



TRENDY V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

**V TERCÍÁRNÍ SFÉŘE V JAZYKOVÝCH CENTRECH
NA UNIVERZITÁCH V ČR A SR III**

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE

20. října 2017

Centrum jazykového vzdělávání

FF UP v Olomouci

Editor: Silvie Válková

Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

TRENDS IN LANGUAGE EDUCATION AT TERTIARY LEVEL
IN LANGUAGE CENTRES AT CZECH AND SLOVAK
UNIVERSITIES III

PROCEEDINGS OF THE THIRD INTERNATIONAL
CONFERENCE ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

October 20, 2017
Language Centre, Faculty of Arts
Palacký University Olomouc, Czech Republic

Edited by
Silvie Válková

Palacký University Olomouc, 2018

Vědecký a organizační výbor / Scientific and organizing committee:

PhDr. Oldřich Břenek, Ph.D.

PhDr. Jiří Nový, Ph.D.

Mgr. Alena Rošková

Mgr. Eva Skříčková

Mgr. Silvie Válková, Ph.D.

Recenzenti / Reviewers:

Mgr. Michaela Čakányová

doc. PhDr. Libuše Hornová

Sborník příspěvků neprošel ve vydavatelství jazykovou ani redakční úpravou. Za odbornou a jazykovou stránku článků odpovídají jejich autoři.

No linguistic or editorial changes have been made to the proceedings of the conference. The authors therefore assume full responsibility for their contributions regarding both language and content.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Unauthorized use of the work is a breach of copyright and may be subject to civil, administrative or criminal liability.

1. vydání

Editor © Silvie Válková, 2018

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

ISBN 978-80-244-5325-5

Obsah/Contents

Poznámka editora	5
1. PŘÍSPĚVKY V ANGLICKÉM JAZYCE/PAPERS IN ENGLISH	
ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH CAPTIONING VIDEOS	7
Anna Barnau	
DEVELOPMENT AND USE OF ESP TEACHING MATERIALS FOR MEDICAL STUDENTS ...	17
Božena Džuganová	
ACQUIRING INTERCULTURAL COMPETENCE: STUDENTS' PERSPECTIVE	28
Šárka Kadlecová	
MERGING THE REAL AND VIRTUAL WORLDS	35
Hana Katrňáková	
STUDENT PERCEPTION OF USING YOUTUBE VIDEOS IN THE ESP CLASSROOM.....	43
Denisa Šulovská	
2. PŘÍSPĚVKY V ČESKÉM NEBO SLOVENSKÉM JAZYCE/PAPERS IN CZECH OR SLOVAK	
a) Metodologie výuky cizích jazyků/Methodology of Teaching Foreign Languages	
NOVÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ.....	54
Alica Antalová	
VYBRANÉ ASPEKTY VÝUKY EKONOMICKÉHO JAZYKA NA EKONOMICKO-SPRÁVNÍ FAKULTĚ MU V BRNĚ.....	63
Marie Červenková, Jiřina Hrbáčková, Petra Sojková	
ŠPECIFIKÁ VÝUČBY SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA V PROSTREDÍ LEKÁRSKEJ FAKULTY UPJŠ V KOŠICIACH.....	72
Beáta Jurečková	
KONCEPT PLURICENTRISMU – AUSTRACISMY VE VÝUCE NĚMČINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	79
Jiří Nový	
KOOPERATIVNÍ TŘÍDA: METODY VÝUKY PRO NOVÉ GENERACE.....	89
Dagmar Siegllová	
KONCEPCE VÝUKY NĚMECKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA PRO KONKURENCESCHOPNOST ABSOLVENTŮ ŠAVŠ NA SOUDOBÉM TRHU PRÁCE.....	102
Martina Žáčková	
b) Studijní materiály/Study Materials	
THE BASICS OF GRAECO-LATIN MEDICAL TERMINOLOGY: TVORBA NOVÝCH UČEBNÝCH MATERIÁLŮ PRE ŠTUDENTOV VL A ZL ŠTUDUJÚCICH V ANGLICKOM JAZYKU	111
Alexandra Kavečanská	
VÝUKA PUBLIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ANGLIČTINĚ	124
Ivana Mičinová	
NOVÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY PRE PRÍPRAVU DOKTORANDOV NA SKÚŠKU Z ANGLICKÉHO JAZYKA	135
Helena Petruňová	
c) Testování jazykových dovedností/Testing Language Skills	
VYTVÁŘÍME VALIDNÍ, KONZISTENTNÍ A SPOLEHLIVÉ TESTY?	144
Halka Čapková, Jarmila Kroupová	
ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH JAZYKOVÝCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM ŠTUDENTSKÝCH PREZENTÁCIÍ	153

Milica Lacíková Serdulová

d) Jiná témata/Other Topics

ANALÝZA TEXTU V RÁMCI VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA AKO ODBORNÉHO
CUDZIEHO JAZYKA ŠTUDENTOV NEFILOLOGICKÝCH ODBOROV164

Pavol Burcl

NA MARGO PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI UČITEĽOV ODBORNEJ JAZYKOVEJ PRÍPRAVY..174

Věra Eliašová

KDE SME A KAM SMERUJEME VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA NA LEKÁRSKEJ
FAKULTE UPJŠ V KOŠICIACH.....183

Zuzana Kolaříková

LATINITAS PRO FUTURO?191

Barbara Pokorná

Poznámka editora

Sborník ze třetího ročníku mezinárodní konference *Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na univerzitách v ČR a SR III*, která se konala 20. října 2017, obsahuje příspěvky účastníků z univerzit České a Slovenské republiky. Konference samotné se zúčastnilo 51 odborníků z 16 jazykových center, 23 z nich vystoupilo aktivně. Ve svých prezentacích představili nové trendy v jazykovém vzdělávání v oblasti metodologie výuky, výběru a tvorby studijních materiálů, testování a měření jazykových dovedností, moderních technologií ve výuce cizích jazyků a dalších specifických oblastech (např. akademické psaní, výuka latiny).

Sborník příspěvků vychází v tištěné podobě (určené především pro knihovny) a v elektronické podobě (<http://cjb-konference.upol.cz/>). Je rozdělen do dvou jazykových sekcí: příspěvky psané v angličtině a příspěvky psané česky nebo slovensky.

Děkujeme všem účastníkům konference za účast, autorům článků za jejich příspěvky, recenzentům za posudky, sponzorům za podporu a organizátorům za hladký průběh konference. Budeme se těšit na další setkání v Olomouci.

Editor's Note

The present volume contains papers from the international conference *Trends in language education at tertiary level in language centres at Czech and Slovak universities III* hosted on October 20, 2017, by the Language Centre, Faculty of Arts, Palacký University in Olomouc, Czech Republic. 51 participants representing 16 language centres gathered to share new trends in language education, focusing on the methodology of teaching foreign languages, study materials, testing language skills, modern technologies in foreign language teaching and other, more specific fields, e.g. academic writing and teaching Latin. The proceedings contain papers by scholars from the Czech and Slovak Republic.

This book is published both in print, for distribution primarily to libraries, and in electronic form (<http://cjb-konference.upol.cz/>). The volume is divided into two sections: papers written in English and papers written in Czech or Slovak.

We are very thankful to the conference participants, to the contributors for their papers, to the reviewers for their comments, our sponsors for their support, and the organizers for running the conference smoothly. We are looking forward to the next meeting in Olomouc.

