre moderné jazyky s názvom „Európske jazykové portfólio v celoškolskom využití“ (ELP-WSU). V texte sa často odkazuje na projekt alebo publikáciu prostredníctvom jeho anglickej skratky ELP-WSU (European Language Portfolio - Whole-School Use).

Ďalšie informácie a materiály týkajúce sa tejto publikácie nájdete na stránke:

<http://elp-wsu.ecml.at>.

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz www.ecml.at

Predslov

Druhý strednodobý program ECMJ (2004-2007) zahŕňal dva projekty zamerané na Európske jazykové portfólio: „Impel - Podpora implementácie EJP - navrhla sa webová stránka na podporu projektov na implementáciu EJP“ a „ELP-TT - Školenie učiteľov na využívanie Európskeho jazykového portfólia (Training Teachers to Use the European Language Portfolio)“ - vyvinula sa sada učebných materiálov súvisiacich s EJP, materiály sa testovali na centrálnom seminári a používali sa selektívne na národných vzdelávacích podujatiach v 17 členských štátoch ECMJ.

Vzhľadom na to, že ELP-TT sa zameriaval na podporu zavádzania a využívania Európskeho jazykového portfólia jednotlivými učiteľmi jazykov, projekt EJP v celoškolskom využití (ELP-WSU, 2008-2011) bol navrhnutý tak, aby sa sústredilo na ďalšiu fázu úspešnej implementácie EJP - jeho použitie na podporu učenia sa a výučby všetkých cudzích/druhých jazykov (L2) v škole. To nie je len otázkou zvyšovania rozsahu implementácie. Podľa „Európskeho jazykového portfólia (EJP) - Princípy a usmernenia“ (Rada Európy, 2011), EJP je určené na podporu rozvoja autonómie žiaka, podporu interkultúrneho povedomia a podporu viacjazyčnosti. Kým prvý a v obmedzenej miere druhý z týchto cieľov je možné dosiahnuť prácou jedného samostatne pracujúceho učiteľa alebo učiteľky, dosiahnutie tretieho cieľa je záležitosťou vzdelávacej politiky a praxe celej školy.

ELP-WSU mal päť interaktívnych cieľov:

- i. identifikovať súčasné celoškolské projekty,
- ii. povzbudzovať a podporovať zavádzanie nových celoškolských projektov v nižšom a vyššom strednom vzdelávaní (zapojené boli tiež niektoré základné školy),
- iii. skúmať vplyv týchto projektov na školy, učiteľov a žiakov,
- iv. vypracovať usmernenia pre tvorbu, implementáciu a riadenie celoškolských projektov EJP,
- v. oznámiť výsledky projektu osobám s rozhodovacou právomocou.

Projektový tím tvorili: David Little (Írsko; koordinátor), Francis Goullier (Francúzsko), Rosanna Margonis-Pasinetti (Švajčiarsko), Rose Öhler (Rakúsko) a Marnie Beaudoin (Kanada; pridružený člen). Prvé stretnutie sa uskutočnilo v máji 2008 a jeho cieľom bolo dospieť k spoločnému chápaniu cieľov, rozsahu, procesov a plánovaných výsledkov projektu a taktiež cieľom bolo naplánovať seminár k projektu. Veľká časť stretnutia sa venovala objasneniu pojmu „celoškolské využitie“: využitie Európskeho jazykového portfólia na podporu výučby všetkých cudzích/druhých jazykov (L2) v konkrétnej inštitúcii.

Seminár ELP-WSU sa konal koncom októbra 2008. Bol určený pre učiteľov jazykov a pedagógov učiteľov jazykov, ktorí boli už podrobne oboznámení s EJP, a buď už boli zapojení do existujúceho celoškolského projektu EJP, alebo mali navrhnúť a realizovať taký projekt, ktorý by prispel rozvoju ELP-WSU.

Vrátane projektového tímu sa seminára zúčastnilo 34 účastníkov z týchto 28 krajín: Albánsko, Arménsko, Rakúsko, Bosna a Hercegovina, Kanada, Cyprus, Česko, Fínsko, Francúzsko, Nemecko, Grécko, Maďarsko, Island, Írsko, Japonsko, Lotyšsko, Litva, Nórsko, Poľsko, Rumunsko, Ruská federácia, Srbsko, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko, „bývalá juhoslovenská republika Macedónsko“ a Spojené kráľovstvo. Seminár mal nasledujúce ciele:

- i. dozvedieť sa o celoškolských projektoch EJP, do ktorých sa už účastníci semináru zapojili,
- ii. naplánovať nové celoškolské projekty,
- iii. zvážiť, ako najlepšie sledovať priebeh týchto projektov, posúdiť ich dopad na školy, učiteľov a žiakov, zistiť, ktoré podmienky napomáhajú úspešnej realizácii projektu,
- iv. prediskutovať možnú štruktúru a obsah usmernení (príručky) pre tvorbu, implementáciu, riadenie a hodnotenie celoškolských projektov EJP,
- v. dohodnúť sa na časovom rámci a lehotách na podávanie správ o projektoch,
- vi. zvážiť, ako čo najlepšie využiť internetovú stránku projektu.

Seminár dosiahol všetky tieto ciele. Účastníci prispeli najmä množstvom cenných informácií k návrhu vzorových správ o projekte a k usmerneniam (príručke).

Účastníci semináru boli vyzvaní, aby na internetové stránky ELP-WSU pripojili predbežné správy o svojich projektoch EJP a príspevky k usmerneniam (príručke). K dátumu prvej uzávierky (30. apríl 2009) bolo k dispozícii 13 predbežných správ o prípadových štúdiách, z Albánska, Rakúska (dve), Česka, Nemecka, Grécka, Maďarska, Islandu, Litvy, Nórska, Ruskej federácie, Španielska a Švédska a tri vyjadrenia záujmu prispieť k usmerneniam, z Francúzska, Ruskej federácie a zo Španielska.

Účastníci semináru, ktorí buď poskytli príspevok k usmerneniam, alebo aktualizovanú správu k prípadovej štúdii, boli pozvaní, aby sa zúčastnili na stretnutí skupiny projektu v apríli 2010. 12 účastníkov z 11 krajín sa spolu s projektovým tímom zúčastnilo stretnutia skupiny, na ktorom sa hodnotili prebiehajúce prípadové štúdie, diskutovalo sa o dĺžke a formáte záverečných správ a hlavných tézach usmernení. V čase uzávierky bolo predložených 10 prípadových štúdií. Predložili ich: Elvira Rodica Andronescu (Rumunsko), Nida Burneikaitė (Litva), Zsuzsa Darabos (Maďarsko), Kateřina Dvořáková (Česko), Evangéla Gkiovousoglou-Kaga (Grécko), Anita Nyberg (Nórsko), Rose Öhler (Rakúsko), Elida Reçi (Albánsko), Elísabet Valtýsdóttir (Island) a Tatiana Yudina (Ruská federácia). ECMJ udelilo certifikáty všetkým zúčastneným žiakom, učiteľom a školám.

V 1. kapitole táto príručka stručne popisuje EJP a jeho zámer, ktorý má podporovať a skúma niektoré z kľúčových otázok, ktoré musí riešiť každý realizačný projekt. Osobitná pozornosť sa venuje pojmom autonómia žiaka, interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť. 2., 3. a 4. kapitola sa zaoberajú plánovaním, implementovaním a hodnotením celoškolských projektov

EJP. Ich štruktúra sleduje hlavné tézy, ktoré vyvinuli pracovné skupiny na seminári ELP-WSU v októbri 2008, a o ich obsahu sa informovalo prostredníctvom rôznych projektových správ, ktoré boli zverejnené na internetových stránkach ELP-WSU v rokoch 2009 a 2010. Napokon, 5. kapitola stručne zvažuje, čo môže ELP-WSU vypovedať o dopade, implementácii a budúcich vyhlídkach Európskeho jazykového portfólia.

1. Európske jazykové portfólio: cieľ a implementácia

1.1 Čo je Európske jazykové portfólio a odkiaľ pochádza?

EJP bolo koncipované ako sprievodná publikácia k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky - SERR (CEFR - Common European Framework of Reference for Languages, Rada Európy, 2001). SERR je popisný aparát, ktorý definuje spôsob učenia sa druhého a cudzieho jazyka (L2) s využitím daného jazyka. Využíva činnostne zameraný prístup, ktorý sa zameriava na to, čo žiaci v ich L2 vedia urobiť. EJP bolo vytvorené tak, aby žiakom jazykov sprostredkovalo prístup použitý v SERR. V roku 1991 medzivládne sympóziu odporučilo, aby Rada Európy pripravila SERR a EJP (Rada Európy, 1992), v roku 1997 bola druhá pracovná verzia SERR (Rada Európy, 1996) a súbor predbežných štúdií na EJP (Rada Európy, 1997) prezentované na medzivládnej konferencii; v rokoch 1998 až 2000 Divízia jazykových politík Rady Európy koordinovala pilotné projekty EJP, ktoré sa realizovali v 15 členských štátoch a prostredníctvom troch medzinárodných mimovládnych organizácií (Scharer, 2000), a v roku 2001, v Európskom roku jazykov, bolo EJP uvedené do činnosti spolu s finálnou verziou SERR.

EJP má tri povinné zložky:

- Jazykový pas, ktorý sumarizuje jazykovú identitu majiteľa a jeho skúsenosti s učením sa a používaním L2. Majiteľovi poskytuje priestor na pravidelné zaznamenávanie hodnotenia svojej odbornosti v L2, ktoré je založené na princípe stupnice sebahodnotenia SERR (Rada Európy, 2001: 26-27).
- Jazykový životopis, ktorý sprevádza prebiehajúce procesy učenia sa a používania L2 a kontakt s kultúrnymi aspektami, ktoré sú s týmito jazykmi spojené. Na identifikáciu vzdelávacích cieľov a posúdenie výsledkov učenia sa slúžia kontrolné zoznamy z komunikačných úloh v podobe deskriptorov vo forme „(ja) viem“. Deskriptory sú odstupňované podľa komunikačných úrovní SERR (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a usporiadané podľa komunikačnej činnosti (počúvanie, čítanie, ústna interakcia, samostatný ústny prejav, písamný prejav). Jazykový životopis tiež podporuje vlastné úvahy o štýloch učenia sa, stratégiách a interkultúrnych skúsenostiach.
- Zbierku prác a dokladov, ktorá má zvyčajne otvorenú formu. Je to časť, kde majiteľ zhromažďuje doklady o svojich kompetenciách v L2 a svojich interkultúrnych skúsenostiach. Môže tiež slúžiť na ukladanie ešte neukončených prác.

EJP má dve funkcie, pedagogickú a informačnú. Bolo navrhnuté preto, aby rôznymi spôsobmi podporilo proces výučby jazykov, ale zároveň tento proces aj dokumentuje, poskytuje kumulatívny záznam o vzdelávacích výsledkoch a o majiteľových skúsenostiach s používaním L2.

Rada Európy nepripravila jednu verziu Európskeho jazykového portfólia alebo ohraničený počet verzií zameraných na rôzne vekové kategórie a fázy jazykového vzdelávania. Namiesto toho definovala základné vlastnosti a funkcie EJP pomocou systému Zásad a pokynov (Rada Európy, 2011) a založila Overovací výbor, aby sa určilo, či projekty EJP, ktoré sa mu predložili, sú v súlade s týmito Zásadami a pokynmi. Do konca roka 2010 bolo overených 118 projektov EJP z 32 členských štátov a z piatich MMVO (medzinárodných mimovládnych organizácií) alebo z medzinárodných konzorcií. Táto vysoká úroveň prijatia je jedným z faktorov, ktoré spôsobili, že Rada Európy nahradila od začiatku roka 2011 overovanie EJP registráciou.

1.2 Čo je vzdelávací základ v pozadí EJP?

Rada Európy bola založená v roku 1949 a prvý raz sa začala zaoberať výučbou jazykov v roku 1960. Zistila, že úspešná realizácia jej politického programu - podpora ľudských práv, demokracie a právneho štátu - závisí od spolupráce a výmeny a aj od rešpektovania jazykovej a kultúrnej rozmanitosti, pričom tieto prístupy zase súvisia s rozšírenejším a efektívnejším jazykovým vzdelávaním. Preto sa práca Rady Európy v oblasti jazykového vzdelávania už vo veľmi skorom štádiu sústredila nie na samotný jazyk, ale na záujmy, potreby a motiváciu jednotlivých žiakov. Cieľom bolo

urobiť proces jazykového vzdelávania *demokratickejšim* tým, že poskytuje koncepcné nástroje pre plánovanie, výstavbu a vedenie kurzov úzko zameraných na potreby, motiváciu a vlastnosti žiaka, a zároveň umožniť mu čo najviac *usmerňovať a riadiť vlastný postup*.

(Trim 1978: 1; doplnený dôraz)

Toto zameranie Rady Európy na žiakov sa potvrdilo a posilnilo v roku 1979 vydaním správy Henriho Holecu *Autonómia a učenie sa cudzieho jazyka* (citované ako Holec, 1981). Holecovu správu významne ovplyvnila práca Rady Európy v oblasti vzdelávania dospelých, ktorá dôsledne uplatňovala dôraz na žiakov a demokratizáciu:

[Vzdelávanie dospelých] sa stáva ujednotlivca nástrojom pre vzbudenie rastúceho pocitu uvedomenia a oslobodenia sa a v niektorých prípadoch nástrojom na zmenu

samotného prostredia. Od myšlienky o človeku ako „produkte svojej spoločnosti“ sa posúvame k myšlienke o človeku ako „tvorcovi svojej spoločnosti“.

(Janne 1977: 3; cit. Holec 1981: 1)

Podľa Holeca mal koncept autonómie dôsledky na spôsob, akým sa vzdelávanie organizovalo - definoval autonómneho žiaka ako toho, ktorý má „schopnosť prevziať zodpovednosť za [svoje] vzdelávanie“ (Holec 1981: 3), ale to tiež malo dopad na vedomosti, ktoré získal. Ak žiaci sami určujú ciele a obsah vzdelávania, „objektívne, univerzálne znalosti ..., sa nahrádzajú subjektívnymi, individuálnymi znalosťami“: „žiak sa už nestretáva s „nezávislou“ realitou ..., ktorej nemôže dať smer, ale s realitou, ktorú on sám tvorí a ovláda ju“ (tamtiež: 21). Holecove organizačné obavy boli vyvolané potrebou reagovať na výzvy a potenciál nových technológií a vzbudili rýchly rast záujmu o učenie sa jazykov samoštúdiom a vlastnými postupmi. Jeho epistemologické postrehy sa na druhej strane zhodovali s pedagogickým vývojom vychádzajúcim z teórie učenia sa, kde jazyk a komunikácia hrajú hlavnú úlohu. S podporou rôznych výskumov v triedach tieto teórie tvrdili, že vedomosti sa vytvárajú prostredníctvom procesov spolupráce poháňaných objavnými, interaktívnymi diskusiami (ďalšia diskusia a odkazy, pozri Little, 2009a).

V sedemdesiatych rokoch skupina pracujúca na projekte moderných jazykov pri Rade Európy dúfala, že vyvinie prístup k jazykovému vzdelávaniu dospelých, takzvaný „jednotkový alebo kreditný systém“, ktorý by bol akceptovaný v celej Európe. Keď sa ukázalo, že to nie je možné, projekt začal hľadať spôsoby, ako zamerať svoju činnosť priamo na žiaka. Vtedy začali myšlienky, z ktorých vychádza EJP, prvýkrát nadobúdať tvar (pozri Little, 2009b: 5).