1. PŘÍSPĚVKY V ANGLICKÉM JAZYCE/PAPERS IN ENGLISH

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH CAPTIONING VIDEOS

Anna Barnau

Abstract

Efficacy of foreign language learning is enhanced by paying a special attention to linguistic knowledge, language skills and learning strategies. Captions improve language skills by helping students visualize what they hear, increase language comprehension and students' motivation. The purpose of this study is to present the effects of captioning during video-based learning activities in advanced learners at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University in Bratislava. In our study we used YouTube video with specific medical content which was watched twice. The results of this study partially correspond with the findings described in the scientific literature. A few discrepancies emerged probably due to a specific medical content of video. Data collected from the questionnaire revealed that students consider captions as contributing to their confidence in understanding spoken English.

Key words: videos, captions, medical English, listening comprehension, communication, motivation

1 Introduction

Learning is a process that lasts throughout the whole life. This fact is explicitly stressed in the Bible, folk tales or sayings. The famous Socratic paradox states: "I know that I know nothing." All these sayings have to do with the cognitive aspect of learning as gaining knowledge. The modern definition adds to knowledge another feature which are the skills gained from learning. Medical definition of learning is more complex: "the process of acquiring a modification in a behavioral tendency by experience (as exposure to conditioning) in contrast to modifications occurring because of development or a temporary physiological condition (as fatigue) of the organism; *also*: the modified behavioral tendency itself" (MERRIAM-WEBSTER 2017).

In European as well as global context, English language became a tool for knowledge acquisition, opening access for new information and professional growth. To learn English effectively, it is important to pay a special attention to linguistic knowledge, language skills and learning strategies.

Our research study is particularly aimed at captions in YouTube professional medical videos and their effect on English language learning and knowledge acquisition in medical students at Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University in Bratislava, Slovakia (JFM UC). The aim of this study is twofold. First, it is our intention to present a theoretical framework concerning learning as a process, and, second, the interaction between background knowledge, vocabulary knowledge and captions will be taken into account.

2 Theoretical Background

2.1 Knowledge in Learning

The learning process and knowledge acquisition are interwoven. Knowledge is output as well as input of the learning process. It means that new skills are constructed in the context of

situation particularly provided by preceding knowledge. The question how knowledge is constructed was the object of various theories. On the one hand, there are theories, according to which knowledge is constructed by specialization of pre-existing, general structures, on the other hand, it is common sense that learning begins with the specific and moves toward the general (CHOMSKY 1965). Another aspect to be considered is learner's environment (CHOMSKY 1965, LENNEBERG 1967).

There has been an idea of cognitive change which is supported by contradictions and inconsistencies among the scientists. Roger Schank, for instance, argues that learning is triggered by failures that are expected (SCHANK 1999: 74). Jean Piaget, on the other hand, speaks about cognitive conflict, called disequilibrium, which is the driving force of cognitive development (PIAGET 1985: 157). It means when we expect something and this expectation fails, we need to deal with that failure, explain it. Because of these confusions caused by failures in expectation, explanations are created and the process of learning is designed. Thus, the failures are the most important part of learning, which determine what and how we learn (SCHANK 1999: 74). When we would get what we expect to every time, we would never develop memory in any new way. Expectation of failure generate thinking, which has a great impact on humanity. Put it in other words, failure expectation, explanation and learning are all connected.

According to this theory, progress in learning is established by student's comparison of the present state with his/her prior knowledge, which enables to detect learner's error as well as the reasons or conditions that caused the error. Consequently, the greater students' knowledge, the higher probability that this problem will be successfully solved and error corrected or even omitted in the future.

Prior or background knowledge plays an important role in the visual as well as aural perception. In the case of viewing the video, the students form their expectations based on their prior knowledge of medical topics which are confirmed or corrected on the basis of the video content (BARNAU 2015, DŽUGANOVA 2014). The theories of visual information processing have been influenced by scientific research on computer pattern recognition. According to this idea, an image or picture can be divided into hierarchical levels of form similar to a paragraph that can be broken down into sentences, words, etc. When the picture contains the "human body," this is correlated with the presence of lower-order components as "limbs," "trunk," and etc.

2.2 Models of audiovisual perception

There are two general models of visual as well as aural perception, *bottom-up* and *top-down* processing, which describe how the brain transforms visual stimuli into meaningful wholes or patterns (KINCHLA – WOLFE 1979: 225-231, NUNAN 1992).

1. In *bottom-up* processing the brain assembles specific features of shapes to form patterns that the recipient can compare with stored images he/she has seen before; it is, then, an analysis supported by a picture.
2. *Top-down* processing involves distinguishing patterns as the meaningful wholes without needing to put together their component parts. Thus, this processing is based on acquired experience and knowledge.

In *bottom-up* visual processing the brain can combine lines and angles to form a pattern that people recognize as the number 4, for example. In *top-down* visual processing an individual can think to recognize the face of someone approaching from a distance and then realize his/her wrong presupposition as this person comes closer. Concerning aural processing, bottom-up strategies comes from recognition of sounds, words, then, clauses and, finally, the

messages, whereas top-down strategies begin with general knowledge of the subject matter and structure of the whole text (NUNAN 1992: 43).

Every individual perceives and interprets one and the same visual material in a different way. An important role in visual processing is played by previously gained knowledge, which is influenced by situation, psychological factors and interests of the human being (BARNAU 2014/2015).

In the age of virtual reality and computer learning the emphasis has been put on the necessity of visual literacy. Fransecky and Debes maintain that visual as well as verbal literacies involve the processes of thinking which precede speech and writing. Concerning the possibility to communicate, language has a twofold structure:

1. a deep structure – a process of growth, and
2. a surface structure – sounds, visual symbols (FRANSECKY – DEBES 1972: 12).

Consequently, there is a difference between the structure and skills in visual language. The basic structure of visual literacy is the relationship between visual thinking, visual reading and visual writing (FRANSECKY – DEBES 1972: 12). It means that there is a connection between verbal and visual literacy as well as connections between skills and structure of visual learning. Therefore, the skills of verbal as well as visual language are interconnected and both must be developed and learned.

All the above mentioned facts play a decisive role in designing good learning conditions for ESP (English for Specific Purposes) students. This means that it is important to set up such learning situations, in which learners can interweave their prior knowledge and expectations based on it, can ask themselves why they failed in their expectations and, finally, can begin to think something different from what they previously thought. Such a new learning situation is offered in English language courses for medical students in the activities supported by audiovisual materials (BARNAU – DŽUGANOVÁ 2017: 2779-2780).

2.3 Prior Knowledge and Comprehensible Input in Audiovisual Learning

According to Stephen Krashen people acquire language due to the linguistic information they hear (KRASHEN 1985). It means that language develops because of the listening input which the learners receive. In order to be able to communicate actively in a foreign language it is necessary to understand incoming information properly and correctly (MORLEY 2007, MORLEY 2001: 69-85). Improvement of listening skills belongs to the priorities in English language teaching especially in medical students. A doctor's communication encompasses the ability to gather information required for accurate diagnosis, appropriate counselling, and therapeutic instructions (DUFFY 2004: 495). Ineffective listening skills, which are a part of communication, can be one of the important causes of medical errors and unintentional harm to patients (JAHROMI 2016: 2123). Moreover, the huge amount of new information in the field of Medicine requires passive or even active participation in international conferences. In other words, good listening skills in ESP improve understanding as well as increase the communicative competence of every learner.

Krashen considers comprehensible input as one condition, which is related to other affective factors influencing language acquisition (KRASHEN 2009: 83). An authentic situation presented in the audiovisual setting provides comprehensible input and, consequently, encourages and activates foreign-language learning. It means that it is necessary to use a variety of audiovisual materials in language acquisition. One of the best audiovisual sources are videos available on the Internet which provide authentic language in the audio mode as well as written text in the subtitles or automatically generated captions as necessary input for effective listening comprehension.

Except of comprehensible input Krashen adds some affective factors which filtrate the amount of input in students and play a decisive role in foreign language acquisition. According to Krashen, these factors include motivation, attitude, anxiety, and self-confidence (KRASHEN 1985). It means that a low affective filter allow a higher efficacy in language learning. Those students who are intrinsically motivated, have a positive attitude, actively participate in classroom activities, are not afraid of communicating and making a mistake, i.e. those who have enough self-confidence will succeed in learning the target language more successfully than those who lack some of these affective factors.

In order to understand messages, to receive comprehensible input, and to lower affective filter, a variety of audiovisual materials should be used in English lessons for medical students and health care professionals. In this connection, Robert Vanderplank suggested another model that considers the stage of “attentively watching”, which means focusing on the extensive comprehensible input as offered by subtitled films “consciously, systematically, and reflectively” (VANDERPLANK 2016: 63, VANDERPLANK 1990: 229).

Except for attention, which plays the central role, Vanderplank argues for adaptation of foreign language intake. It means that advanced learners are listening attentively as well as absorbing the content of the video in the foreign language. It is necessary to stress that watching the medical video and reading the captions or subtitles place the specific foreign language into a meaningful context, as for example the anatomy of human body or medical presentation of illnesses, their symptoms, methods of examination and medication. Thus, specific input leads to attentive watching and appropriate production of spoken or written language (VANDERPLANK 2016: 63).

2.4 Listening comprehension and captioning videos

As mentioned above, the ability to combine both, top-down and bottom-up strategies of processing, contributes to successful listening. Audiovisual material complemented with intralingual subtitles or captions, where the text is in the same language as the sound, is a possible tool that improves listening comprehension skills of second language (L2) in advanced learners. Intralingual or monolingual subtitles transfer the spoken language into the written text. This method was originally employed for an audience which is deaf or hard-of-hearing, but later was applied as a suitable didactic tool for language acquisition which can “improve the effectiveness of audiovisual presentations and develop viewers’ language skills” (DANAN 2004: 68).

Several studies have stressed the decisive importance of cognitive processes which effect the ability of the learners to convert input into linguistic information, the intake, that listeners acquire as exposed to audiovisual modalities through attentive listening, cognitive strategies of retention as well as through communicative interaction or feedback (BROWN 2000: 248, VANDERPLANK 2016: 63, GARZA 1991: 246, NEUMAN – KOSKINEN 1992: 103-104). It is necessary to stress that according to modern studies, activation of both, verbal and non-verbal stimuli results in better recall (SYDORENKO 2010: 50). Thus, visual information combining verbal text increases language acquisition in L2 learners. Tetyana Sydorenko mentions the results of several studies showing different results concerning the combination of captions and videos or text passages and visuals (SYDORENKO 2010). According to the majority of scholars, subtitled videos help L2 learners to comprehend English; they have positive effects on vocabulary acquisition and retention as well as communicative performance (BALTOVA 1999, VANDERPLANK 2016: 63-65, GARZA 1991: 245, NEUMAN – KOSKINEN 1992: 103-103-104).

3 Video Watching with/without Captions

Educational video “What happens when we sleep?” for the present study was taken from YouTube. The length of the video was approximately 3 minutes. Twenty students watched the same video twice. All students participated in the research study during their regular classes. The students were divided into two groups, N1 was the sample size of group one and N2 was the sample size of group two (N1 = 10, N2 = 10). Group 1 (G1) watched the video with automatically generated captions and group 2 (G2) without. The effects of background knowledge as well as the influence of captions on listening comprehension and vocabulary acquisition were observed and tested.

Concerning background knowledge, the first test (T₁) was given prior to video viewing. The participants took a vocabulary and comprehension test (T₂) which followed video watching activity at the end of the class. The third follow-up test (T₃) was administrated four weeks after shoving the video. The same students took the fourth test (T₄) eight weeks after the video watching as the part of their final examination. All vocabulary words were presented in their written form and the students were asked to translate the target words into Slovak. Each comprehension test included questions in English about the main information given in the video.

The following questions have been followed from the beginning of the present research study:

1. Does the captioning video contribute to better comprehension of video content and vocabulary acquisition?
2. Does prior knowledge about a particular medical topic influence comprehension of the video with the same medical theme?

As hypotheses it was assumed that

1. Captions will enhance medical vocabulary acquisition and medical video content comprehension by advanced English language students.
2. If the topic is familiar to the student, this will enhance comprehension of a particular medical video.

3.1 Activation of Background Knowledge

Prior to watching activity, a list of ten new English words and ten phrases translated into Slovak based on the video “What happens when we sleep?” was distributed to students. They had 5 minutes to read the list and respond to the following statement.

I was already familiar with more than 50% of English words and phrases given in the list.

The students used the Likert scale:

1= Strongly disagree, 2= Disagree, 3= No opinion, 4=Agree, 5= Strongly agree

This item achieved a rating of 3.4 points on the Likert scale. It means that English words and phrases in the list were mostly known.

3.2 Paired T-Test

In our hypothesis we presupposed that captions in the video will contribute to better comprehension of its content. The structure of all three tests (T₂ – T₄) was twofold – we tested the vocabulary (total score of 10 points) as well as content comprehension (total score of 9 points). Exact translation in the vocabulary test received full credit (1 point), translations which were from the same semantic field received partial credit (0.5 point) and incorrect translations were not given any credit (0 points). In the comprehension test, only a correct

answer received 1 point. In our statistical analyses, we compared two groups watching videos, whereby G1 viewed the video with captions and G2 without. For data analyses we used a *paired t-test*.

The results of the *paired t-test* in G1 showed a statistically significant difference in vocabulary acquisition ($p_1 = 0.024$). Students who watched the video without captions did not achieve significantly high score on the vocabulary tests ($p > 0.05$). Thus, our hypothesis (captions contribute to better vocabulary acquisition) was confirmed. It means that watching this video with captions resulted in significantly higher scores on the vocabulary acquisition test than watching this video without captions. Surprisingly, captioned video did not result in significantly higher scores on the video comprehension tests in G1 ($p_1 > 0.05$). But, G2 students, viewing uncaptioned video, achieved significantly higher scores on video content comprehension tests proving enhancement of listening comprehension ($p_2 = 0.019$).

Quantitative results are presented in Table 1 showing the number of participants as well as their mean scores, standard deviation (SD) and standard error of the mean (SEM) on the vocabulary acquisition and comprehension tests.