Zásady a pokyny EJP naďalej potvrdzujú oddanosť Rady Európy snahe o autonómiu žiaka, ale tiež priradujú významnú úlohu rozvoju interkultúrneho povedomia a viacjazyčnosti. Možno najväčšou výzvou implementácie EJP je nájsť spôsob, ako udržať tieto tri snahy v rovnováhe.

1.3 Implementácia EJP: tri kľúčové otázky

1.3.1 Autonómia žiaka

Pre Holeca (1981: 3) autonómia žiaka závisí od schopnosti „prevziať zodpovednosť za svoje vzdelávanie“. Ako bolo uvedené, táto definícia sa často spájala so samoštúdiom a individuálnym prístupom, ktoré vyžadujú, aby si žiak sám určoval ciele, zvolil si študijné materiály, činnosti a vytvoril vzdelávací plán. Ale organizačný rozmer autonómie žiaka závisí od psychologického rozmeru: schopnosť nezávislého postupu predpokladá schopnosť zachovania si odstupu, kritickej reflexie a rozhodovania (Little, 1991). Takto chápaná autonó-

mia žiaka je nepochybné významná aj pre jazykové vzdelávanie v škole: vzdelávacie systémy stále viac vyžadujú od žiakov, aby zvládli nielen učivo, ale aj schopnosť učiť sa.

EJP v zásade môže podporovať rozvoj a precvičovať autonómiu žiaka tromi spôsobmi. Po prvé, ak kontrolné zoznamy „ja viem“ jazykového životopisu zodpovedajú požiadavkám oficiálnych vzdelávacích programov, môžu usmerniť a formovať proces vzdelávania tým, že pomáhajú žiakom (a učiteľom) plánovať, monitorovať a hodnotiť vzdelávanie v období jedného školského roka, semestra, mesiaca alebo týždňa. Po druhé, jazykový životopis je výslovne vytvorený tak, aby spájal stanovovanie cieľov a sebahodnotenie s úvahami o štýle učenia, stratégiách a ďalších aspektoch vzdelávacieho procesu. A po tretie, keď sa EJP uvádza (čiastočne) v cieľovom jazyku žiaka, môže pomôcť podporiť používanie cieľového jazyka ako prostriedku na učenie sa a reflexiu. Inými slovami, EJP podporuje sfunkčnenie troch zásad, ktoré ako tvrdí Little (2007), majú „zásadný význam pre rozvoj autonómie žiaka: zapojenie žiaka, premýšľanie žiaka a využitie cieľového jazyka na komunikáciu a uvažovanie.

Tieto tri časti EJP predstavujú rôzne, ale dopĺňajúce sa úlohy v dynamike triedy, ktorá chce podporovať rozvoj autonómie žiaka. Jazykový pas poskytuje zameranie sa na pravidelnú kontrolu situácie. Zbierka prác a dokladov zhromažďuje prebiehajúcu prácu, z ktorej žiak pravidelne vyberá tie príklady, ktoré podľa jeho názoru demonštrujú dosiahnutý pokrok vo vzdelávaní, a Jazykový životopis, tvoriac sprostredkovanie medzi pasom a dokumentáciou, stimuluje a podporuje procesy, od ktorých závisí reflektívne učenie sa. Sebahodnotenie žiaka je v centre týchto procesov. Je dôležité na konci každej fázy učenia sa, keď sa žiak musí rozhodnúť, či dosiahol svoje ciele, alebo nie. Tiež je rovnako dôležité pri stanovovaní cieľov, pričom efektívnosť závisí od presného porozumenia toho, čo sa už naučil, a taktiež pri monitorovaní, teda posudzovaní priebežného pokroku vo vzťahu ku všetkým stanoveným cieľom.

Počas pilotných projektov EJP (v rokoch 1998-2000) toto sústredenie sa na sebahodnotenie vyvolalo jednu všeobecnú a tri špecifické obavy. Všeobecne rozšírenou obavou bolo to, že sebahodnotenie nie je jednoducho možné, pretože žiaci nemajú potrebné vedomosti, aby vedeli definovať svoje znalosti a mohli sami seba presne ohodnotiť. Ale táto obava prehliada skutočnosť, že sebahodnotenie toho druhu, ktorým sa zaoberáme v EJP, sa odvoláva na kritériá správania, komunikatívne úlohy, ktoré žiaci vedia vykonávať. Najmä v počiatočných fázach účastníci možno neboli schopní presnejšie odhadnúť, do akej miery zvládajú napr. skloňovanie cieľového jazyka, ale je pravdepodobné, že vedia, čo dokážu urobiť komunikačne, a na akej úrovni to dokážu urobiť.

Tri špecifické obavy, ktoré sebahodnotenie vyvolalo, boli: (i) žiaci nevedia, ako hodnotiť samých seba, (ii) existuje nebezpečenstvo, že budú preceňovať svoje vedomosti, a (iii) môžu byť v pokušení podvádzat tým, že do svojich materiálov v EJP budú vkladať to, čo nevytvorili sami. Prvá z týchto obáv pravdepodobne vznikla z predpokladu, že výučba a učenie sa sú jedna vec, a hodnotenie iná, takže sebahodnotenie na základe EJP by malo byť niečo, čo majú robiť žiaci sami a mimo vzdelávacieho procesu, zatiaľ čo druhá a tretia obava odrážajú skutočnosť, že v mnohých vzdelávacích systémoch formálne preskúšanie určuje budúce

možnosti žiakov, čo teda znamená, že samotní žiaci by sa nemali zapájať do posudzovania vlastných výsledkov. Ale ak bude EJP a jeho rôzne činnosti vedúce ku uvažovaniu, reflexii nad vlastným učením sa zohrávať centrálnu úlohu vo vzdelávaní, budeme postupne učiť našich žiakov zručnosti sebahodnotenia, pretože keď sa zoznámia s deskriptormi a úrovňami, bude pre nich ľahšie vytvoriť si presný pohľad na pokrok pri rozvíjaní svojich schopností a do svojich EJP budú zahŕňať iba materiál, ktorý je výsledkom ich vzdelávania alebo priamo s ním súvisí. Inými slovami, ak je sebahodnotenie na základe EJP v centre vzdelávacieho procesu pri učení sa jazykov, neexistuje dôvod, prečo by nemalo byť presné, spoľahlivé a poctivé. Vo väčšine vzdelávacích systémov však uvedenie sebahodnotenia do centra učenia sa a výučby predpokladá pedagogickú revolúciu.

Sebahodnotenie na základe EJP je typom formatívneho hodnotenia, inými slovami, jeho účelom je poskytnúť spätnú väzbu učiacemu sa, ktorá ho informuje o ďalšej fáze vzdelávania. SERR o formatívnom hodnotení hovorí:

Sila formatívneho hodnotenia je v tom, že jeho cieľom je zlepšiť učenie sa. Slabá stránka formatívneho hodnotenia je obsiahnutá v metafore spätnej väzby. Spätná väzba funguje iba vtedy, ak je príjemca v pozícii (a) že ju zaznamená, čiže je pozorný, motivovaný a oboznámený s formou, v ktorej prichádzajú informácie, (b) že ju prijme, čiže nie je zaplavený informáciami, má spôsob, ako ju zaznamenať, organizovať a prispôbiť si; (c) keď ju vie interpretovať, čiže má dostatočné znalosti v predstihu a uvedomenie, aby pochopil podstatu problematiky, a nie aby postupoval kontraproduktívne, a (d) že vie integrovať informácie, čiže má čas, zameranie a relevantné zdroje na reflektovanie, integráciu, a teda aj na zapamätanie si nových informácií. To predpokladá sebausmerňovanie, čo znamená vzdelávanie k sebausmerňovaniu, sledovanie vlastného vzdelávania a rozvíjanie spôsobov reagovania na spätnú väzbu.

(Rada Európy 2001: 186/140; dôraz v origináli)

Jeden zo spôsobov, ako opísať pedagogickú funkciu EJP, je povedať, že nám pomáha chrániť pred potenciálnymi slabými stránkami formatívneho hodnotenia. EJP pomáha žiakom L2 zaznamenať, uvedomiť si formu, v ktorej prijímajú - a sami poskytujú - spätnú väzbu/spätné informácie, organizovať, prispôbiť, interpretovať a začleniť ju/ich do prebiehajúcej činnosti plánovania a sledovania svojho učenia sa. Toto tvorí samotnú podstatu autonómie žiakov.

1.3.2 Interkulturalita

Ako sa uvádza v Zásadách a pokynoch, EJP „odráža záujem Rady Európy ... rešpektovať rozmanitosť kultúr a spôsobov života“ (Rada Európy, 2011: 2) a je „nástrojom na podporu plurilingvizmu a plurikulturality“ (tamtiež: 3). Jazykový pas „opisuje ... interkultúrne skúsenosti vo vzdelávaní“ (tamtiež: 6), zatiaľ čo jazykový životopis obsahuje „informácie o jazykových,

kultúrnych a vzdelávacích skúsenostiach získaných počas formálneho vzdelávania aj mimo neho“ (tamtiež: 8). Úzka súvislosť medzi jazykom a kultúrou, vyjadrená v týchto vetách, pochádza zo SERR, kde sa popisuje kultúrny dopad učenia sa jazykov takto:

Žiak druhého alebo cudzieho jazyka a kultúry nestráca kompetencie vo svojom materinskom jazyku a súvisiacej kultúre. Ani jeho nové kompetencie nie sú úplne oddelené od starých. Žiak nezískava dva odlišné, nesúvisiace spôsoby konania a komunikácie. Učiaci sa jazyka sa stáva plurilingválnym a rozvíja interkulturalitu. Jazykové a kultúrne kompetencie vo vzťahu ku každému jazyku sú upravené znalosťami toho druhého jazyka a prispievajú k interkultúrnemu povedomiu, zručnostiam a znalostiam. Umožňujú jednotlivcovi vyvinúť sa na obohatenú, komplexnejšiu osobnosť, zvýšiť jeho schopnosť učiť sa ďalšie jazyky a rozvinúť väčšiu otvorenosť voči novým kultúrnym skúsenostiam.

(Rada Európy 2001: 43/40; dôraz v origináli)

Interkultúrna kompetencia je črta komunikačných vedomostí na vyššej úrovni ovládania jazyka SERR. Napríklad stupnica sebahodnotenia predpokladá explicitné povedomie o sociálno-pragmatickej dimenzii lingvistickej komunikácie (pozri deskriptory pre čítanie B2 a C1, ústnu interakciu C1 a C2; Rada Európy 2001: 27), a určitú znalosť lingvisticky sprostredkovej kultúry cieľového jazyka (pozri deskriptory B2, C1 a C2 pre čítanie, C2 pre písomný prejav; tamtiež). Táto interkultúrna implikácia sa prenáša do kontrolných zoznamov EJP, ktoré v niektorých prípadoch obsahujú podrobné zameranie sa na lingvisticky sprostredkovanú kultúru. Vo väčšine modelov EJP zameraných na vzdelávanie dospelých jazykový životopis povzbudzuje majiteľa písať reflektívne o interkultúrnych skúsenostiach rôzneho druhu, ale zvyčajne bez špecifického zamerania. Pokiaľ ide o dokumentáciu, výber dokumentov, ktoré zaradí, je na zodpovednosti majiteľa EJP a je aspektom jeho sebahodnotenia. Do akej miery sa výber výslovne usiluje o ilustráciu interkultúrnych kompetencií majiteľa, bude pravdepodobne závisieť od toho, aká význačná črta interkulturality je v jeho skúsenostiach pri vzdelávaní a využívaní L2.

SERR tvrdí, že „interkultúrne kompetencie a znalosti“ zahŕňajú:

- schopnosť dať pôvodnú kultúru a cudziu kultúru do vzájomnej súvislosti,
- kultúrnu citlivosť a schopnosť identifikovať a používať rôzne stratégie pre styk s ľuďmi z iných kultúr,
- schopnosť plniť úlohu kultúrneho sprostredkovateľa medzi ľuďmi vlastnej kultúry a zahraničnej kultúry i účinne riešiť interkultúrne nedorozumenia a konfliktné situácie,
- schopnosť prekonať stereotypné vzťahy (tamtiež: 104-105/84).

K tomu by sa dalo dodať kultúrne povedomie: osobnú angažovanosť pri chápaní inakosti. Je

zrejme, že výučba jazykov, ktorá je naladená na interkulturalitu, sa bude usilovať o vývoj každej z týchto schopností využitím podobností a rozdielov medzi kultúrami L1 a L2. Mnoho kultúrnych črt, samozrejme, nezávisí od jazyka - napríklad spôsoby sociálnej, politickej a národnej organizácie, športy a hry špecifické pre konkrétnu kultúru, tradičné jedlo a nápoje. Ďalšie kultúrne črty sú naviazané na jazyk najmenej v troch rôznych významoch: môžu byť vytvárané jazykom, ako je vysielanie a tlač alebo literárne diela; môžu stanovovať spôsoby, akými sa jazyk používa, napríklad pravidlá slušnosti; alebo môžu byť súčasťou neuvedomelej štruktúry jazyka, napríklad mimovoľné gestá, ktoré sprevádzajú reč, a v mnohých prípadoch sa zdá, že odrážajú najhlbšie kognitívne štruktúry jazyka. Kultúrne kontakty spôsobujú, že slová putujú medzi jazykmi, pričom kultúrny rozdiel vysvetľuje, prečo určité slovo má rôzne významy v rôznych jazykoch. EJP môže uľahčiť úvahy o týchto a ďalších dimenziách interkulturality, ale tento proces bude oveľa bohatší, ak bude zahŕňať celé jazykové vzdelávanie v rámci určitej vzdelávacej inštitúcie. To je jeden z možných prínosov celoškolských projektov EJP.

1.3.3 Viacjazyčnosť

„Viacjazyčný prístup“ SERR opisuje takto:

[SERR] zdôrazňuje skutočnosť, že skúsenosti jednotlivých osôb s jazykom v jeho kultúrnom kontexte sa rozvíjajú, od materinského jazyka k jazyku spoločnosti ako celku a potom na jazyky iných národov ..., a preto človek neuchováva tieto jazyky a kultúry v prísne oddelených mentálnych priestoroch, ale skôr si buduje komunikačnú kompetenciu, ku ktorej prispievajú všetky znalosti a skúsenosti s jazykom, a v ktorej sa jazyky vzájomne prepájajú a ovplyvňujú.

(Rada Európy 2001: 4/11)

Podľa tejto definície je viacjazyčný charakter jednotlivca založený na jeho prvom jazyku – na „jazyku domova“, ktorý môže, ale nemusí byť jazykom „spoločnosti ako celku“. Toto úplne nesedí so skutočnosťou, že popisný aparát SERR sa týka výhradne úrovne ovládania v jazykoch L2. EJP však zachytáva lingvistický profil žiaka alebo používateľa, vrátane materinského jazyka či jazykov a jeho odbornosti vo všetkých jazykoch L2, ktoré ovláda. Tým, že odráža to, čo vie robiť v rôznych jazykoch, ktoré ovláda, mal by si byť výslovne vedomý svojho rozvíjajúceho sa viacjazyčného repertoáru, jeho potenciálu a obmedzení.