Video	Vocabulary acquisition tests				Comprehension tests			
What happens when we sleep?	G1 (captions)		G2 (no captions)		G1 (captions)		G2 (no captions)	
	T ₂	T ₄	T ₂	T ₄	T ₂	T ₄	T ₂	T ₄
Mean	7.40	8.10	7.30	7.80	7.90	8.35	7.90	8.55
SD	0.97	0.88	0.95	1.32	0.62	0.67	0.66	0.76
SEM	0.31	0.28	0.30	0.42	0.19	0.21	0.21	0.24
N	10	10	10	10	10	10	10	10

Table 1 Quantitative results of the tests

3.3 Questionnaire

After the lesson, targeted at medical video viewing as well as vocabulary and comprehension tests, 19 students filled in the questionnaire (DORNEY 2003). The students were asked to respond to the following statements:

1. I had seen the video with the same theme in English before its presentation in the class.
2. Knowing the context helped me to understand the content of video.
3. Vocabulary review before watching the video helped me to understand the content of the video.
4. The presentation of medical topic in English was new for me.
5. It was hard for me to concentrate on the content of the video while reading the subtitles.
6. I was able to read the subtitles while watching the video.
7. The subtitles contributed to my confidence.

The last two questions in the questionnaire were open ones:

8. What helped you most to understand the video content?

9. What prevented you from better understanding?

The five point Likert scale was used to evaluate all statements: 1 = Strongly disagree, 2 = Disagree, 3 = No opinion, 4 = Agree, 5 = Strongly agree.

Because the students of JFM CU are obliged to pass demanding entrance exam, they are very well educated in study subjects like biology and chemistry. Thus, it was possible to presuppose that their background knowledge of Slovak language would be serious with a very high level of proficiency. The first item “I had seen the video with the same theme in English before its presentation in the class,” was answered negatively, with an average rating of 2.11 points on the Likert scale. It means that the students had not seen the medical video before. The evaluation of the second statement “Knowing context helped me to understand the content of the video” proved our second research hypothesis by receiving an evaluation of 3.74 points on the Likert scale. It means that familiar topic enhanced comprehension of a particular medical video.

The students evaluated the third item “Vocabulary review before watching the video helped me to understand the content of the video” with an average rating of 4.00 points. This evaluation proved that the students consider lists containing phrases and unknown vocabulary as well as their review before watching of the videos as very positive for their understanding of professional medical videos. The fourth item “The presentation of medical topic in English was new for me” was rated with different scores ranging from 1 to 5 points with an average of 3.26 points. The fifth item “It was hard for me to concentrate on the content of the video while reading the subtitles,” was answered negatively, with an average rating of 1.84 points on the Likert scale. The evaluation of the sixth statement (4.16 points) proved that students were able to read the subtitles while watching the video. The seventh item “The subtitles contributed to my confidence” received a rating of 3.89 points. It means that the students of JFM CU considered captions as contributing to their confidence in understanding spoken English.

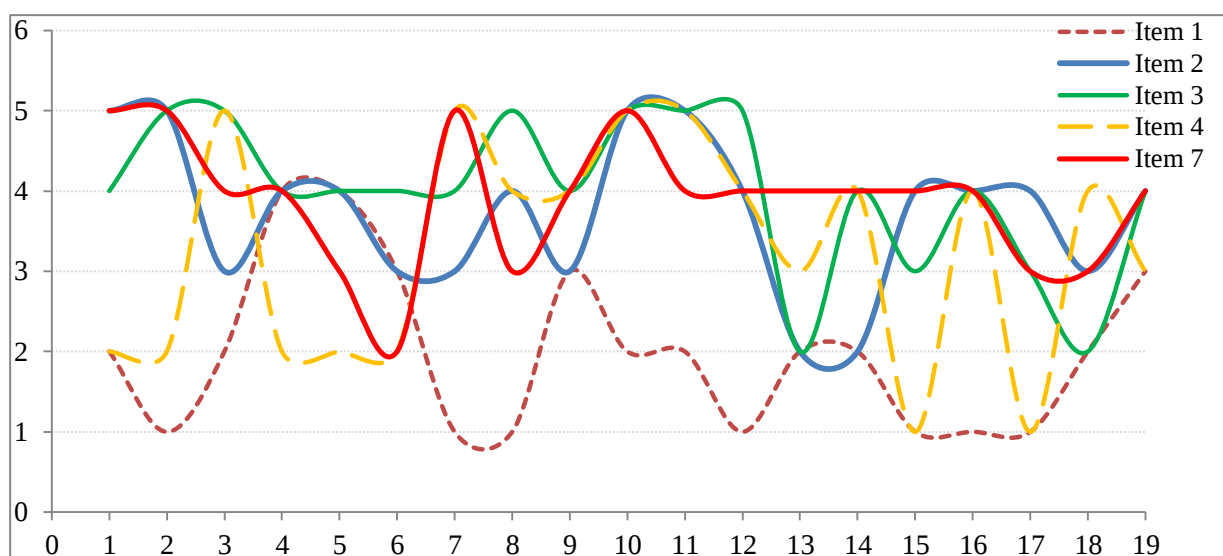
Two open questions in our questionnaire “What helped you most to understand the video content” and “What prevented you from better understanding?” revealed that students considered a vocabulary review before watching the videos as well as captions used while viewing as both being of great help. Negative aspects listed included noise, native speaker accent and a bad screen; one student even considered the captions in the video disturbing. This is seen in examples 1, 2 and 3.

Example 1. *“Subtitles helped me, even though I already knew 95% of new words.”*

Example 2. *“Sometimes it can be hard to understand the people speaking.”*

Example 3. *“Sometimes subtitles in video I found disturbing.”*

The results are presented in Graph 1.



4 Conclusion

Visual materials offer enormous potential for foreign language acquisition at every level according to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), in almost all learning phases, covering a huge variety of topics (BARNAU 2015). They are means by which not only vocabulary and grammar categories can be taught or improved, but, moreover, they contribute to communication skills practice (HILGER 1999: 8). Videos are a rich source of authentic materials useful for implementation in foreign language learning as well as teaching processes. The students are used to watch different types of films. The instructive video we choose, contains a lot of information useful for medical students and awakes their interests in English. Consequently, the students enjoy viewing medical videos even though they are in a foreign language. In this way such videos contribute to higher motivation to learn English and provide an authentic situation and professional setting.

Automatic speech recognition programs enable to use automatically generated captions. Even in clean acoustic environment, however, speech recognition is limited. It is necessary to stress that automatic speech recognition expressed in captions is a great help for L2 students (BROOKE – SCOTT 2012). Captions improve language skills by helping students visualize what they hear, increase language comprehension and students' motivation.

Our present research study was aimed at observations about the contribution of captions to better vocabulary acquisition and comprehension of medical videos. Captions contributed significantly to better vocabulary test results. Data collected from the questionnaire revealed that students consider captions as contributing to their confidence in understanding spoken English. Thus, captioned videos are an important tool for students enhancing L2 learning.

Bibliography

BALTOVA, Iva, 1999. *The Effect of Subtitled and Staged Video Input on the Learning and Retention of Content and Vocabulary in a Second Language*, Ottawa: University of Toronto.

- BARNAU, Anna, 2015. Efektívna komunikácia a vizuálna podpora vo výučbe ESP - proces a testovanie. *Trendy v jazykovém vzdelávaní v terciárnej sfére v jazykových centrech na FF v ČR a SR 2: testování a měření jazykových kompetencí*. Olomouc: Univerzita Palackého. [Cit. 30.10. 2017] Dostupné z: https://www.kal.upol.cz/fileadmin/kal/dokumenty/veda-vyzkum/trendy-v-jazykovem-vzdelavani-i/BARNAU_EDIT_FINAL.pdf
- BARNAU, Anna, 2014/2015. Vizuálna podpora ako motivačný faktor vo výučbe angličtiny u študentov ošetrovateľstva. *Cizí jazyky* 58, s. 25-37.
- BROOKE, N. M., SCOTT, S. D., 2012. Visual and Audiovisual synthesis and recognition of speech by computers. In G. Bailly, P. Perrier, E. Vatikiotis-Bateson. *Audiovisual Speech Processing*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 159-192.
- BROWN, Douglas H., 2000. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- DANAN, Martine, 2004. "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies," *Meta* 49, s. 67-77.
- DORNYEI, Zoltan, 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- DUFFY, Daniel. 2004. Assessing competence in communication and interpersonal skills: the Kalamazoo II report. *Acad Med.* 79, s. 495-507. [Cit. 30. 10. 2017] Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15165967>
- DŽUGANOVÁ, Božena, 2014. Presentations of Specialized Topics as a Ways of Testing Communication Skills. In: *Testing Language Competence of Tertiary Students in LSP Courses*. Hradec Králové: TAH reklamní agentura, s. 8-15.
- EUROPEAN COMMISSION, 2017. *Review of the 2006 Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. [Cit. 30. 10. 2017] Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/learn/why_en.html
- FRANSECKY, Roger B., DEBES, John L. (1972). *Visual literacy: a way to learn--a way to teach*. Washington, Association for Educational Communications and Technology.
- GARZA, Thomas J., 1991. Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals* 24, s. 239-250.
- HILGER, Sabine, 1999. Lernen mit Bildern. *Themenheft von Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, s. 4-9.
- CHOMSKY, Noam, 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press. [Cit. 25. 10. 2017] Dostupné z: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- JAHROMI, Vahid Kohpeima, 2016. Active listening: The Key of Successful Communication in Hospital Managers. *Electron Physician* 8, s. 2123-2128. [Cit. 25. 10. 2017] Dostupné z: DOI: 10.19082/2123
- KINCHLA, R. A., WOLFE, J. M., 1979. The Order of Visual Processing: "Top-down," "bottom-up," or "middle-out. *Perception & Psychophysics* 25, s. 225-231.
- KRASHEN, Stephen, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, Stephen, 2009. The Comprehension Hypothesis Extended. In T. Piske and M. Young-Scholten. *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s. 81-94. [Cit. 25.9. 2017]. Dostupné z: http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehension_hypothesis_extended.pdf
- LENNEBERG, Eric 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MERRIAM-WEBSTER, 2017. *Dictionary*. [Cit. 25.9. 2017] Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/learning>

- MORLEY, Catherine, 2007. Listening: Top down and bottom up. [Cit. 25.9. 2017] Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-top-down-bottom>
- MORLEY, Joan, 2001. Aural comprehension Instruction: Principles and practices. In Marianne C-M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, s. 69-85.
- NEUMAN, Susan B., KOSKINEN, Patricia, 1992. Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students." *Reading Research Quarterly* 27, s. 94-16.
- NUNAN, David, 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, Jean, 1985. *The Equilibrium of Cognitive Structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHANK, Roger C., 1999. *Dynamic Memory Revisited*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SYDORENKO, Tetyana, 2010. Modality of Input and Vocabulary Acquisition. *Language Learning and Technology* 14, s. 50-73.
- VANDERPLANCK, Robert, 2016. *Captioned Media in Foreign Language Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. London: Macmillan.
- VANDERPLANCK, Robert, 1990. Attention to the Words: Practical and Theoretical Problems in Watching Television Programmes with Uni-Lingual (CEEFAQ) Sub-Titles. *System* 18, s. 221-234.

Kontaktné údaje

Mgr. Anna Barnau, PhD.
 Univerzita Komenského v Bratislave
 Jesseniova lekárska fakulta v Martine
 Ústav cudzích jazykov
 Malá Hora 5
 036 01 Martin
 Slovensko
 barnau@jfmed.uniba.sk

Krátky medailón

Anna Barnau is a Faculty member teaching English and German for Medical Purposes, English and German for Nursing and Health Care Professionals. Her areas of expertise include applied linguistics, didactics of English as well as German. Her research focuses on communication skills and the usage of audio-visual materials in teaching and learning LSP.

DEVELOPMENT AND USE OF ESP TEACHING MATERIALS FOR MEDICAL STUDENTS

Božena Džuganová

Abstract

The aim of foreign language teaching at Jessenius Faculty of Medicine (Comenius University) in Martin is to provide cognitive knowledge through language skills and to deepen and expand language skills through acquired medical knowledge. Textbooks form an inseparable part of the teaching process. Their structure should be tailored not only to the needs of medical students, but also to the needs of teachers who are responsible for the planning, structure, and course of individual lessons, as well as the testing of acquired professional knowledge and language skills. Therefore, a great deal of attention should be paid to the selection of quality authentic texts. Other criteria for developing a good textbook are: creativity with an emphasis on interactivity, the ability to stimulate students' interest, to motivate them, and the ability to actively involve them in the teaching process. The variety of language teaching materials used and the implementation of different teaching/learning methods have to meet the different needs of students, to familiarize them with positive values and attitudes towards life, to equip them with the best language skills and competencies, to prepare them for their future profession, and, above all, to develop a desire for lifelong language learning in them.

Key words: teaching materials, medical English, teaching methods, authentic texts

1 Introduction

People learn foreign languages for various reasons.

The recognition that many English students need the language for specific instrumental purposes has led to the teaching of ESP - English for Special or Specific purposes. Hence the proliferation of courses and materials designed to teach English for science, medicine, agriculture, engineering, tourism, and the like. But the frustration of a French architect who, having learnt the English of architecture before attending a professional international seminar in London, found that he could not invite his American neighbour to have a drink, is significant. Specialized English is best learnt as a second layer upon a firm general English foundation. (BROUGHTON et al. 1980: 9).

We can easily imagine a similar situation in the case of a medical student who after having attended specialized English lessons in the first academic year is able to read professional medical papers, to follow a lecture in English, to write a short post on any medical subject,

and then present it to his classmates in the classroom before discussing it with foreign students. In contact with an English-speaking patient during an internship in an English hospital, however, he suddenly cannot remember how to tell the patient to sit down and pull up his sleeve because he wants to measure his blood pressure.

That is why a university teacher should evaluate the teaching materials he uses. “Since the mid-1990s, the language teaching at Slovak universities has focused on specialized academic language that reflects particularities of individual university branches”. (KANICHOVÁ – VLČKOVÁ 2014: 32). The criteria for selecting a suitable foreign language textbook include: professional orientation and sufficient stimuli for the development of all four basic communication skills, such as reading, writing, listening and speaking.

The accession of Slovakia to the European Union (EU) in 2004 and, in particular, the accession of Slovakia to the Schengen area in December 2007 and introduction of the euro currency in January 2009, offered our citizens opportunities to travel abroad, to enter the European labour market and find suitable employment in the individual EU countries. Also, medical students have been given the opportunity to participate in the Erasmus exchange program, to perform compulsory summer practice at foreign clinics, or to undertake internships in different European hospitals during the semester. This has contributed to reshaping of attitudes and requirements for foreign language education that include reconciling of academic skills, training and acquiring professional skills along with communication strategies of everyday language in a hospital environment. Mastering a foreign language at a communicative level guarantees its user mobility within the EU countries and enables him to study or work in any of its member states. Foreign language learning has thus become an important means for further training of physicians in their field, as well as a necessary tool in their daily work.