Rôzne projekty EJP sa snažia viacjazyčný rozmer zachytiť rôznymi spôsobmi. Niektoré používajú jednotný súbor kontrolných zoznamov pre všetky jazyky L2, čo má tú výhodu, že sa na prvý pohľad odhalí rozvíjajúca viacjazyčnosť profilu žiaka alebo používateľa. Iné projekty EJP poskytujú kontrolné zoznamy v rôznych jazykoch, ktoré sa vyučujú, aby sa podporilo používanie cieľového jazyka pre reflektívne aj komunikačné účely. Tieto modely musia nájsť iné spôsoby, ako zachytiť viacjazyčný profil žiaka/používateľa jazyka. Ale je pravdepodobné,

že „viacjazyčnému prístupu“ SERR bude najlepšie slúžiť nie navrhovanie projektov EJP určitým spôsobom, ale ich použitie ako základu pre skúmanie tvaru a povahy viacjazyčných profilov. To znamená celoškolské využitie Európskeho jazykového portfólia, ale predpokladá tiež vytvorenie nového druhu priestoru v školskom rozvrhu pre nový druh činnosti, ktorá zahŕňa všetky jazyky vyučované v škole, a tiež materinské jazyky, ktoré sú odlišné od školských jazykov, a nie sú súčasťou vzdelávacích programov. V tomto novom priestore by sa individuálne a skupinové projekty mohli realizovať spôsobom skúmania interkulturality rovnako ako viacjazyčnosti. Projekty by mohli zahŕňať kultúrne a lingvistické porovnávanie a kontrasty. Napríklad:

- Majú jazyky zastúpené v triede (materinské jazyky i jazyky, ktoré sa učia v škole) rovnaké, podobné alebo rozdielne výrazy viažuce sa k rodine/príbuzným? Čo tieto výrazy vypovedajú o organizácii rodinného života v minulosti a v súčasnosti?
- Môžeme nájsť niektoré zo spôsobov, ktorými slová vznikajú z iných slov rôznych jazykov, zastúpených v triede? Ktoré jazyky sú podobné a ktoré sú rôzne z pohľadu tvorenia slov?
- Ako môžeme použiť rôzne jazyky, ktoré poznáme, aby sme uľahčili komunikáciu medzi ľuďmi, ktorí hovoria týmito jazykmi? Inými slovami, koľko rôznych scenárov sprostredkovania vymyslíme a aké konkrétne problémy by pravdepodobne mohli predstavovať pre sprostredkovateľa?
- Na základe viacjazyčných profilov, ktoré sú v skupine, koľko mnohojazyčných konverzácií (v ktorých rôzni účastníci hovoria rôznymi jazykmi bez sprostredkovania) môžeme uskutočniť?

Ďalšie možnosti sú popísané v 3. kapitole „Sprievodca pre rozvoj a uplatňovanie vzdelávacích programov pre viacjazyčné a interkultúrne vzdelávanie“ Rady Európy (Beacco a kol., 2010).

1.4 Smerom k celoškolským projektom EJP

EJP môže v jednej triede podporovať rozvoj autonómie žiaka a do istej miery interkultúrneho povedomia. Plný význam môže dostať „viacjazyčný prístup“ Rady Európy len vtedy, ak sa EJP použije na podporu výučby a učenia sa všetkých jazykov na všetkých úrovniach vyučovaných v škole a nájdú sa spôsoby, ako zohľadniť jazyky, ktorými síce niektorí žiaci hovoria, ale ktoré nie sú súčasťou vzdelávacích programov. Ale to nie je jediný dôvod, prečo uplatňovanie EJP malo dosiaľ tendenciu uprednostňovať autonómiu žiakov pred interkulturalitou a viacjazyčnosťou. EJP je špeciálnym prípadom portfólia vzdelávania, ktoré sa opiera o špecifický druh hodnotenia portfólia: o sebahodnotenie žiaka. A to má ako pedagogický nástroj úspech do tej miery, že umožňuje žiakom prevziať kontrolu nad svojím vzdelávaním v psychologickom zmysle definovanom v článku 1.3.1.

Každý projekt implementácie EJP v sebe takto zahŕňa prijatie autonómie žiaka ako predpokladu pre úspešný vývoj interkultúrnych a viacjazyčných rozmerov. Táto úvaha by mala formovať plánovanie, implementáciu a hodnotenie celoškolských projektov EJP.

1.5 Prehľad projektov ELP-WSU

Záverečné správy, ktoré dokumentujú uplatňovanie EJP v jednotlivých triedach, boli predložené z týchto 10 projektov ELP-WSU:

Albánsko (účastník ELP-WSU: Elida Reçi)

- Škola Sami Frasheri, Tirana
- 1621 žiakov vo veku 15 – 18 rokov
- Všetci žiaci majú albánčinu ako svoj materinský jazyk
- Vyučované jazyky: albánčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), angličtina, francúzština, nemčina, taliančina
- Použitý model EJP: 96.2008
- Rozsah projektu: sedem učiteľov, štyri jazyky (angličtina, francúzština, nemčina, taliančina), 827 žiakov

Rakúsko (účastník ELP-WSU: Rose Öhler)

- Praxisschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein and Katharina Lins Schule der Barmherzigen Schwestern in Zams (KLS)
- 108 žiakov vo veku 10 – 14 rokov
- Väčšina žiakov má nemčinu ako svoj materinský jazyk. Ostatné materinské jazyky v škole v čase projektu: chorvátčina, čeština, rumunčina, thajčina, turečtina (väčšinou po jednom žiakovi, ktorý hovorí jedným z týchto jazykov)
- Vyučované jazyky: nemčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), angličtina, francúzština, taliančina
- Použité modely EJP: 58.2004 (rakúsky model pre žiakov vo veku 10 – 15 rokov) a rakúsky model pre žiakov základnej školy; v čase projektu nebol overený
- Rozsah projektu: všetci učitelia jazykov (sedem) a všetci žiaci (108) v škole, plus 32 žiakov a ich dvaja učitelia v pridruženej základnej škole

Česká republika (účastník ELP-WSU: Kateřina Dvořáková)

- Základní škola Matice školské, České Budějovice
- 500 žiakov (základné/nižšie stredné vzdelávanie)
- Vyučované jazyky: čeština (ako vyučovací jazyk/školský predmet), angličtina, nemčina

- Rozsah projektu: interview s jednou učiteľkou angličtiny o jej používaní EJP

Grécko (Evangélia Gkiovousoglou-Kaga)

- Všetky základné školy (národný projekt koordinovala Evangélia Gkiovousoglou-Kaga)
- Všetci žiaci vo veku 10 – 12 rokov, ktorí sa učia francúzštinu a nemčinu (druhý cudzí jazyk)
- Väčšina žiakov má gréčtinu ako materinský jazyk, 5 % až 20 % žiakov v každej triede sú imigranti (materinské jazyky zahŕňajú albánčinu, ruštinu, poľštinu, bulharčinu a rumunčinu)
- Vyučované jazyky: gréčtina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), angličtina (prvý cudzí jazyk), francúzština a nemčina (druhý cudzí jazyk)
- Použitý model EJP: grécky model pre žiakov základných škôl (v čase projektu nebol overený)
- Tento národný projekt bol podporený praktickými kurzami pre učiteľov a vývojom materiálov a hodnotil sa dotazníkovým prieskumom

Maďarsko (účastník ELP-WSU: Zsuzsa Darabos)

- Škola Lauder Javne, Budapešť, škola židovskej komunity so žiakmi od začiatku materskej školy do konca školskej dochádzky
- 547 žiakov (okrem materskej školy)
- Väčšina žiakov má maďarčinu ako materinský jazyk, niektorí sú dvojjazyční a niektorí pochádzajú z iných krajín (napr. Veľká Británia, Kolumbia, Turecko)
- Vyučované jazyky: maďarčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), hebrejčina (prvý cudzí jazyk), angličtina (druhý cudzí jazyk, je tam tiež anglický dvojjazyčný program), francúzština, nemčina, taliančina, španielčina (tretí cudzí jazyk)
- Použité modely EJP: 15.2001 (maďarský model pre žiakov v rámci stredoškolského vzdelania); 105.2010 (španielsky on-line model pre žiakov v rámci stredoškolského vzdelávania)
- Rozsah projektu: päť učiteľov, päť jazykov (angličtina, francúzština, nemčina, taliančina, španielčina), 70 žiakov

Island (účastník ELP-WSU: Elísabet Valtýsdóttir)

- Škola Fjölbrautaskóli Suðurlands (FSu), vyššie stredné vzdelávanie pre žiakov vo veku 16 – 20 rokov
- Asi 1000 žiakov
- Všetci žiaci majú islandčinu ako materinský jazyk
- Vyučované jazyky: islandčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), dánčina, angličtina, francúzština, nemčina, španielčina, niekedy latinčina
- Použitý model EJP: časti 75.2006 (islandský model pre žiakov stredných škôl)

- Rozsah projektu: 18 učiteľov, päť jazykov (dánčina, angličtina, francúzština, nemčina, španielčina) a asi 600 žiakov

Litva (účastník ELP-WSU: Nida Burneikaitė)

- 10 škôl a 11 učiteľov na základných školách po celej Litve (projekt koordinovala Nida Burneikaitė pod záštitou Základnej anglickej skupiny osobitného záujmu (PESIG) Litovskej asociácie učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka (LAKMA))
- Asi 90 % žiakov má litovčinu ako materinský jazyk; ďalšie materinské jazyky sú poľština a ruština, najmä v oblasti Vilniusu je veľa žiakov viacjazyčných
- Použitý model EJP: neexistuje overený litovský model pre túto vekovú skupinu; projekt navrhol a skúšobne riešil rôzne portfólio úloh pre žiakov základných škôl
- Rozsah projektu: 11 učiteľov (z 10 škôl), jeden jazyk (angličtina), 250 žiakov

Nórsko (účastník ELP-WSU: Anita Nyberg)

- Škola Kastellet, Oslo – primárne a nižšie stredné vzdelávanie (žiaci vo veku 6 – 16 rokov)
- 610 žiakov na škole
- Veľmi málo žiakov – príst'ahovalcov v porovnaní s ostatnými školami v Osle
- Vyučované jazyky: nórčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), angličtina (prvý cudzí jazyk), nemčina, španielčina a francúzština (druhý cudzí jazyk)
- Použité modely EJP: 97.2008 (pre žiakov vo veku 13 – 18 rokov) a 100.2009 (pre žiakov vo veku 6 – 12 rokov)
- Rozsah projektu: všetky jazyky, učitelia jazykov a žiaci v škole

Rumunsko (účastník ELP-WSU: Elvira Rodica Andronescu)

- National College Horea, Closca si Crisan, Alba Iulia, vyššie stredné vzdelávanie (žiaci vo veku 15 – 18 rokov)
- 857 žiakov na škole
- 98 % žiakov má rumunčinu ako materinský jazyk, 2 % majú maďarčinu, taliančinu alebo rómčinu
- Vyučované jazyky: rumunčina (ako vyučovací jazyk/školský predmet), francúzština, angličtina, taliančina (tretí cudzí jazyk); je tu dvojazyčný program vo francúzštine
- Použitá verzia EJP: 6.2000 (francúzsky model pre žiakov vo veku 16 rokov a viac)
- Rozsah projektu: 15 učiteľov, štyri jazyky (francúzština, angličtina, taliančina, rumunčina), 215 žiakov

Ruská federácia (účastník ELP-WSU: Tatiana Yudina)

- Lycée linguistique / stredná škola, ktorá sa špecializuje na jazyky, žiaci vo veku 13 – 17 rokov

- Celkový počet žiakov: okolo 290
- Prevažná väčšina žiakov má ruštinu ako materinský jazyk, aj keď pochádzajú z mnohých etnických prostredí
- Vyučované jazyky: ruština (ako vyučovací jazyk/školský predmet, okrem toho sa dejiny literatúry a kultúra prvého cudzieho jazyka vyučuje prostredníctvom tohto jazyka), angličtina, francúzština, nemčina, španielčina, taliančina, ukrajinčina, čínština, japončina, arabčina (všetky sa vyučujú ako prvý alebo druhý cudzí jazyk). Všetci žiaci sa učia dva cudzie jazyky a latinčinu
- Použité modely EJP: 31.2002 (ruský model pre žiakov vo veku 15 rokov a viac) a 3.2000 (ruský model pre žiakov vo veku 11 – 14 rokov)
- Rozsah projektu: šesť jazykov (angličtina, francúzština, nemčina, ukrajinčina, taliančina, španielčina), 10 – 15 učiteľov, 290 žiakov

Tento prehľad projektov ELP-WSU nám pripomína veľmi veľké jazykové a vzdelávacie rozmanitosti v rôznych členských štátoch ECMJ. Podrobné prípadové štúdie, z ktorých sú tieto súhrnné popisy, tiež ukazujú, že oboznámenie s EJP a jeho podporným základom je veľmi rôzne. To nepochybne pomáha vysvetliť, prečo 3 z 10 projektov sa v skutočnosti netýkali celoškolského využitia EJP v plnom slova zmysle. Rozsah jednotlivých projektov bol určený odbornou funkciou účastníkov ELP-WSU. Asi 8 z 10 projektov sa vykonalo v jednotlivých školách, jeden pilotný projekt bol celoštátny (Grécko) a jeden sa týkal celoštátnej siete podporovanej asociáciou učiteľov (Litva). Zostávajúce kapitoly tejto príručky čerpajú z projektov ELP-WSU pre ilustráciu ich tvrdení.

Podrobnosti o týchto prípadových štúdiách nájdete na adrese: <http://elp-wsu.ecml.at>

2. Plánovanie celoškolských projektov EJP (ELP-WSU)

Plánovanie celoškolských projektov EJP spadá do dvoch odlišných fáz. Po prvé, je potrebné určiť rozsah a pôsobnosť projektu a jeho trvanie, pričom sa berie do úvahy, kto ho navrhol a prečo, zistiť, čo znamená „celoškolský“ pre tých, čo projekt navrhli, rozhodnúť, ako sa projekt bude koordinovať, a zistiť, aké financovanie a ďalšia podpora bude potrebná alebo dostupná. Iba vtedy, keď sa vyjasnia tieto záležitosti, je možné zaoberať sa podrobnosťami projektu a vypracovať akčný plán.

Poradie, v ktorom budeme riešiť problémy spojené s plánovaním projektu EJP, nemusia byť rovnaké ako poradie, v ktorom budú prebiehať jednotlivé časti procesu, a je dôležité uvedomiť si hneď na začiatku, že projekt plánovania nie je nikdy striktne lineárny proces, ktorý sa pohybuje stabilne vpred od jednej témy k druhej. Naopak, zvyčajne zahŕňa veľké množstvo spätných krokov, úprav a revízií. Diskusia o jednej otázke sa môže zastaviť, kým sa nevyrieši ďalšia otázka, keď môže byť potrebné, aby sa revidovali rozhodnutia prijaté skôr v procese plánovania.

Plánovanie je však účinnejšie, ak sa vedie pomocou kontrolného zoznamu otázok, ktoré je potrebné riešiť, a s istým vedomím možného dopadu rozhodnutia v jednej oblasti na iné oblasti projektu.