This is the goal which the new textbooks of medical English developed at the Department of Foreign Languages, Jessenius Faculty of Medicine (JFM) have to serve. The aim of this paper is to share our experience with the development and use of specialized teaching materials for medical students. We want to describe several general principles that helped us and that could be helpful to other textbook writers.

2 Teacher’s creative access to teaching materials

Over the last twenty years, a large number of new, interesting teaching materials of medical English have appeared on the book market (MAHER 1990; JAMES 1992; LEONARD 1993; PLATT 1995; RILEY 1995; CHABNER 1996; GÖRFFY 2001; GLENNDINNING 2001; PARKINSON 2004; HOLMSTRÖM 2005; MILNER 2006; GLENNDINNING – HOWARD 2007; MCCULLAGH – WRIGHT 2008; HULL 2010; ALLUM 2012a; ALLUM 2012b). Each of these language textbooks covers a specific area of the professional language; e.g. formation of English medical terms of Greek-Latin origin, testing of medical terminology, development of oral communication strategies with patients in different situations, methods of medical examination in relation to individual diseases, professional correspondence between

doctors, filling out questionnaires and records of patient's clinical papers, as well as strategies of reading professional texts, listening comprehension, writing professional papers, oral presentation of professional topics using audio-visual media etc. This positive development is definitely a benefit for teachers, who can now finally get the right teaching material. On the other hand, a new problem has arisen - how can one choose the right textbook that would meet all requirements for foreign language teaching at the medical school?

As at JFM, foreign language teachers build syllabuses and suggest the textbooks they will use; they can creatively deal with teaching and learning materials. It depends on each teacher to what extent he will use existing materials and how much he will create new ones. The term "create" does not mean that each teacher has to write his own textbook but that his work is creative. To be able to work creatively, the teacher has to know perfectly the textbooks available at his department because they are an important source of information, expert texts of different genres, ideas for simulating communication situations, inspiring sources for writing an essay, a tool for acquiring new vocabulary, a stimulus for developing different tasks and activities that can be adapted to the needs of students and the teaching/learning process.

Here one can pose a question: what is a creative approach? Creativity is a key aspect of today's world, an integral part of our life. The word *create* comes from the Latin word *creare* and means *to spawn, to give birth*. It is possible to talk about different kinds of creativity such as scientific creativity, artistic creativity etc. Creativity in the life of man and human society plays an important role without which the development of society cannot be imagined. It is an original process, the result of which is an original product, an idea. Creativity in relation to a school can be defined as a predisposition for action in a problem situation that has no known solution or where a routine solution cannot be used. However, the learner needs to identify the problem, looks for possible solutions, systematically tests, or chooses the procedure that he has assessed as the most appropriate for a given problem and given conditions (SMÉKAL 1996). The goal of today's schools should not be a mere transfer of the stated, proven knowledge, but such a form of teaching that is based on activating methods, respecting individual characteristics of the student and assuming his responsibility for learning. The school should be involved in developing creativity. It is up to the teacher to apply these challenges in practice (FASKO 2000-2001: 317; UHEROVÁ 2012: 52).

When choosing study materials and preparing tasks, we try to apply Guilford's principles of creativity: fluency, flexibility, originality, elaboration, sensitivity (GUILFORD 1967).

Creative access to teaching and learning materials lies in:

- A sensible selection of topics that are appropriate to students of the first year. As for the contents, the topics should correlate with the study goals and in the cognitive level present specific, professionally determined issues. It is beneficial if these themes also enable interactive communication. Since the ability to communicate and discuss matters in a

foreign language is the ultimate goal of ESP. It is necessary to create activities that promote spontaneous speech, interaction and discussion (BARNAU 2015);

- A balanced selection of texts from theoretical areas supplemented by short audio-visually processed texts from relevant clinical areas. In these times of virtual reality and computer-mediated learning, more and more emphasis is placed on so-called visual literacy. A visually literate individual can understand the meaning of a projected video, interpret the content and critically analyse it (FRANSECKY – DEBES 1972: 12). In other words, there is interconnection between verbal and visual literacy, and it is important to take these facts into account when developing learning materials;
- A variety of tasks and activities designed to develop cognitive skills so that each student learns to form written or oral statements correctly and is linguistically able to interpret this statement correctly. An incorrectly written or pronounced medical term may lead to establishing an incorrect diagnosis with fatal consequences (MEDITEC 2017);
- Content graduation of the topics, coming out from descriptions of simpler facts to analysis of more complicated phenomena, using selected authentic texts graded according to their language and content load which will facilitate a reciprocal, productive and interactive way of communication (CoF 2006; DŽUGANOVÁ – BARNAU, 2017b)
- Choosing versatile current texts and avoiding the latest clinically yet unverified fantastic reports. Current themes often lose their topicality in a few months. Since each textbook is designed for at least five years of use, outdated or irrelevant information creates a negative and unprofessional impression;
- Diversity of choices of stylistic genres, starting with descriptions of human body systems, clinical descriptions and definitions of individual diseases, their signs and symptoms, going on to medical reports, clinical records, articles from medical journals, drug package leaflets, recipes, doctor-patient dialogues etc. The specialized medical language includes besides professional terminology, a number of abbreviations, technical data used in scientific texts, abbreviations, acronyms and eponyms. On the one hand this language is a highly professional communication tool used by professionals; on the other hand it also consists of a simpler, colloquial layer of language used in a doctor's interview with the patient and his family members;
- Establishment of clear rules for certain grammatical issues typical for medical English and development of tasks used to practise them;
- Visual illustration of texts with pictures, photographs, charts, etc. Although a lot has been written about the use of visual materials in teaching English, there are still areas where they are not used sufficiently (HOMOLOVÁ 2010).

3 General principles of textbook development

The concept of our textbooks was influenced by the specialized textbooks of Czech and Slovak teachers and linguists (TANDLICOVÁ 1988; TANDLICOVÁ 1991) as well as by foreign literature (TOMLINSON 2003; HARWOOD 2010). Two lecturers of the British Council working in Slovakia also contributed methodologically to the design of our first textbook. Together with them, we set out several basic principles we tried to keep in developing our first *Textbook of Medical English* (POLÁČKOVÁ – JUREČKOVÁ – DŽUGANOVÁ 1998). The increasing theoretical knowledge, practical teaching experience, and first of all demand for specialized textbooks from newly established study branches led to

development of further teaching materials (DŽUGANOVÁ et al. 2013; DŽUGANOVÁ 2014; BALKOVÁ et. al. 2014; DŽUGANOVÁ – GREŠTY 2015; DŽUGANOVÁ – ZRNÍKOVÁ: 2016; DŽUGANOVÁ – BARNAU 2017a), in which the manifested principles were applied.

These principles cover the following areas:

1. Contents of the textbook
2. Methodological and didactic procedure
3. Structure and organization of the textbook
4. Layout and visual appearance of the textbook

3.1 Contents of a textbook

Before writing a new textbook it is necessary to define:

- For which target audience the future textbook is intended - for students of general or dental medicine, postgraduate students, nurses, therapists, radiologists or self-learners of medical English;
- What role the textbook will fulfil - will it form the basis of the curriculum, or will it be only supplementary material for reading, listening, testing, or a source of complementary activities;
- What language level is required from students at the beginning of the study and what language level is intended to be achieved using the textbook. According to CoF, secondary school graduates should master the final exam in the foreign language at B1 or B2 level, depending on the type of school they attend. This information can help the author/s to determine the level of textbook difficulty.

Based on the students' needs analysis, it is necessary to determine the number of units and the content of each unit (NUNAN 1994: 4; BRUMFIT 1990: 90) and to select the appropriate texts from the available resources and to create tasks to accompany them. When selecting texts, we follow the following criteria: *authenticity, adequacy and thematic suitability, interest and familiarity with the topic, genre diversity, language difficulty, grading of difficulty, supplementary information and texts.*

Authenticity

When creating professional textbooks, we select texts from current authentic materials such as medical textbooks, printed or online magazines, medical domain websites. Information and data must be relevant and accurate, with sources of textual, visual, audio-visual information properly cited so that the authors cannot be accused of plagiarism. When selecting texts, authentic texts should be modified and graded according to style, language difficulty and content intensity, since authentic texts such as daily newspapers, magazines, television broadcasts quickly lose their topicality.

Adequacy and thematic suitability

Attention should be paid to texts aimed at expanding and deepening students' background horizons that enable students to mediate both recited and productive competences and systematically extend their vocabulary. When creating professional teaching materials, we assume that the content and language of the textbooks should be appropriate to the language and general knowledge of the students.

Interest and familiarity of the topic

The taught topics should be known to students. Such topics are considered to be easy to learn about because the students already have background knowledge of them. The need for background knowledge is discussed by David Nunan (2015) in his monograph *Teaching English to Speakers of Other Languages*. This knowledge helps them to assume, estimate, or deduce the meaning of unfamiliar words or concepts in English. The blending of Latin knowledge and anatomy helps our students to cope with many anatomical terms of Latin origin from the first hours of medical English. Here we have to look for correct English pronunciation, which is often different from the Latin.

Genre diversity

Individual medical sciences deal with various systems of the human body from different points of view, which is reflected in the diversity of texts and stylistic genres (e.g. medical record vs. description of the ward-round course, history taking vs. medical lecture). Where possible, we try to find texts capturing this diversity and variety. For reasons of time, shorter stylistic genres such as abstract, summary, commentary, description and interpretation are preferred.

Language requirements

Authentic specialized texts are characterized by a different morphological-syntactic composition, information compaction of the text, including condensed sentence structures and unknown lexical means compared to common, often artificially created texts for school needs (KANICHOVÁ – VLČKOVÁ 2014: 42). Language difficulty is often a concomitant feature of content intensity, and this accumulation of exceptional requirements of language and expert knowledge is not in concord with the level of knowledge of our students - students of the first year. The demands such texts exceed their real possibilities.

Grading of difficulty

We agree with (EB 2016) that grading of the content and language levels of texts should be maintained in the textbook - from simpler to more complex, from concrete facts to abstract hypotheses. Terms must be correct and accurate. When building a conceptual apparatus, it is necessary to proceed from familiar terms to new, unknown ones.

Supplementary information and texts

The textbook should contain only the key topics according to the curriculum of the subject. It is not advisable to provide too much additional information so as to leave room for the creative activity of students. If supplementary information is included in the textbook, it should be appropriately marked, e.g. *Additional Reading*, *Interesting*, *Did You Know?* *Famous personalities from the history of medicine*, *Glossary* or *Vocabulary*.

According to EB, the content of the textbook should be independent and sufficient to achieve effectively the objectives set out by the curriculum without the need for additional materials. We do not endorse this claim entirely, as we usually supplement units in the textbook with short videos or audio recordings of texts for listening directly from the Internet (BARNAU – DŽUGANOVÁ, 2017b).

3.1 Methodological and didactic procedures

The CoF provides a common basis for the development of language teaching curricula, guidelines for examinations, as well as for development of textbooks across Europe. The advantage of CoF is that it is not bound by any of the many competing linguistic and pedagogical theories and practices of learning and teaching foreign languages. Although CoF does not give preference to any particular linguistic theory or teaching principle, it is expected from academic college textbooks to coordinate the teaching process by unifying the methods, content and objectives of teaching foreign language. Textbook authors should specify detailed criteria for selecting and arranging texts and individual assignments to them which they want to present in their textbook.

At the beginning the authors should agree on the methodological principles to follow. If they prefer to develop the basic language skills equally or to choose only some of them, e.g. to train and test strategies of reading comprehension, to search for important key information in the text (scanning and skimming), to focus on authentic professional communication, or to deal with the analysis of the authentic professional text, etc.

When developing individual units, it is necessary to predetermine the percentage share determined for the development of individual skills and to choose an adequate graphic structure of the individual parts and types of tasks for them. The textbook builder has to decide what learning activities and language tasks the textbook will contain, how for example grammar will be explained - whether there will just be functional grammar arising from the context, or whether it will contain the most common phenomena of scientific language.

3.3 Structure and organization of a textbook

The teaching material is not only a source of basic professional concepts but also of professional medical knowledge that enables students to improve communication in a specialized language on different medical topics.

From our own experience we know that an appropriate structure of the textbook makes learning easier. The content and language sequences should be reasonable and logical. Keywords have to be easily identifiable and highlighted. The visual segmentation of the textbook into units and the division of units into further relevant parts is very important and must be consistent in all units. It is recommended to develop one unit as an example, especially if several co-authors participate in development of the learning material and agree on a unified structure of units (DŽUGANOVÁ et al. 2013).

3.2 Name and visual appearance of a textbook

The name should be relevant, concise, easy to remember and as short as possible. The visual appearance and layout of the textbook must be logical and consistent. Texts, exercises, pictures, grammar reviews, worksheets, etc. have to be logically placed, with the appropriate use of space and edges for effective learning. However, unnecessary use of empty space should be avoided. The graphic design of the textbook must be clear to enable easy orientation. It is recommended to use graphic symbols to highlight important phenomena, colour differentiation of some parts of the text from others, or to use different font size and types. However, such distinctions have to be kept in all units uniformly.

The text should be accompanied by appropriate images and illustrations. Examples, illustrations, sketches and charts should be interesting, accurate, illustrative, and relevant to students' knowledge and stimulate and facilitate learning. Their task is to supplement, clarify, and attract students' attention to the issue and not distract it (BARNAU 2015: 26).

Sometimes the publisher takes the privilege to choose the title of the textbook disregarding the objections of the authors (DŽUGANOVÁ – GREŠTY 2015; DŽUGANOVÁ – BARNAU 2017).

4 Conclusion

The aim of foreign language teaching at Jessenius Faculty of Medicine is to combine the acquisition of cognitive expertise on the basis of language competencies and to redefine, deepen and expand language skills and competences through expert knowledge.

As textbooks form a part of the teaching process, they have a significant place in the teaching of foreign languages for special purposes. Their structure should be tailored not only to the needs of medical students, but also to the teachers to whom they help in the planning and compilation of lessons, as well as in the testing of acquired professional knowledge and language skills. Therefore, great attention should be paid to the selection of high-quality, authentic, expert texts. Further criteria for creating a good textbook are creativity with an emphasis on interactivity, the ability to stimulate students' interest, motivate them, and the ability to actively involve them in the learning process. In other words, good textbooks extend not only their professional language knowledge and skills but also their horizons.

The variety of language teaching materials used and the implementation of different teaching and learning methods aim to meet the different needs of students, to teach them to appreciate positive values and attitudes to life, to equip them with the best language skills and competencies to be best prepared for the performance of their future profession. Above all, however, they should develop a desire for lifelong language learning.