2.1 Úvod

2.1.1 Rozsah, pôsobnosť a trvanie

Asi 8 z 10 projektov ELP-WSU sa konalo v jednotlivých školách, jeden zahŕňal celoštátnu sieť základných škôl pracujúcich pod záštitou celoštátnej asociácie učiteľov (Litva) a jeden bol celoštátny pilotný projekt navrhnutý tak, aby predstavil EJP učiteľom a žiakom druhých cudzích jazykov na základných školách (Grécko). Týchto 10 projektov sa tiež líšilo svojou pôsobnosťou. Niektoré z nich sa vykonávali v školách, kde už boli učitelia oboznámení s EJP, takže spolupráca v rámci celoškolského využitia EJP sa zdala samozrejým ďalším krokom; iné sa začali v kontexte, keď bolo EJP ešte relatívne neznáme, takže úspech projektu sa meral rozsahom, ako učitelia rôznych jazykov upravili svoju výučbu v triedach, aby sa prispôbili EJP.

Pri určovaní rozsahu a pôsobnosti projektu je potrebné rozhodnúť, ako dlho bude trvať. Väčšina z projektov ELP-WSU bola navrhnutá a realizovala sa po skončení semináru, ktorý sa

konal na konci októbra 2008. Väčšinou sa zvyšok školského roka 2008/2009 venoval plánovaniu a projekty sa realizovali a vyhodnocovali v školskom roku 2009/2010. Na konci obdobia pre podávanie správ o ELP-WSU však väčšina vedúcich projektov mala v úmysle nejakým spôsobom pokračovať vo svojich projektoch. V prípade, že dĺžka projektu nie je vopred určená zapojením do väčšieho projektu ako ELP-WSU, je asi rozumné uvažovať v horizonte niekoľkých rokov, aby mal projekt príležitosť na trvalý vplyv.

To znamená vypracovanie komplexného akčného plánu, jeho rozdelenie do ročných plánov a uznanie, že môže byť potrebné z roka na rok urobiť určité úpravy.

2.1.2 Dôležitosť profilovania

Pri určovaní rozsahu a pôsobnosti projektu je užitočné vypracovať profil zúčastnenej školy či škôl: úroveň vzdelávania a typ školy, počet a vekový rozsah žiakov, materinské jazyky, ktoré sú v škole zastúpené, jazyky, ktoré sa na škole vyučujú (vyučovací jazyk, moderné cudzie a klasické jazyky); postavenie rôznych cudzích jazykov vo vzdelávacích programoch (prvý, druhý atď.), počet učiteľov pre každý jazyk a celkový počet učiteľov na škole. Aspoň pri niektorých z týchto informácií je pravdepodobné, že nebudú pri príprave plánu ihneď poruke, ale že sa musia zozbierať.

Okrem opisných a štatistických informácií je v tejto predbežnej fáze tiež užitočné zhromažďovať informácie, ktoré budú pridané neskôr v procese plánovania. Napríklad, majú všetci učitelia jazykov školy spoločný prístup k výučbe alebo napríklad niektorí učitelia zdôrazňujú do istej miery rozvoj ústneho prejavu, zatiaľ čo iní kladú väčší dôraz na zvládnutie gramatických tvarov? Ak existujú rozdiely tohto druhu, sú v rámci jazykov, alebo sa vo výučbe jazyka A zdôrazňujú napríklad komunikačné kompetencie, zatiaľ čo pri výučbe jazyka B dominuje gramatická presnosť?

2.1.3 Čia iniciatíva?

Rozsah a pôsobnosť projektu bude závisieť čiastočne od toho, kto ho navrhol. Z dvoch projektov ELP-WSU realizovaných na vnútroštátnej úrovni jeden navrhla a riadila vládna agentúra (Grécko), druhý bol z iniciatívy celoštátnej asociácie učiteľov (Litva). V oboch prípadoch účasť škôl, učiteľov a žiakov mala oficiálnu alebo kvázioficiálnu podporu. Z projektov určených pre jednu školu tri sa prijali s oficiálnou podporou (Albánsko, Maďarsko, Rumunsko), dva sa uskutočnili na základe výzvy riaditeľa školy (Island, Nórsko), jeden navrhla fakulta univerzity a podporila správy školy (Ruská federácia) a jeden navrhoval učiteľ (Rakúsko).

Projekty, ktoré sa navrhli zhora, úradným orgánom alebo riaditeľom školy, majú tú výhodu, že

majú od začiatku oficiálny alebo kvázioficiálny štatút, nemusí to ale znamenať, že učitelia ich privítajú a ochotne sa na nich zúčastnia.

Na druhej strane, keď sa projekt navrhuje zdola, učiteľom alebo skupinou učiteľov, ľahšie sa môže zabezpečiť účasť ďalších učiteľov, ale ťažšie oficiálna podpora.

2.1.4 Motivácia

Motivácia pre projekt bude pravdepodobne závisieť čiastočne od toho, kto ho navrhol. V štyroch krajinách, ktoré sa zúčastňujú na ELP-WSU, boli projekty prostriedkom zavedenia EJP na národnej alebo miestnej úrovni (Grécko a Litva, respektíve Albánsko a Rumunsko); v štyroch krajinách (Albánsko, Česko, Maďarsko, Rumunsko) bolo zavedenie Európskeho jazykového portfólia spojené s reformou vzdelávacích programov alebo maturít a v troch krajinách (Rakúsko, Nórsko, Ruská federácia) sa projekty zamerali na ďalšie využitie už zavedených EJP. Iniciatívy zhora môžu byť motivované inými záujmami, ako sú ciele jazykového vzdelávania, ktoré sú základom EJP. Napríklad primárnou motiváciou českej školy bolo využiť vzdelávanie s portfóliom na stimuláciu pedagogickej inovácie. Prijatím portfólia bola škola schopná zabezpečiť ďalšie finančné prostriedky, ale jeho poňatie práce s portfóliom sa rozšírilo v celých školských vzdelávacích programoch. To znamená, že pri využívaní EJP sa veľmi zdôrazňovala dokumentácia. Je zrejmé, že bez ohľadu na to, aký je dôvod pre navrhnutie projektu, bude mať rozhodujúci vplyv na špecifické ciele a kritériá, podľa ktorých sa bude posudzovať jeho úspešnosť alebo neúspešnosť.

2.1.5 Význam slova „celoškolský“

ELP-WSU odvodil svoju podstatu od argumentu, že ciele jazykového vzdelávania na základe EJP sa môžu plne realizovať iba vtedy, ak sa EJP používa nielen na usmernenie a podporu celého vzdelávania L2 na konkrétnej škole, ale berú sa do úvahy aj jazyky, ktoré sú zastúpené v škole, ale nie sú súčasťou vzdelávacích programov (napríklad materinské jazyky žiakov z rodín imigrantov). V 1. kapitole sme sa preto venovali diskusii o týchto cieľoch - vývoj autonómie žiaka, interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť. Ale len niektoré z projektov realizovaných v rámci ELP-WSU sa pokúšali zachytiť celoškolské využitie Európskeho jazykového portfólia naplno a ambiciózne. Aby sa to podarilo, všetci učitelia jazykov na škole musia byť vopred oboznámení s EJP a jeho zamýšľanými funkciami a škola sa musí zaviazat', že bude dodržiavať zásady, ktoré sú základom politiky jazykového vzdelávania Rady Európy. Po desiatich rokoch vývoja, overovania a implementácie EJP stále existuje pomerne málo vzdelávacích kontextov, o ktorých môžeme povedať, že to v nich platí.

Obvyklejšia je taká situácia, keď sa niekoľko učiteľov L2 v škole už oboznámilo s teóriou i praxou EJP a chcú ho sami používať, ale aj vzbudiť záujem svojich kolegov, aby ho využívali.

Bez ohľadu na to, kto navrhol celoškolský projekt EJP, za týchto okolností je potrebné rozhodnúť sa, či bude účasť učiteľov dobrovoľná alebo povinná.

Zdravý rozum vraví, že v prípade dobrovoľnej účasti je pravdepodobnejšie, že prinesie úspech. Ak sú neochotní učitelia povinní používať EJP, budú v pokušení robiť to iba formálne, čo môže byť mätúce pre žiakov a môže vážne narušiť dynamiku projektu. Na druhej strane, ak môžu zostať mimo rámca projektu a projekt uspeje bez nich, môžu zmeniť názor a požiadať o pripojenie, najmä ak sa ich žiaci začnú pýtať, prečo sa na ich hodinách neberie do úvahy EJP.

U niektorých projektov je potom celoškolské využitie EJP vecou konsolidácie a rozšírenia existujúcej praxe, zatiaľ čo pre iné je to na prvý pohľad vzdialený cieľ. Kde sa konkrétna škola nachádza medzi stavom bez predchádzajúcich skúseností s používaním EJP a niekoľkými rokmi úspešného používania, nevyhnutne hrá významnú úlohu pri určovaní špecifických cieľov projektu a jeho časovej osi.

Tu je ďalší zmysel termínu „celoškolský“, ktorý treba zvažovať v tejto predbežnej fáze plánovania: Aký je zamýšľaný vzťah medzi projektom a širšou školskou komunitou? Budú učitelia iných predmetov len informovaní o projekte, alebo bude snaha aktívne ich zapojiť? Budú napríklad učitelia (povedzme) dejepisu a geografie brať do úvahy skutočnosť, že (niektorí) ich žiaci sa učia hovoriť alebo v prípade imigrantov už hovoria plynule jedným alebo viacerými jazykmi krajín, ktorými sa zaoberajú na svojich hodinách? A keď projekt pripraví prezentáciu pre zvyšok školy, budú učitelia a ostatní zamestnanci vyzvaní, aby využívali okrem vyučovacieho jazyka všetky jazyky, ktoré vedia?

Rodičia sa čoraz viac považujú za súčasť školskej komunity. Môže byť zákonnou požiadavkou, aby boli informovaní o nových projektoch, a ak projekt zahŕňa zbieranie výskumných údajov, na ich získavanie môže byť nevyhnutný formálny súhlas rodičov s účasťou ich dieťaťa. Okrem toho rodičia môžu mať lingvistické zdroje, ktoré projekt môže nejakým spôsobom využiť. Niektorí môžu plynule hovoriť jedným alebo viacerými jazykmi vzdelávacích programov a imigranti budú pravdepodobne hovoriť aspoň jedným jazykom, ktorý sa na škole vyučuje. Môže tento projekt nájsť spôsoby, ako využívať tieto zdroje? To je otázka, ku ktorej sa vrátíme v druhej časti tejto kapitoly.

Rodičia môžu hrať úlohu aj čo sa týka podpory vzdelávania svojich detí mimo školy. Napríklad v Litve projektová skupina informovala rodičov, že prístup s portfóliom je spôsobom posudzovania pokroku a úspechov ich detí i rozvoja ich sebadôvery, nezávislosti, zodpovednosti a interkultúrneho povedomia. Skupina sa tiež rozhodla vyskúšať zapojenie rodičov do činností portfólia napríklad tým, že pomôžu svojim deťom s jazykovými a interkultúrnymi úlohami, ako sú napríklad „Jazyky mojej rodiny alebo príbuzných“ alebo „Krajiny, ktoré navštívila moja rodina“. Rodičia tiež môžu pomáhať deťom kontrolou kontrolných zoznamov otázok „ja viem“ na konci učebného obdobia. To by im ukázalo, aký pokrok urobili

a aké ciele dosiahli. Jedna učiteľka požiadala rodičov svojich žiakov, aby sa pozreli na prácu svojho dieťaťa s portfóliom (ktorá sa uchováva v triede) a napísali mu nejakú spätnú väzbu.

EJP môže tiež hrať dôležitú úlohu pri informovaní vo vzťahu medzi domovom a školou, najmä keď obsahuje dôkazy o rozvoji vedomostí žiakov imigrantov vo vyučovacom jazyku.

Za zváženie stojí aj to, aké sú ďalšie spôsoby zapojenia rodičov do projektu. Poučným v tomto smere je príklad kanadského projektu spojeného s ELP-WSU. Projekt zahŕňal základnú školu s 136 žiakmi, 22 % z nich mali materinský jazyk iný ako angličtinu a 30 % z nich boli pôvodní obyvatelia. Termín „celoškolský“ sa chápal ako označenie pre žiakov a pracovníkov školy, ale aj rodičov a širšiu verejnosť. Preto jedným z cieľov projektu bolo zvýšiť zapojenie rodičov tým, že by tí, ktorých materinským jazykom nie je angličtina, viac prispeli k životu školy. Pri plánovaní projektu pracovníci určili množstvo podporných úloh, ktoré chceli, aby vykonávali rodičia ako dobrovoľníci. Medzi tieto úlohy patrilo kopírovanie, laminovanie, pomoc ako dozor pri exkurziách, spravovanie nástieniek, pomoc v knižnici a pomoc jednotlivým žiakom pri precvičovaní čítania. Jazyk potrebný na vykonanie týchto a ďalších úloh súvisel s komunikačnými úrovňami SERR. Rodičov povzbudzovali, aby používali stupnicu sebahodnotenia zo SERR na posúdenie svojich znalostí angličtiny a aby sa potom rozhodli, ktoré úlohy by mohli najpohodlnejšie vykonať podľa vzťahu s úrovňami SERR. Aby sa systém stal užívateľsky príjemným, boli vytvorené karty úloh, ktoré obsahovali kľúčovú slovnú zásobu. Týmto spôsobom projekt generoval významnú pridanú hodnotu ako prostriedok zapojenia rodičov do činností školy a zároveň im pomáhal rozvíjať jazykové kompetencie v angličtine.

2.1.6 Koordinácia projektu

Bez ohľadu na to, kto navrhuje projekt, jeho ciele a špecifické smerovanie, bude sa musieť denne koordinovať. Vymenovanie koordinátora by malo brať do úvahy zamýšľanú dynamiku projektu, pretože bude určovať rozsah pracovnej záťaže. Tá sa bude líšiť podľa veľkosti školy a počtu jazykov, učiteľov a žiakov zapojených do projektu. Ale bude závisieť aj od ďalších vlastností projektu. Napríklad ak projekt navrhla úradná inštitúcia a je podporovaný externým financovaním, bude pravdepodobne potrebné predkladať pravidelné správy, a tie môžu vyžadovať formálne hodnotenie. Najmä v školách, kde sa EJP predtým nevyužívalo, bude koordinátor zodpovedný za jeho zavedenie u svojich kolegov; či už budú profesionálne vzdelávacie semináre bežnou súčasťou školskej praxe, alebo nie, určite budú potrebné aspoň pri príprave projektu.

Počas realizačnej fázy bude koordinácia vyžadovať pravidelné stretnutia zainteresovaných učiteľov a tie sa musia naplánovať. O prijatých rozhodnutiach sa musia viesť záznamy. Je zrejmé, že koordinácia projektu EJP sa môže rýchlo stať prácou na plný úväzok, čo nás privádza k otázke financovania a ďalšej podpory.

2.1.7 Financovanie a ďalšia podpora

Projekty EJP môžu vyžadovať finančnú podporu v troch smeroch. Po prvé, v niektorých vzdelávacích systémoch je obvyklé, že učitelia, ktorí sa podieľajú na úradne schválenom projekte, dostávajú príplatok k platu alebo nejakú inú výhodu. Niekoľko projektov ELP-WSU sa realizovalo v takýchto systémoch, ale v prípade Islandu sa na to finančná podpora neposkytla. To znamenalo, že islandskému projektu chýbal oficiálny štatút a zapojenie učiteľov bolo úplne dobrovoľné. V iných systémoch nie je obvyklé, aby boli učitelia špeciálne odmenení za účasť na projekte, čo znamená, že účasť bude pravdepodobne vo väčšine prípadov dobrovoľná. Po druhé, vedenie školy môže prerozdeliť učiteľov tak, aby koordinátor projektu riadil koordinačný proces výmenou za menší počet vyučovacích hodín. Urobiť si čas na stretnutia v rámci projektu môže mať tiež nepriame finančné dôsledky. Niekoľko projektov ELP-WSU uviedlo, že bolo ťažké organizovať pravidelné schôdze a zúčastnení učitelia boli často odkázaní na neformálne stretnutia na chodbách a počas prestávok. Na malej škole, kde sa učitelia navzájom dobre poznajú a využívajú EJP už niekoľko rokov, sa veľa môže dosiahnuť neformálne, ale vo veľkej škole, kde väčšina zúčastnených učiteľov nie je oboznámená s EJP, môže byť nedostatok pravidelných formálnych schôdzí prekážkou pokroku. Po tretie, projekty nevyhnutne vyžadujú aspoň minimálne prevádzkové náklady. Aj keď nemajú pridelený vlastný rozpočet, určite budú vyžadovať dodatočné kopírovanie, a možno budú chcieť kúpiť kópie EJP pre svojich žiakov.

Je dôležité stanoviť, aké veľké množstvo materiálnej podpory tohto druhu projekt dostane, skôr ako sa začne podrobne plánovať.

Projekty nevyhnutne generujú papiere, ktoré je potrebné skladovať tak, aby k nim bol prístup. V ideálnom prípade by projekt, ktorého cieľom je spojiť všetkých učiteľov jazykov na škole, mal pridelenú svoju miestnosť alebo časť miestnosti. Takéto usporiadanie umožňuje všetkým zúčastneným učiteľom mať okamžitý prístup k projektovým materiálom. Môže sa tiež vytvoriť knižnica referenčných materiálov, možno počnúc rôznymi návrhmi a štúdiami, ktoré sú k dispozícii na internetových stránkach Rady Európy a ECMJ.

Ak pre projekt nemôže byť k dispozícii vyhradený priestor, môže sa použiť alternatívne riešenie. Napríklad, projekt si môže zabezpečiť miesto na stene v chodbe, kde sa dá zriadiť nástenka a priestor na vystavenie materiálov. Takto sa získa jeho zviditeľnenie v škole a nástroje na komunikáciu so širšou školskou komunitou.

Je tiež nevyhnutné zabezpečiť projektu prezentáciu na internetovej stránke školy a zabezpečiť, aby sa informácie pravidelne aktualizovali. Ak má škola intranet, mnohé materiály, ktoré by inak mohli byť uložené v tlačenej podobe, môžu sa uložiť a sprístupniť učiteľom elektronicky: pracovné listy, formuláre správ, kontrolné zoznamy rôznych druhov, možno aj samotné EJP. Môžu sa tiež poskytnúť odkazy na internetové stránky Rady Európy a ECMJ a iné užitočné zdroje, ktoré poskytujú. V školách, kde žiaci majú prístup k intranetu, môžu byť zahrnutí do elektronickej komunikácie, ktorá podporuje rozvoj dynamiky projektu a umožňuje priamy prístup k niektorým podporným materiálom.

V tejto prvej etape je potrebné zvážiť, ako projekt zabezpečí vzájomnú interakciu rôznych jazykov, ktoré sú v škole zastúpené.

Ku koncu 2. kapitoly sme tvrdili, že dôraz EJP na viacjazyčnosť zahŕňa potrebu priestoru pre nový druh vzdelávacieho programu (alebo rozvrhu), v ktorom môžu žiaci skúmať, porovnávať a premýšľať o svojich zdrojoch viacjazyčnosti. Celoškolský projekt EJP sa môže začať hýbať v tomto smere prepojením tried, ktoré sa učia

rôzne jazyky v rovnakom bloku rozvrhu. Nie je nevyhnutné, aby boli tieto triedy v rovnakom ročníku, naopak, môže byť prospešné spájať žiakov rôznych vekových kategórií a úrovní vedomostí. Celoškolský projekt EJP si tiež môže nárokovať uplatnenie na celej škole. Rakúsky projekt ELP-WSU napríklad usporiadal Deň EJP, kde sa zišlo 28 žiakov 5. ročníka a 28 žiakov 8. ročníka. Mladší žiaci nedávno začali používať EJP a cieľom Dňa EJP, ktorý trval pol dňa a vyžadoval spoluprácu s vedením školy, bolo oboznámiť ich s kontrolnými zoznamami. Pracovali vo dvojiciach na počúvaní, čítaní, ústnej interakcii, samostatnom ústnom prejave a na písaní úloh, a nakoniec sa sami zhodnotili. Starší žiaci tiež pracovali vo dvojiciach, správali sa ako lektori, posudzovali výkony mladších žiakov a porovnávali výsledky svojho hodnotenia so sebahodnotením mladších žiakov.¹

2.2 Vypracovanie akčného plánu

Všetky otázky, o ktorých sa diskutovalo v prvej časti tejto kapitoly, majú vplyv na špecifické ciele projektu, ktoré sa musia definovať a potom premietnuť do akčného plánu. Tento proces bude viesť koordinátor projektu, ale prispieť by mali všetci zúčastnení učители. Zapojenie učiteľov do vypracovania akčného plánu je nevyhnutnou súčasťou ich prípravy účasti na projekte. Ale keď niektorí alebo žiadni učители nie sú oboznámení s EJP, je nutné začať túto druhú fázu plánovacieho procesu tým, že sa im poskytnú informácie o EJP, o jeho štruktúre, obsahu a základných cieľoch.

2.2.1 Oboznámenie učiteľov s EJP

Všetky projekty ELP-WSU koordinovali jazykí odborníci – učители alebo pedagógovia učiteľov, ktorí boli s EJP už oboznámení. Niektorých z nich sme využili na predstavenie EJP učiteľom, zatiaľ čo iní absolvovali aspoň určitú formu školenia na jeho používanie. Hoci ani jeden z učiteľov zapojených do islandského projektu nepoužil EJP v celom rozsahu, niektorí z nich sa napríklad zúčastnili na školeniach a experimentovali s vybranými časťami EJP a piati použili portfóliá na vysokej škole. Takto boli vedúci projektov schopní organizovať tri

1. Podrobnejší popis besiedky EJP je k dispozícii v nemčine na internetových stránkach Österreichisches SprachenKompetenzZentrum: www.oesz.at → ESP → das ESP im Unterricht → Unterrichtsvorschläge und Materialien → Anregungen für den Unterricht → 5.1.2 Deň EJP

prípravné stretnutia, aby informovali svojich kolegov. V maďarskom projekte sa viedla príprava učiteľov pomocou kontrolného zoznamu otázok, ktoré sa majú brať do úvahy (k dispozícii na internetových stránkach ELP-WSU). V rámci litovského projektu príprava učiteľov čerpala zo štátnych vzdelávacích programov pre cudzie jazyky na základnej úrovni; z overených projektov EJP pre deti a mládež vyvinuté vo Francúzsku, Nemecku, Lotyšsku, v Nórsku, Poľsku, Španielsku a v Spojenom kráľovstve, spoločne s pokynmi pre učiteľov; letáky a pracovné listy vypracoval vedúci projektu, ktorý čerpal z materiálov súvisiacich s EJP, dostupných na internetových stránkach Rady Európy a ECMJ; spoločné materiály účastníkov ELP-WSU a zverejnených výučbových materiálov EFL, ktoré podporovali rozvoj portfóliových úloh. V albánskom projekte sa príprava učiteľa zameriavala na tri oblasti: množstvo rôznych druhov činností, ktoré podporujú autonómiu žiaka s osobitným dôrazom na kreativitu a predstavivosť; na prax v triede, ktorá uznáva hodnotu viacjazyčnosti a interkultúrne skúsenosti, a na význam plného začlenenia EJP do jazykového procesu vzdelávania. Koordinátorka nórskeho projektu vyzvala ostatných učiteľov, aby prišli do jej triedy a sledovali, ako predstaví EJP svojim žiakom. Použila logo EJP, aby začala diskusiu o zmysle komunikácie a význame učenia sa jazykov a na konci hodiny žiaci začali vyplňať svoj jazykový pas, kde uviedli, ktorým jazykom sú schopní porozumieť a ktorými sú schopní hovoriť. Nórsky projekt mal tiež prístup k videu, ktoré vyrobil Goetheho inštitút v Osle. Zobrazovalo, ako sa EJP používa na hodine nemčiny, a obsahovalo rozhovory so žiakmi o práci s EJP. Ako tieto príklady ukazujú, príprava účasti učiteľov na celoškolskom projekte EJP sa musí nutne formovať podľa konkrétnych okolností na mieste s použitím odkazov a školiacich materiálov dostupných na stránkach Rady Európy a ECMJ.

Úspech ktoréhokoľvek celoškolského projektu EJP bude závisieť do značnej miery od rozsahu, v akom zúčastnení učiteľia spoločne chápu ciele projektu a spôsob, ako ich dosiahnuť. Už sme sa zmienili o možnosti, že učiteľia v určitej škole môžu mať rôzne názory na výučbu a učenie sa jazykov a mať rôzny prístup k práci na vyučovacej hodine. Prípravná fáza sa musí snažiť identifikovať tieto rozdiely a stanoviť spoločný základ, na ktorom sa projekt spustí. Projekty ELP-WSU boli v tomto smere veľmi odlišné. Napríklad rakúsky projekt sa konal v malej škole, kde sa učiteľia navzájom dobre poznali a mali k výučbe rovnaký prístup zameraný na činnosti. Už niekoľko rokov využívali EJP a ich celoškolský projekt bol spôsobom, ako konsolidovať existujúcu prax. Na druhej strane na litovskom projekte sa podieľali učiteľia z 10 škôl. Zdôraznil úlohu sebahodnotenia v rámci efektívneho využívania EJP, ale musel umožniť konsenzus, aby postupne vyšla najavo úloha sebahodnotenia vo vzťahu k ostatným formám hodnotenia.

2.2.2 Definovanie cieľov projektu

Významnú úlohu pri určovaní cieľov projektu bude mať rozsah, v akom sú zúčastnení učiteľia už oboznámení s EJP. Keď sa EJP prvýkrát predstaví učiteľom, je pravdepodobné, že sa

objavia aspoň niektoré z nasledujúcich otázok. Všetky z nich sú relevantné pre stanovenie cieľov projektu:

1. Aký je vzťah medzi EJP a vzdelávacím programom? Predovšetkým, sú ciele vzdelávacích programov vyjadrené v termínoch: „Čo dokáže učiť sa?“ Ak nie, bude ľahké alebo ťažké spojiť deskriptory „ja viem“ kontrolných zoznamov EJP s konkrétnymi cieľmi vzdelávacích programov? Projektu výrazne pomôže, keď bude príprava zahŕňať vytváranie dokumentu, ktorý prekladá ciele učebných osnov do súpisu úloh „Čo učiť sa dokáže.“
2. Aký je vzťah medzi EJP a učebnicami používanými na výučbu rôznych jazykov zapojených do projektu? Sú niektoré alebo všetky z učebníc vytvorené s výslovným odkazom na komunikačné úrovne SERR? Ak to nie je tak, ako náročné je spájať predpokladané výsledky učenia sa s komunikačnými úlohami zachytenými v kontrolných zoznamoch? Ak sú učebnice viac orientované na zvládnutie lingvistickej formy než na rozvoj komunikačných kompetencií, môže EJP slúžiť ako komunikačný doplnok? Vzdelávací dokument popísaný v 1. časti môže spájať svoj súpis úloh s obsahom učebníc, ktoré sa používajú v rôznych jazykoch vyučovaných na škole.
3. Ako sa bude projekt usilovať o dosiahnutie troch pedagogických cieľov, ktoré sú základom EJP – autonómia žiaka, interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť? V 2. kapitole sme argumentovali, že každý projekt implementácie EJP v sebe zahŕňa presvedčenie o autonómii žiaka ako predpokladu pre úspešný vývoj interkultúrnych a viacjazyčných rozmerov. Na druhej strane sme tiež tvrdili, že celoškolské využitie EJP je nutné, aby sa plne zohľadnili uvedené rozmery. Je zrejmé, že treba začať oboznámením žiakov s EJP a jeho étosom sebahodnotenia a reflexie. No len čo sa to urobí, malo by byť jednoduché rozšíriť zameranie tak, aby zahŕňalo interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť, najmä ak žiaci používajú EJP na podporu celého svojho jazykového vzdelávania. Celoškolské aktivity typu opísaného na konci časti 1.3 hrajú dôležitú úlohu v podpore rozvoja povedomia viacjazyčnosti a schopností.
4. Ako sa žiaci oboznámia s EJP? Dostanú celé EJP na začiatku projektu, alebo sa bude zavádzať po častiach a budovať postupne, pričom možno začínať s dokumentáciou? Odpoveď na túto otázku môže závisieť čiastočne od veku žiakov, o ktorých ide, a čiastočne od odpovedí na otázky 1 až 3. Treba si uvedomiť, že EJP je komplexný dokument. Ak sa predloží žiakom naraz, môže sa ľahko stať, že ho budú pokladať za ťažko pochopiteľný a to ich odradí. Zvlášť u mladších žiakov sa zdá rozumné zaviesť rôzne časti EJP postupne, možno s cieľom zabezpečiť, aby si žiaci vytvorili kompletné EJP do konca prvého roku používania. Netreba dodávať, že v celoškolskom projekte si tento prístup vyžaduje starostlivú koordináciu, ale pri dobrej organizácii celoškolská dynamika použitia EJP vytvorí jednoliaty celok.
5. Ako presne sa bude EJP používať? Keď sa zavedie, bude sa naň odkazovať v každej lekcii,

alebo sa naň zameria možno raz za týždeň alebo raz za dva týždne? Budú mať žiaci pravidelný čas v rámci hodiny na prácu so svojim EJP, alebo sa bude od nich očakávať, že si ho budú udržiavať v aktuálnom stave vo voľnom čase, možno ako pravidelnú domácu úlohu? A ako sa bude koordinovať celoškolské využitie EJP? Odpovede na tieto otázky musia vziať do úvahy skutočnosť, že vo väčšine vzdelávacích kontextov EJP predstavuje výzvu pre zavedenie prax. To znamená, že je nepravdepodobné, že sa stane neoddeliteľnou súčasťou procesu výučby alebo učenia sa, ak nehraje na hodinách ústrednú rolu. Na druhej strane práve preto, že EJP spochybňuje zavedenie prax, môže byť veľa učiteľov v pokušení nevyužívať ho na motivovanie jednotlivých žiakov. Je to silný argument pre príležitostné vytvorenie spoločného priestoru v rozvrhu pre dva alebo viacero jazykov, aby žiaci mohli porovnávať rôzne súčasti svojho rozvojového viacjazyčného profilu a preskúmať jeho komunikačný potenciál.

6. Ako presne sa bude realizovať sebahodnotiacia funkcia EJP? EJP je určené na podporu dynamiky reflektívneho učenia, v ktorej hrá sebahodnotenie hlavnú úlohu. Tento fakt sám osebe znamená, že odpoveďou na 5. otázku musí byť, že počas vyučovacej hodiny sa pravidelne venuje čas EJP, aj keď len na účely sebahodnotenia. Ak projekt vytvoril jasný vzťah medzi kontrolnými zoznamami EJP na jednej strane a cieľmi vzdelávacích programov a učebnicou na druhej strane, potom by malo byť možné použiť kontrolný zoznam na sebahodnotenie na konci identifikovateľných fáz vzdelávania. Je omylom domnievať sa, že sebahodnotenie je niečo, čo musia vykonať jednotliví žiaci v súkromí. Sebahodnotenie na báze EJP by sa malo zaznamenať v interakcii v triede s podporou diskusie o tom, čo vyplýva z príslušných deskriptorov „ja viem“ a spolu s nejakou formou priamych dôkazov alebo demonštrácie. Inými slovami, sebahodnotenie na základe EJP by malo znamenať oveľa viac než zaškrtnutie políčka na kontrolnom zozname. V celoškolskom projekte EJP by sa malo vynaložiť maximálne úsilie, aby sa zabezpečilo, že prax sebahodnotenia je v rôznych jazykoch veľmi podobná. V plánovacej fáze projektu sa bude tiež vyžadovať zváženie vzťahu medzi sebahodnotením a hodnotením učiteľa. (Hlbšia diskusia o sebahodnotení na báze EJP a jeho širších dôsledkoch, pozri Little, 2009a). Na konci časti 2.1.7 sme stručne popísali rakúsky Deň EJP, ktorý využíva celoškolský rozmer využitia EJP, aby žiaci, ktorí začínajú so sebahodnotením, ťažili zo skúseností žiakov, ktorí pracujú s EJP už niekoľko rokov.
7. Podľa zásad a pokynov je EJP majetkom žiaka, ale ako tomu treba rozumieť? Tento fakt by sa nemal vysvetľovať v tom zmysle, že učiteľ nemá žiadnu úlohu pri sprostredkovaní EJP svojim žiakom. Na druhej strane vlastníctvo EJP žiakom úzko súvisí so zásadou autonómie žiaka: ak sú žiaci zodpovední za svoje učenie sa, sú zodpovední aj za udržiavanie svojich EJP v aktuálnom stave a učitelia majú právo kontrolovať, či to naozaj robia. Čo to znamená pre vlastníctvo EJP ako fyzického objektu? V niektorých krajinách žiaci majú svoje učebnice v škole a domov si berú iba tie učebnice, ktoré potrebujú na napísanie domácich úloh, zatiaľ čo v iných krajinách majú svoje učebnice doma a prinesú

do školy tie učebnice, ktoré potrebujú na vyučovanie. Tak alebo onak, používanie EJP v celoškolskom projekte znamená, že nemôže byť spojené len s jedným jazykom. V ideálnom prípade by mali byť žiaci sami zodpovední za svoje vlastné EJP, mali by ho uchovávať v bezpečí a prinášať ho na všetky hodiny výučby jazykov. Nie je to však možné v prípade žiakov mladšieho školského veku, pre ktorých bude pravdepodobne potrebné pripraviť alternatívne riešenie.

2.2.3 Vždy buďte pripravení prejsť na plán B

Keď sa ukončí predbežné plánovanie, učiteľom sa predstaví EJP, identifikujú sa ciele projektu a zostaví sa akčný plán, je však múdre zachovať flexibilitu, aby bolo možné reagovať na náhle zmeny. Príklady môžete nájsť v litovskom a islandskom projekte ELP-WSU.

Pôvodne sa litovský projekt zameriaval na rozvoj a riadenie primárneho EJP v rámci Národného programu pre skoré jazykové vzdelávanie. Keď bolo zastavené financovanie, LAKMA (litovská Asociácia učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka) prevzala projekt. To znamenalo, že sa zameril na výučbu/učenie sa angličtiny a nezahŕňal nemčinu a francúzštinu, ďalšie cudzie jazyky, ktoré sa vyučujú v Litve na primárnej úrovni. Z tohto dôvodu sa projekt odvoláva skôr na PJP (primárne jazykové portfólio) ako na EJP. Splnil však dôležitú predbežnú funkciu, uviesť zúčastnených učiteľov do metód portfólia a poskytnúť im skúsenosti relevantné pre vypracovanie primárneho EJP v potrebnom termíne.

Na Islande požiadala škola, ktorá sa zúčastnila ELP-WSU, o finančné prostriedky na podporu svojho projektu EJP, ale keď plánovanie značne pokročilo, žiadosť sa zamietla. Súčasne škola nemala možnosti zaplatiť projekt sama znížením pracovnej náplne zúčastnených učiteľov alebo zaplatiť im príplatok k platu. Úzka súvislosť medzi EJP a novým vzdelávacím programom na Islande však znamenala, že malo zmysel v projekte pokračovať, aj keď bolo nutné nájsť spôsob, ako dosiahnuť pokrok malými krokmi. Pri týchto zmenených okolnostiach hlavnými cieľmi islandského projektu sa stali (i) rozvinúť profesionálne kompetencie učiteľov a zlepšiť kvalitu výučby a (ii) zvýšiť zodpovednosť a nezávislosť učiteľov a zvýšiť ich interkulturné povedomie.

3. Implementácia celoškolských projektov EJP: zopár príkladov

Rôznymi možnosťami implementácie sme sa už zaoberali v 1. a 2. kapitole. V tejto časti ponúkame niekoľko príkladov spôsobov, ktorými účastníci ELP-WSU riešili kľúčové pedagogické výzvy EJP: autonómiu žiaka, interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť. Podrobnejšie informácie sú uvedené v projektových správach na internetovej stránke ELP-WSU.

3.1 Autonómia žiaka

V maďarskom projekte autonómia žiaka znamenala schopnosť riadiť svoje učenie sa: realizovať vzdelávacie úlohy, či už samostatne alebo v spolupráci s ostatnými; formulovať vzdelávacie ciele; posúdiť vlastné pokroky; rozpoznať, čo funguje a čo nefunguje, a vedieť, kde nájsť pomoc, keď vzniknú ťažkosti. Projekt určuje, aby žiaci dostali priestor na rozvoj týchto kompetencií, povzbudzovali sa, aby postupovali svojím tempom a podľa svojho rytmu. Ruský projekt sa snažil rozvíjať autonómiu žiaka zameraním sa na stanovovanie cieľov, stratégie vzdelávania, sebahodnotenie a rozvíjanie schopnosti žiakov nájsť materiály a aktivity relevantné pre tieto ciele. Rumunský projekt mal skôr užšie chápanie autonómie žiaka, zavádzal rad aktivít, ktorých cieľom je umožniť žiakom, aby samostatne dokončili svoje EJP, zatiaľ čo islandský projekt sa zamerával najmä na sebahodnotenie, vzájomné hodnotenie, ďalšie formy alternatívneho hodnotenia a reflexiu v denníkoch žiakov.

V litovskom projekte každá zúčastnená učiteľka navrhla úlohu na zvýšenie povedomia svojich žiakov o mnohých rôznych spôsoboch učenia sa jazykov a donútila ich premýšľať o svojich vzdelávacích skúsenostiach. Napríklad sa pýtali žiakov, či a ako často používajú angličtinu aj mimo školy, a povzbudzovali ich, aby experimentovali s novými spôsobmi učenia sa. V rámci projektu sa tiež dohodli, že tvrdenia/otázky používané na sebahodnotenie by mali žiakom pomôcť určiť ich silné stránky („ja viem...“), ale aj oblasti, na ktorých je potrebné ďalej pracovať („Čo treba zlepšiť? Prečo? Ako sa v tom môžem zlepšiť?“). Zapojenie sebahodnotenia týmto spôsobom prispelo k rozvoju schopnosti žiakov pre reflexiu a sebaanalýzu. Niektorí učitelia využili tvrdenia, ktoré sa zameriavali na konkrétne stratégie pre rozvoj konkrétnych komunikačných jazykových stratégií („Keď čítam, pozerám aj na obrázky“, „Keď píšem, kontrolujem si pravopis v slovníku“).

V rakúskom projekte učitelia pomáhali svojim žiakom, aby sa osamostatnili tým, že ich viedli k tomu, aby sa zamysleli nad svojimi pokrokmi, ale aj aby sa zapojili do plánovania pomocou kontrolných zoznamov EJP „ja viem“ a iných súčastí jazykového životopisu, aby diskutovali o tom, na čo by sa mali zamerať neskôr. Pomáhali im pochopiť význam sebahodnotenia tak,

že im často poskytovali spätnú väzbu na ich používanie kontrolných zoznamov a pravidelne sa venovali počas vyučovacích hodín skúmaniu stratégie a techník vzdelávania. Dôležité je, že v pravidelných intervaloch počas vyučovacích hodín sa tiež venovali celkovému samoriadenému učeniu sa a čítaniu kníh, sledovaniu DVD pre zábavu. Pri práci s touto časťou jazykového životopisu, ktorá sa zameriava na plánovanie individuálneho učenia sa, sa rozhodli, čo chcú robiť, požiadali o materiály alebo o radu a po niekoľkých dňoch predstavili ostatným, čo urobili, zdieľali to s nimi, resp. svoju prácu odovzdali.

3.2 Interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť

V SERR sú interkulturalita a viacjazyčnosť v podstate neoddeliteľné:

Žiak druhého alebo cudzieho jazyka a kultúry neprestáva byť spôsobilý vo svojom materinskom jazyku a v súvisiacej kultúre. Ani tieto nové spôsobilosti nie sú úplne oddelené od starých. Žiak nezískava dva odlišné, nesúvisiace spôsoby konania a komunikácie. Učiaci sa jazyka sa stáva plurilingválnym a rozvíja interkulturalitu.

(Rada Európy 2001: 43/40; dôraz v origináli)

Rovnako činnostne zameraný prístup SERR opisuje správanie, ktoré závisí rovnako od kultúrnych, ako aj komunikačných kompetencií. V projektoch ELP-WSU sa viacjazyčnosť a interkulturalita niekedy spracúvajú samostatne a niekedy ako dve strany tej istej mince.

Rakúsky projekt sa snažil rozvíjať interkultúrne povedomie žiakov tým, že im sprostredkoval kontakt s ľuďmi z iných kultúrnych prostredí a povzbudzoval ich, aby premýšľali o týchto stretnutiach. Učitelia tiež vyhľadávali materiály na vyučovanie s interkultúrnym významom, ktoré sa dali použiť v prierezových projektoch a podporovali svojich žiakov, aby vyhľadávali materiály, ktoré dali interkultúrny rozmer ich záujmom. V podobnom duchu dali učitelia zúčastňujúci sa na islandskom projekte svojim žiakom úlohy, ktoré vyžadovali, aby preskúmali rôzne kultúry po celom svete, v čom ich naďalej podporujú tým, že škola sa zapája do výmenných projektov, ktoré zahŕňajú interakciu so školami v mnohých krajinách, napríklad v Číne, v Kanade, vo Francúzsku, v Nemecku, na Slovensku a vo Švédsku. Rumunský projekt využíval asistentov francúzskeho jazyka na nadviazanie kultúrnych stykov a škola sa tiež podieľala na rôznych európskych projektoch a výmenách.

Ruský projekt sa zaoberal dimenziami viacjazyčnosti a interkulturality v mnohých smeroch. Napríklad zapojili žiakov do globálnych simulácií, ktoré od nich vyžadovali, aby využili svoje vedomosti rôznych jazykov L2, a to ich povzbudilo ku komunikácii s rodnými hovoriacimi iných jazykov, ako je ich vlastný L1. Tiež sa zaoberal dôsledkami skutočnosti, že bežné slová majú pre rôzne skupiny ľudí rôzne významy v rôznych kultúrach a rôznych združeniach: napríklad slovo maison (sídlo, dom, zámoček) nevyvoláva rovnaký vizuálny obraz v africkej

ako v severoeurópskej krajine a nemá rovnaký význam pre dieťa ako pre architekta. Okrem toho projekt používal lexikálny prístup na zisťovanie podobností a kontrastov medzi svetonázormi rôznych kultúr, skúmal kultúrne dôsledky lexikálne prevzatých slov a porovnával príslovia i gestá rôznych jazykov.

Maďarský a litovský projekt spojili interkultúrny rozmer s viacjazyčnosťou. Napríklad židovská škola, ktorá hostila maďarský projekt, vysiela každý rok skupinu žiakov 10. ročníka na študijný pobyt do Izraela. Tam používajú angličtinu a hebrejčinu (a niekedy maďarčinu), aby sa zapojili do kultúry, ku ktorej už patria. To ich stimuluje, aby vyhľadávali ďalšie interkultúrne skúsenosti, a mnohí z nich navštívia iné krajiny a zúčastnia sa medzinárodných stretnutí organizovaných pre židovskú mládež. Okrem toho zahraniční žiaci a žiaci s dvoma materinskými jazykmi zaviedli rozmer viacjazyčnosti a interkultúrny rozmer do každodenného života školy. Ten sa ďalej posilňuje rôznymi spôsobmi: prijímanie zahraničných návštevníkov, spoločné podávanie jedál z rôznych kultúr, zúčastňovanie sa súťaží, ktoré zahŕňajú rôzne anglofónne krajiny.

Pre litovský projekt boli interkulturalita a viacjazyčnosť rovnako neoddeliteľné a učitelia pripravovali úlohy a kontrolný zoznam tém, ktoré kombinovali oba rozmery. Témy zahŕňali „Jazyky mojej rodiny alebo krajiny“, „Svet, ktorý poznám z iných jazykov“, „Krajiny, ktoré som navštívil“, „Mojím obľúbeným športovcom je ... On alebo ona hovorí po...“, „Krajiny, hlavné mestá, jazyky, zástavy“, a „Filmy, príbehy, piesne“. Učitelia pri navrhovaní konkrétnych činností pre svojich žiakov zistili, že tieto témy sú užitočné. V 2. a 4. ročníku bolo možné použiť rovnakú tému, ale formát, rozsah a jazyk úlohy sa samozrejme líšili. (Ďalšie podrobnosti nájdete v správe o litovskom projekte na internetovej stránke ELP-WSU.)

Okrem viacjazyčnosti, ktorú má výučba/učenie sa cudzích jazykov pestovať, veľká časť školskej populácie vykazuje „prirodzenú“ viacjazyčnosť, ktorá sa objaví, keď materinský jazyk žiakov nie je vyučovacím jazykom. V rakúskom projekte učitelia podporujú svojich žiakov v tom, aby používali svoje materinské jazyky iné ako nemčinu pri čítaní a písaní. Žiaci tiež zdieľali základnú slovnú zásobu vo všetkých jazykoch, ktorými sa hovorí v ich triede, identifikovali lexikálne a gramatické podobnosti a rozdiely medzi jazykmi, používali zoznamy EJP na reflektovanie svojich znalostí vo všetkých svojich jazykoch a mali krátke prezentácie vo svojom prvom + druhom + treťom (+ štvrtom) jazyku na ranných zhromaždeniach a dňoch rodičov. (Porovnajte tieto činnosti s návrhmi na konci časti 1.3.)

4. Hodnotenie celoškolských projektov EJP

4.1 Prečo je potrebné hodnotiť?

Dôvody pre hodnotenie celoškolského projektu EJP sú dvojakého druhu. Prvý vyplýva z okolností realizácie projektu. Napríklad ak je projekt podporovaný externým financovaním, financujúca organizácia bude pravdepodobne vyžadovať vyhodnotenie, aby mohla stanoviť, či bol projekt úspešný, a určiť výsledky, ktoré môžu byť dôležité v širšom vzdelávacom kontexte. Vyhodnotenie tohto druhu môže vykonávať jeden človek alebo viacerí ľudia, ktorí stoja mimo samotného projektu. V tomto prípade je potrebné určiť jeho finančnú náročnosť vo fáze plánovania. Ak aj projekt nepodporuje externé financovanie, je pravdepodobné, že mal v škole osobitné postavenie a v takom prípade si vedenie školy môže želať, aby dostalo správu, ktorú môže posunúť na miestne, regionálne alebo národné orgány. Tento druh hodnotenia zvyčajne bude musieť vykonať koordinátor alebo projektový tím v rámci projektu.

Druhý dôvod pre hodnotenie celoškolských projektov EJP vychádza z étosu, v ktorom je samotné EJP zakotvené. Tradičné prístupy k hodnoteniu vo vzdelávaní predpokladajú jasnú deliacu čiaru medzi výučbou a učením sa na jednej strane a hodnotením na strane druhej. Ale činnostne zameraný prístup SERR spochybňuje tento predpoklad. Každý z jeho deskriptorov „Čo dokáže učiaci sa“ sa môže použiť, (i) aby sa určili ciele vzdelávacích programov, (ii) aby sa usmernil výber alebo vytvorenie vzdelávacích aktivít a materiálov, a (iii) ako základ pre vytvorenie úloh na hodnotenie a kritérií známkovania. Prístup „Čo dokáže učiaci sa“ nás tak povzbudzuje, aby sme zaviedli dynamickú vzájomnú súvislosť medzi vzdelávacími programami, pedagogikou a hodnotením. Navyše, keďže činnostne zameraný prístup sa zameriava v prvom rade na komunikatívne správanie, jeho deskriptory sú rovnako prístupné žiakom ako aj tým, čo pripravujú vzdelávacie programy, učiteľom a skúšajúcim. Ako sme tvrdili v predchádzajúcich kapitolách, efektívne využívanie Európskeho jazykového portfólia závisí od reflektívnych procesov, v ktorých hrá hlavnú úlohu pravidelné sebahodnotenie, a ak sa sebahodnotenie formuje podľa rovnakých kritérií ako formálne hodnotenie, dá sa prinajmenšom diskutovať o tom, či by jeho výsledky nemali byť zahrnuté v rovnakom rámci ako výsledky skúšania. Vzhľadom na to, že hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou kultúry jazykového vzdelávania, ktorú podporuje SERR a EJP, bolo by čudné, keby EJP projekt tiež nepriradil hlavnú úlohu (seba)hodnoteniu v zmysle hodnotenia projektu.

Žiadny z projektov ELP-WSU nemusel prejsť externým hodnotením, a tak rozsah a formálnosť interného podávania správ sa značne líšili. Ale všetky projekty sa zaoberali vo väčšej či menšej miere formatívnym hodnotením a pravidelne skúmali pokrok s cieľom určiť otázky,

ktoré treba riešiť. Napríklad po projektovej schôdzi vo februári 2010 koordinátor rakúskeho projektu uviedol, že projekt postupuje uspokojivo. Rodičia a žiaci ho prijali dobre a ochotne sa na ňom podieľali na hodinách a do istej miery aj vo svojom voľnom čase. Okrem toho projekt podporoval záujem a úctu voči iným jazykom a kultúram v prevažne monokultúrnom prostredí. Súčasne projektový tím uznal, že je potrebné, aby žiaci s materinským jazykom iným ako nemčina prezentovali svoje jazyky ostatným, aby hľadali ďalšie spôsoby, ako žiakov a učiteľov presvedčiť, aby si uvedomili svoj viacjazyčný repertoár i to, že treba pravidelnejšie aktualizovať stránku jazykov na webových stránkach školy.

4.2 Na čo sa má zamerať hodnotenie?

Zameranie hodnotenia sa musí stanoviť predovšetkým podľa určených cieľov projektu. Tak sa albánsky projekt ELP-WSU snažil sledovať pokrok, pokiaľ ide o rozvoj autonómie žiaka a postup v oblasti jazykového vzdelávania, čo boli dva z jeho hlavných cieľov. Rumunský projekt mal rovnaké ciele, ale mal tiež záujem o rozvoj spolupráce medzi učiteľmi. Zameranie hodnotenia tiež závisí od ďalšieho využitia hodnotenia. Rakúsky projekt potreboval podávať správy žiakom, rodičom a učiteľom iných predmetov, ako aj vedeniu školy, ale tiež využíval výsledky svojho hodnotenia na plánovanie budúceho ročníka projektu. Islandský projekt tiež využíval svoje obmedzené hodnotenie na usmerňovanie ďalšieho uplatňovania Európskeho jazykového portfólia.

V rámci litovského projektu malo hodnotenie dve navzájom sa dopĺňujúce zamerania. Koordinátor hodnotil projekt ako celok s cieľom pripraviť jeho rozšírenie a informovať organizáciu o podobných projektoch v budúcnosti. Údaje pre túto úroveň hodnotenia sa zhromažďovali priebežne tak, aby mohol koordinátor okamžite reagovať na potreby účastníkov projektu. Zúčastnení učelia zároveň vykonávali vlastné hodnotenie s cieľom zlepšiť prax výučby i výsledky vzdelávania a podporovať výučbu pomocou portfólia vo svojich mestách, školách alebo regiónoch. Za týmto účelom zhromažďovali údaje dvakrát alebo trikrát ročne, na konci každého polroka alebo trimestra.

4.3 Rozmanitosť údajov

Hodnotenie projektu závisí od informácií typu: Kto bol zapojený do projektu? Aké boli jeho ciele? Akým spôsobom sa tieto ciele sledovali? Do akej miery sa dosiahli? A podobne. Spôsob, akým sa tieto informácie zhromažďovali, závisel v prvom rade čiastočne od dôvodu vykonávania hodnotenia a čiastočne od veľkosti a stavu projektu. Efektívne riadenie by malo zabezpečiť, aby boli vždy k dispozícii základné informácie o projekte a o jeho pokroku. Všeobecným pravidlom je, že čím väčší je projekt a oficiálnejší jeho status, tým dôležitejšie bude vytvoriť formálne postupy pre zhromažďovanie informácií. Na tento účel medzi

nákladovo najefektívnejšie nástroje patria rôzne dotazníky (tie, ktoré používal maďarský, grécky, litovský a ruský projekt, sú k dispozícii na internetových stránkach ELP-WSU). Okrem dotazníkov sa môžu použiť na získavanie informácií o jednotlivých žiakoch, na identifikovanie trendov medzi skupinami žiakov kontrolné zoznamy „Čo dokáže učiaci sa“ a ďalšie podnety na zamyslenie obsiahnuté v samotnom EJP. Keď sa zhromaždia informácie nevyhnutné pre hodnotenie, musia sa zatriediť, analyzovať a interpretovať, aby bolo možné vyvodiť závery na základe vhodných kritérií. Albánsky projekt zhromažďoval informácie (i) sledovaním žiakov a hľadaním dôkazov o osobnej iniciatíve, (ii) rozhovormi so žiakmi a (iii) analyzovaním obsahu dokumentácie žiakov. Hodnotiace kritériá boli: (i) počet žiakov využívajúcich EJP, (ii) počet žiakov, ktorí sa rozhodli učiť druhé a tretie cudzie jazyky, (iii) dôkaz o zvýšenej autonómii žiaka, a (iv) zmeny vo vyučovacích metódach. Okrem toho riaditeľ školy, učitelia a žiaci museli vyplniť dotazník ministerstva (reakcie boli v drvivej väčšine pozitívne). Hodnotenie gréckeho projektu, ktorý sa realizoval celoštátne, sa konalo na základe dotazníkov pre učiteľov, semištruktúrovaných rozhovorov s riaditeľmi škôl a postrehov pedagogických poradcov pre cudzie jazyky. Hodnotenie rakúskeho projektu bolo, naopak, zamerané predovšetkým na žiakov a učiteľov, ktorí v ňom boli zapojení. Došlo k zmene v motivácii žiakov pre učenie sa jazykov a k zmene ich postojov k iným kultúram? Ako výrazne boli schopní utvárať vlastné predstavy o otvorení sa iným jazykom a kultúram? Došlo k zmene v postojoch učiteľov a ich predstavách o jazykovej výučbe a učení sa? V rámci islandského projektu dvaja učitelia zhromaždili údaje od svojich žiakov o ich postoji k dokumentácii, reflexii a kontrolným zoznamom. Hoci niekoľko žiakov nebolo nadšených, väčšina z nich uznala výhody vzdelávania pomocou portfólia. To sa zhodovalo s predstavou učiteľov, založenou na postrehoch, pozorovaniach, čo malo pozitívny vplyv na vzdelávanie.

Koordinátor litovského projektu zisťoval spätnú väzbu od zúčastnených učiteľov a požiadal ich, aby vyplnili dva dotazníky (sú na internetovej stránke ELP-WSU) a napísali záverečnú správu. Učitelia zisťovali spätnú väzbu od žiakov predovšetkým prostredníctvom pozorovaní triedy a neformálnymi rozhovormi. Niektorí učitelia požiadali žiakov, aby napísali svoje názory v úlohách portfólia na zadnej strane svojich pracovných listov, iní zase mali neformálne rozhovory s rodičmi buď samostatne, alebo na stretnutiach rodičov. Koordinátor zhromažďoval aj ukážkové úlohy portfólia a príklady práce žiakov (sú na internetovej stránke ELP-WSU).

Pretože vopred vedeli, že by neboli schopní analyzovať údaje na „vedeckej“ báze, členovia rakúskeho projektu použili dotazníky na zhromažďovanie spätnej väzby od žiakov založenej na dôkazoch, samotní žiaci napísali krátke úvahy o používaní EJP a členovia projektového tímu napísali tri krátke správy, ktoré obsahujú ich pripomienky a závery (tiež sú na internetovej stránke ELP-WSU).

4.4 Meranie dopadu

Hodnotenie projektov je dôležité preto, lebo môže vypovedať nielen o rozsahu, v akom sa dosiahli ciele projektu, ale aj o vplyve projektu na účastníkov a zainteresované strany - v našom prípade sú to učitelia, žiaci a rodičia.

4.4.1 Prístupy k výučbe

EJP spochybňuje tradičné prístupy k výučbe tým, že podporuje autonómiu žiaka a priraduje ústrednú úlohu sebahodnoteniu. Ako poznamenal koordinátor albánskeho projektu, nemá zmysel zaviesť EJP, ak nie ste pripravení urobiť pedagogické zmeny, od ktorých závisí jeho úspešná realizácia. To znamená, že EJP by malo podporovať rozvoj učiteľov rovnako ako žiakov, čo potvrdil rumunský projekt.

Hoci islandský projekt narazil na vážne problémy, mal pozitívny vplyv na zúčastnených učiteľov čiastočne preto, že použitie EJP zahŕňa spôsoby práce, ktoré sa zhodujú s požiadavkami nových islandských vzdelávacích programov. Zo 14 učiteľov, ktorí používali projekt na hodinách, siedmi využívali sebahodnotenie a desiat reflexiu, pričom piati z nich používali vzájomné hodnotenie a žiaci štyroch učiteľov používali špeciálny denník. Projekt poskytol všetkým učiteľom jazykov na škole príležitosť určitým spôsobom nahliadnuť do EJP a jeho použitia, a tak na jeseň roku 2010 podnietil záujem dvoch učiteľov realizovať EJP v plnom rozsahu. Je zaujímavé, že učiteľ, ktorý sa projektu EJP nezúčastnil, povedal koordinačnému tímu, že jeho žiaci, ktorí použili denníky a reflexie v predchádzajúcom semestri s iným učiteľom, urobili väčší pokrok a boli lepšie pripravení ako zvyčajne.

Učitelia zúčastňujúci sa na litovskom projekte v správe uviedli, že nadobudli väčšiu istotu pri stanovení cieľov, projekt ich navádzal klásť väčší dôraz na zručnosti a komunikačné funkcie (čo žiaci vedia urobiť v angličtine) než na štruktúry a tiež im umožnil lepšie pochopiť štátne vzdelávacie programy. Mohli vidieť, ako sebahodnotenie žiakov dopĺňa hodnotenie učiteľa, boli schopní navrhnúť lepšiu výučbu a hodnotiace úlohy, zapájali žiakov do diskusií o študijných cieľoch a stratégiách vzdelávania, mali možnosť lepšie spoznať svojich žiakov, pokiaľ ide o spôsoby učenia, ktorým dávajú prednosť, a získali veľa zo spolupráce s ostatnými učiteľmi. Hoci to stálo viac času a úsilia, účasť v projekte znamenala pozitívnu skúsenosť. No množstvo otázok zostalo nezodpovedaných: Nakoľko objektívni môžu byť žiaci, keď hodnotia sami seba? Akú úlohu by malo hrať portfólio v systéme hodnotenia na primárnej úrovni? Ako často by mali žiaci pracovať na úlohách portfólia a ako často by mali svoje portfólio aktualizovať? Aký je ideálny rozsah úloh portfólia pre 2. a 4. ročník? Kde by sa mali portfóliá uschovávať?

4.4.2 Žiaci

Projekty ELP-WSU spoločne zistili, že EJP mal pozitívny dopad na motiváciu žiakov. V rumunskom projekte žiaci reagovali priaznivo na jazykový životopis, ale celkovo uprednostňovali prácu s dokumentáciou. V albánskom projekte sa zistilo, že sebahodnotenie je účinný nástroj motivácie žiakov. Islandský projekt bol zameraný na zvýšenie motivácie žiakov a ich dôvery počas učenia sa jazykov. Zdalo sa, že oceňujú sebahodnotenie i používanie denníka a páčilo sa im, že majú portfólio, v ktorom si uschovávajú všetky svoje práce. Očakávalo sa, že hlbšie oboznámenie sa s reflexiou, sebahodnotením a vzájomným hodnotením povedie k postupnému zvyšovaniu ich autonómie a interkultúrneho povedomia a viacjazyčnosti.

Všetci žiaci, ktorí sa zúčastnili na litovskom projekte, povedali, že aktivity portfólia boli zábavné (učitelia to mohli potvrdiť na základe ich usmievajúcich sa tvári a reči tela). Niektorým žiakom sa páčili hlavne úlohy so zameraním na interkultúrne povedomie, zatiaľ čo niektorí boli prekvapení, keď odhalili toľko rôznych spôsobov učenia sa jazykov. Sebahodnotenie spôsobilo, že boli na seba pyšní a ukazovali svoje sebahodnotiace listy svojim priateľom a rodine. Jedna učiteľka uviedla, že jej žiaci pokladali úlohy z portfólia za príjemnú zmenu oproti učebnici. Hoci menej zdatní žiaci potrebovali viac pomoci od učiteľa, aj oni boli radi, keď vyplnili úlohy z portfólia.

Žiaci, ktorí sa podieľali na gréckom projekte, povedali, že ich učenie sa bolo úspešnejšie, keď prebiehalo na základe účasti na hraní rolí než učením sa gramatiky. Uznali, že je potrebné hovoriť, aby sa ukázalo, čo sa naučili, povedali, že reflexiou môžeme zistiť, ako sa učíme najľahšie, a tvrdili, že sebahodnotenie prináša sebadôveru.

Rakúsky projekt skúmal zapojených žiakov a priniesol tieto výsledky:

- Väčšina žiakov sa zaoberala svojimi jazykmi mimo školy (približne 45 % jeden - dvakrát týždenne, 45 % dva - štyrikrát týždenne a 6 % zriedka alebo nikdy).
- Všetci žiaci používali tipy a stratégie pre učenie sa (43 % niekedy, 57 % často).
- Väčšina žiakov si vytýčila ciele (približne 20 % každé 2 - 3 týždne, 40 % každých 6 - 8 týždňov, 32 % niekedy. Niektorí hovorili, že si nikdy nevytýčili ciele).
- Sebahodnotenie robila pravidelne veľká väčšina žiakov (7 % dva - štyrikrát týždenne, 32 % jeden - dvakrát týždenne, 50 % vždy pred testami a 11 % zriedka alebo nikdy).
- Väčšina žiakov sa informovala o svojej kultúre a o iných kultúrach (3 % častejšie ako štyrikrát týždenne, 22 % 2 - štyrikrát týždenne, 54 % 1 - dvakrát týždenne a 25 % zriedka alebo nikdy).
- Všetci žiaci povedali, že kontrolné zoznamy používali iba na hodinách.
- Všetci žiaci si odkladali svoje najlepšie práce do dokumentácie (14 % každý týždeň, 25 % každé 2 - 3 týždne, 20 % každých 6 - 8 týždňov a približne 20 % niekedy –

väčšinou iba v angličtine).

- Všetci žiaci sa vyjadrovali ku svojmu pokroku (približne 36 % každý týždeň, 14 % každé 2 - 3 týždne a 45 % niekedy).
- Prevažná väčšina (89 %) hodnotila svoj pokrok pri učení sa angličtiny ako dobrý alebo veľmi dobrý

4.4.3 Rodičia

Jedine litovský projekt informoval o vplyve EJP na rodičov žiakov. Vo všeobecnosti boli rodičia pozitívne naladení, aj keď niektorí mali výhrady k práci navyše, ktorú projekt znamenal pre ich deti. Väčšina rodičov uviedla, že portfólio im pomohlo vidieť, aký pokrok ich deti urobili, a preto sa sústredili nie na chyby (niečo, čo zvyčajne videli v testoch), ale na dosiahnuté výsledky, ktoré potvrdzovala dokumentácia. Niektorí hovorili, že boli radi, že ich deti bavili náročné a nezvyčajné úlohy, aj keď iní odmietli spolupracovať s učiteľom pri podpore práce s portfóliom.

5. Záver: vyhlíadky do budúcnosti

Ako sme už poznamenali v časti 1.5, nie všetky projekty ELP-WSU zahŕňali celoškolské využitie Európskeho jazykového portfólia, o ktorom sa uvažovalo v návrhu projektu. Dôvod je zrejmý. Hoci uplynulo už 10 rokov, odkedy Rada Európy spustila prvé EJP, a za ten čas sa už overilo viac než 100 EJP portfólií zo 70 % členských štátov, EJP zostáva stále relatívne nevyskúšané vo väčšine vzdelávacích systémoch. Správy z pilotných projektov EJP (z rokov 1998 - 2000) ukázali, že EJP dokáže mať pozitívny vplyv na učenie sa L2 (Scharer, 2000): žiaci povedali, že je veľmi motivujúce identifikovať svoje vzdelávacie ciele a posudzovať svoj vlastný pokrok. Všetky projekty ELP-WSU uviedli rovnaký vplyv. Teda ako prvý záver by sme mohli uviesť, že EJP nie je o nič menej dôležité pre dosiahnutie cieľov Európskeho jazykového vzdelávania Rady Európy, ako bolo pri jeho koncipovaní v 80. rokoch minulého storočia, po tom, keď sa v 90. rokoch vyvinul do formy zárodku, prišiel na svet ako pilotný projekt, a v roku 2001, keď sme ho poslali do sveta.

Náš druhý záver sa týka úlohy, ktorú by EJP malo hrať pri dosahovaní cieľov projektu Jazyky pre vzdelávanie/Jazyky vo vzdelávaní (LE) Rady Európy, ktorý sa začal v nadväznosti na 3. summit hláv štátov a vlád, ktorý sa konal vo Varšave v roku 2005. Vo vyhlásení zo summitu sa európski lídri zaviazali zabezpečiť, aby sa kultúrna rozmanitosť stala zdrojom vzájomného obohatenia, aby ochrana práv národnostných menšín bola zaručená, a aby bol umožnený voľný pohyb osôb. Vyhlásenie obsahuje tento odsek:

Sme odhodlaní budovať solidárnejšie spoločnosti, ktoré zabezpečia spravodlivý prístup k sociálnym právam, boj proti vylúčeniu a ochranu zraniteľných sociálnych skupín. ... Sme rozhodnutí posilniť súdržnosť našej spoločnosti v jej sociálnom, vzdelávacom, zdravotnom a kultúrnom rozmere.

Projekt LE reagoval na toto vyhlásenie presadzovaním konceptu viacjazyčnosti a interkultúrneho vzdelávania. Podľa tohto konceptu by mala jazyková výchova zahŕňať všetky jazyky, ktoré sú zastúpené na škole: vyučovací jazyk ako prostriedok výučby a učenia sa a aj ako samotný vyučovací predmet; moderné cudzie a klasické jazyky; regionálne, menšinové jazyky a jazyky migrantov (bez ohľadu na to, či sú súčasťou vzdelávacích programov). Projekt priniesol veľké množstvo dokumentov, ktoré sa zaoberajú rôznymi rozmermi tohto konceptu, vrátane možnej úlohy prístupov k portfóliu (Fleming a Little, 2010), ale praktické nástroje sa ešte len musia vytvoriť. Medzičasom dôkazy z niektorých projektov ELP-WSU, najmä projektu, ktorý sa realizoval v Rakúsku, naznačujú, že EJP vo svojej súčasnej podobe môže dosiahnuť niektoré z cieľov projektu LE, najmä pokiaľ ide o uznanie a využívanie materinských jazykov žiakov z rodín imigrantov.

Náš tretí a posledný záver sa týka trvalých dopadov ELP-WSU. Podľa správ predložených

koordinátormi projektu ELP-WSU pomohol zaviesť alebo oživiť EJP v zúčastnených krajinách. Napríklad v Litve projektová skupina rokovala o spôsoboch pokračovania v aktivitách portfólia v rokoch 2010-11. Učitelia, ktorí z rôznych dôvodov od projektu odstúpili, dali najavo svoj záujem o obnovenie práce s primárnym jazykovým portfóliom s inou skupinou, zatiaľ čo tí, ktorí dokončili prvý rok projektu, oznámili svoj zámer spresniť úlohy portfólia, ktoré sa už navrhli, vytvoriť ďalšie úlohy, aby pripravili vlastné kompletne primárne portfólio, a zapojiť ďalších učiteľov angličtiny a triednych učiteľov do práce s portfóliom s cieľom vytvoriť koherentnejší prístup k hodnoteniu.

Skúsenosti z nórskeho projektu ELP-WSU podnietili projektový tím dôkladne si premyslieť, ako sa bude EJP realizovať v budúcnosti. Žiaci odovzdávali väčšinu svojich písomných prác elektronicky cez intranet školy, kde je každému predmetu priradená vlastná zložka. Projektový tím vypracoval spôsob elektronického uplatňovania EJP, každý žiak dostal digitálnu dokumentáciu, v ktorej sa ukladali písané texty, reflektívne poznámky a zvukové súbory spolu s internetovými odkazmi a ďalšími užitočnými materiálmi. Učitelia môžu stále kopírovať časti EJP a použiť ich v triede, ak chcú, ale papierové portfólia sa žiakom už nebudú rozdávať. Tento druh prístupu bude pravdepodobne stále častejšie prijímaný ďalších členských štátoch Rady Európy, pretože školy čoraz viac využívajú digitálne technológie. Súčasne je potrebné poznamenať, že papierové EJP má mnoho výhod v porovnaní s elektronickou podobou. Napríklad sa nosí ľahšie ako aj ten najmenší prenosný notebook, je ľahšie v ňom listovať ako prehľadávať internetové stránky alebo počítačové súbory, jednotlivé stránky rôznych kapitol sa môžu oddeliť a položiť vedľa seba a zároveň papierové EJP sa ľahko zdieľa s ostatnými žiakmi.

Koordinátorka rumunského projektu uviedla do správy, že na konci školského roka 2009/2010 všetci učitelia jazykov na škole považovali EJP za základný nástroj učenia sa jazykov. Po prezentácii, ktorú o svojom projekte pripravila pre učiteľov francúzštiny zo skupiny dvojjazyčných škôl, rumunské ministerstvo školstva odporučilo, aby sa EJP používalo vo všetkých školách v tejto skupine. Dúfa, že vo vhodnom čase bude možné rozšíriť využitie EJP aj mimo tejto bilingválnej skupiny.

Ďalšie príklady hodnotenia do budúcnosti možno nájsť v projektových správach na internetovej stránke ELP-WSU. Záverečné slovo dáme koordinátorovi rakúskeho projektu, ktorý je tiež člen projektového tímu ELP-WSU:

Zistil som, že je ľahké integrovať EJP do výučby. Začiatok v 5. ročníku bol trochu časovo náročný, ale odmenou sú rastúce znalosti žiakov v reflexii i plánovaní a ich celková motivácia zlepšovať sa. Prebudil sa ich záujem o iné kultúry a žiakov z prostredia imigrantov počúvali súctou. Na konci nášho projektového roka ELP-WSU predkladám svoje závery:

- Ak žiaci používajú EJP na všetkých hodinách, kde sa vyučujú jazyky, ale aj na

interkultúrnou reflexiou v iných predmetoch, majú dobrý nástroj na zamyslenie, pochopenie, plánovanie a zlepšenie svojho učenia sa. Filozofia Európskeho jazykového portfólia sa dá jednoduchšie sprostredkovať žiakom a žiaci jednoduchšie vidia konvergencie vo svojom učení sa rôznych jazykov.

- Pre žiakov, ktorí sa oboznámili s EJP na hodinách angličtiny (angličtina je cudzí jazyk, ktorý sa vyučuje ako prvý v rakúskych vzdelávacích programoch, okrem žiakov, ktorých materinským jazykom nie je nemčina), nie je problém použiť EJP na učenie sa iných jazykov. Naopak, je to ďalší logický krok a žiaci sú si potom viac vedomí svojich rozvíjajúcich sa schopností viacjazyčnosti.
- Keď EJP využívajú všetci žiaci na škole, jazykové vzdelávanie a výučba sú nutne založené na SERR. Výučba a učenie sa angličtiny sú zamerané na dosiahnutie národného „Bildungsstandards“ v 8. ročníku. Tie sú umiestnené ako A2 a B1 v stupnici sebahodnotenia. Takto integrácia EJP do výučby pomáha učiteľom plánovať výučbu v podľa požiadaviek rakúskych štátnych vzdelávacích programov.
- Použitie EJP pomáha žiakom samostatne organizovať svoje učenie sa jazykov. Preto je veľmi žiaduce, aby žiaci (a učitelia) mali materiály, ktoré poskytujú úlohy pre všetky jazykové kompetencie podľa úrovni SERR.
- Premýšľanie o interkultúrnych skúsenostiach pomáha žiakom a učiteľom všetkých predmetov uvedomiť si – a to aj v odľahlých vidieckych oblastiach – že žijeme v spoločnosti, kde je učenie sa o inakosti s úctou a ohľaduplnosťou nevyhnutné pre priaznivý vývoj.

REFERENCIE

- Beacco, J.-C., M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier & J. Panthier, 2010: Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe. (Available at [www.coe.int/lang ^ NEWS ^ INTERGOVERNMENTAL FORUM ON "THE RIGHT OF LEARNERS TO QUALITY AND EQUITY IN EDUCATION - THE ROLE OF LANGUAGE AND INTERCULTURAL SKILLS"](http://www.coe.int/lang^NEWS^INTERGOVERNMENTAL_FORUM_ON_\))
- Council of Europe, 1992: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. Report on the Ruschlikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 1996: Modern languages: Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework proposal. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 1997: European Language Portfolio: Proposals for development, with contributions by I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Scharer, G. Schneider, B. North & J. L. M. Trim. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe, 2001: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, 2011: European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe. (Available at www.coe.int/portfolio)
- Fleming, M., and D. Little, D., 2010: Languages in and for Education: a role for portfolio approaches? Strasbourg: Council of Europe (Available at [www.coe.int/lang ^ NEWS ^ INTERGOVERNMENTAL FORUM ^ PROGRAMME AND DOCUMENTS](http://www.coe.int/lang^NEWS^INTERGOVERNMENTAL_FORUM^PROGRAMME_AND_DOCUMENTS))
- Holec, H., 1981: Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Janne, H., 1977: Organisation, content and methods of adult education. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D., 1991: Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Little, D., 2007: Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. Innovation in Language Learning and Teaching 1.1, 14-29.
- Little, D., 2009a: The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet. Strasbourg: Council of Europe. (Available at www.coe.int/portfolio)
- Little, D., 2009b: Report on the 8th European Language Portfolio seminar, Graz, 29 September-1 October. Strasbourg: Council of Europe. (Available at [www.coe.int/ portfolio](http://www.coe.int/portfolio))
- Scharer, R., 2000: European Language Portfolio: Final report on the pilot project. Strasbourg: Council of Europe. (Available online at [www.coe.int/portfolio ^ DOCUMENTATION](http://www.coe.int/portfolio^DOCUMENTATION)).
- Trim, J. L. M., 1978: Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/ credit scheme for foreign language learning by adults. Strasbourg: Council of Europe.

Európske jazykové portfólio

Príručka na plánovanie, implementáciu a hodnotenie celoškolských projektov

David Little

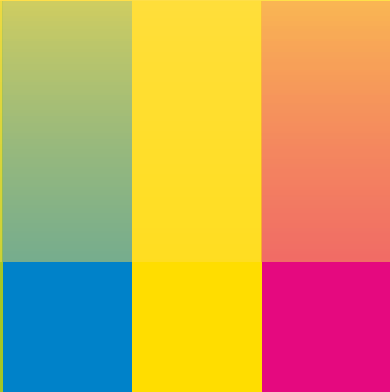
Táto publikácia je určená:

- učiteľom,
- pedagógom učiteľov,
- ľuďom s rozhodovacími právomocami: riaditeľom škôl, inšpektorom, poradcom, úradníkom ministerstiev.

Cieľom Európskeho jazykového portfólia je podporovať rozvoj autonómie žiaka, interkultúrne povedomie a viacjazyčnosť. Učítelia jednotlivých jazykov, ktorí pracujú samostatne, môžu použiť EJP na podporu autonómie žiaka, ale ciele interkultúrneho povedomia a viacjazyčnosti nás vyzývajú na použitie EJP na všetkých hodinách pri výučbe cudzích jazykov na všetkých úrovniach školy.

Príručka uvádza politiku jazykového vzdelávania, ktorá podporuje EJP, skúma kľúčové koncepty, ktoré stelesňuje, a vysvetľuje, ako plánovať, implementovať a hodnotiť celoškolské projekty EJP. Desiat' prípadových štúdií, zverejnených na webových stránkach projektu, ilustruje rôzne rozmery použitia EJP a obsahuje praktické návrhy a činnosti pre učiteľov a žiakov.

Ďalšie informácie a materiály týkajúce sa tejto publikácie nájdete na stránke <http://elp-wsu.ecml.at>



Rada Európy má 47 členských štátov, ktoré pokrývajú prakticky celý európsky kontinent. Snaží sa rozvíjať spoločné demokratické a právne zásady založené na Európskom dohovore o ľudských právach a ďalších referenčných textoch o ochrane jednotlivcov. Od roku 1949, keď bola Rada Európy založená po skončení druhej svetovej vojny, symbolizuje zmierenie.



9 788081 181184

ISBN 978-80-8118-118-4