Bibliography

- ALLUM, Virginia, 2012a. *English for Medical Purposes: Doctors*. Virginia Allum.
- ALLUM, Virginia, 2012b. *English for Medical Purposes: Spelling and Vocabulary*. Virginia Allum.
- BALKOVÁ, Danuša et. al, 2014. *Odborná slovenčina v medicínskej praxi – kazuistiky*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- BARNAU, Anna, 2015. Efektívna komunikácia a vizuálna podpora vo výučbe ESP – proces a testovanie. In *Trendy v jazykovém vzdelávaní v terciárnej sfére v jazykových centrech na FF v ČR a SR. Testování a měření jazykových kompetencí*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. Cited [2017-09-28]. Available on https://www.kal.upol.cz/fileadmin/kal/dokumenty/veda-vyzkum/trendy-v-jazykovem-vzdelavani-i/BARNAU_EDIT_FINAL.pdf
- BARNAU, Anna, DŽUGANOVÁ, Božena, 2017. The Effects of Captioning Videos on Learning English for Special Purposes, In *ICERI2017 Proceedings*. [online]. Cited [2017-11-30]. Available on: <https://library.iated.org/>
- BRUMFIT, Christopher J., 1990. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROUGHTON, Geoffrey et al., 1980. *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- CHABNER, Davi-Ellen, 1996. *The Language of Medicine. A Write-In Text Explaining Medical Terms*. W.B. Saunders Company.
- CoF, 2006. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [online]. Cited [2017-10-20]. Available on: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>
- DŽUGANOVÁ, Božena et al., 2013. *Medical Slovak for Foreign Students*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DŽUGANOVÁ, Božena – GREŠTY, Jonathan, 2014. *Angličtina pre lekárov a pracovníkov v zdravotníctve*. Bratislava: Eastone Books.
- DŽUGANOVÁ, Božena, 2015. *English for Dental Students*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DŽUGANOVÁ, Božena – ZRNÍKOVÁ, Petra, 2016. *English in General Medicine*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DŽUGANOVÁ, Božena – BARNAU, Anna, 2017a. *Nemčina pre lekárov a pracovníkov v zdravotníctve*. Bratislava: Eastone Books.
- DŽUGANOVÁ, Božena – BARNAU, Anna, 2017b. Efektívne a moderné postupy vo výučbe cudzích jazykov v ošetrovatelstve na JLF UK v Martine. In *Teória, výskum a vzdelávanie v ošetrovatelstve a v pôrodnej asistencii*. Proceedings from scientific conference.

- EB, 2016. Education Bureau. *Guiding Principles for Quality Textbooks*. [online]. Revised June 2016. Cited [2017- 01-20]. Available on: ([http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guiding Principles/index.html](http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guiding%20Principles/index.html))
- FASKO, Daniel, Jr., 2000-2001. Education and Creativity. In *Creativity Research Journal*. Vol. 13, Nos. 3 & 4, pp. 317-327.
- FRANSECKY, Roger B. – DEBES, John L., 1972. *Visual Literacy: A Way to Learn – a Way to Teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- GLENNDINNING, Eric – HOLMSTRÖM, Beverly, 2005. *English in Medicine. A course of communication skills*. Professional English. Cambridge: Cambridge University Press.
- GLENNDINNING, Eric – HOWARD, Ron, 2007. *Professional English in Use. Medicine*. Unis Publishing.
- GÖRFFY, Maria, 2001. *English for Doctors*. Havlíčkův Brod: Triton.
- GUILFORD John P., 1967. *Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow*. [online]. University of Southern California. Cited [2017-07-24]. Available on: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/ 10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x/full)
- HARWOOD Nigel, 2010. *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- HOMOLOVÁ, Eva. *Authentic Visuals in Teaching and Learning English*. [online]. Cited [2017-04-24]. Available on: <https://www.ff.umb.sk/ehomolova/publikacna-cinnost.html>
- HULL, Melodie, 2010. *Medical English Clear & Simple. A Practice-Based Approach to English for ESL Healthcare Professionals*. F.A. Davios Company.
- JAMES, David V., 1992. *Medicine. English for Academic Purposes Series*. Prentice Hall International (UK) Limited.
- LEONARD, Peggy C. 1993. *Building a Medical Vocabulary*. W.B. Saunders Company.
- MCCULLAGH, Marie & WRIGHT, Ros, 2008. *Good Practice. Communication Skills in English for the Medical Practitioner*. Professional English. Cambridge University Press.
- MAHER, James C., 1990. *International Medical Communication in English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MEDITEC, 2017. *Sound Alike Medical Words*. [online]. Cited [2017-03-20]. Available on: <http://www.meditec.com/resourcestools/medical-words/sound-alike-words/>
- MILNER, Martin, 2006. *English for Health Sciences*. Professional English. Heinle.
- NUNAN, David, 1994. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, David, 2015. *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. New York: Routledge.
- PARKINSON, Jane, 2004. *Angličtina pro lékaře*. Praha: Grada.
- PLATT, Frederick W. 1995. *Conversation Repair. Case Studies in Doctor-Patient Communication*. Little, Brown and Company
- POLAČKOVÁ, Gabriela – JUREČKOVÁ, Anna – DŽUGANOVÁ, Božena, 1998. *Textbook of Medical English*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- RILEY, David, 1995. *Test Your Vocabulary for Medicine. A Workbook for Users*. Peter Collin Publishing.

- SMÉKAL, Vladimír, 1996. Tvořivost a škola. In *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, pp. 7-16.
- TANDLICHOVÁ, Eva, 1988. *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- TANDLICHOVÁ, Eva, 1991. *Práca s textom vo vyučovaní angličtiny*. Bratislava: SPN.
- TOMLINSON, Brian, 2003. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UHEROVÁ, Zdena, *Rozvíjanie tvorivosti v procese edukácie z pohľadu študentov*. [online]. Cited [2017-03-20]. Available on: <http://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201uherova.pdf>

Kontaktné údaje

PhDr. Božena Džuganová, PhD.
Department of Foreign Languages
Jessenius Faculty of Medicine (Comenius University)
Malá Hora 5
036 01 Martin
Slovakia
dzuganova@jfmed.uniba.sk

Krátky medailón

Božena Džuganová is an Assistant Professor at Jessenius Faculty of Medicine in Martin. She has been teaching English and German for Medical Purposes for 28 years. She is the author and co-author of eight textbooks of medical English, German, and Slovak for foreigners. In her research work she focuses on medical terminology, development of teaching materials, methodology, and use of multimedia in ESP teaching.

ACQUIRING INTERCULTURAL COMPETENCE: STUDENTS' PERSPECTIVE

ZÍSKÁVÁNÍ INTERKULTURNÍ KOMPETENCE: POHLED STUDENTŮ

Šárka Kadlecová

Abstract

This article focuses on the process of acquiring intercultural competence from the perspective of students enrolled in a one-semester course of Intercultural Competence at the Language Centre of the Faculty of Arts, Charles University. It examines participants' reflections of ten individual learning units. The objective is to identify students' relation to selected topics of intercultural education and to reveal possible changes in attitudes. Content analysis of thirty-six written items consisting of notes, reviews and evaluations was conducted.

Key words: intercultural competence, foreign language teaching, English, CLIL, students' reflection

Abstrakt

Článek se zabývá procesem získávání interkulturní kompetence z pohledu studentů, kteří navštěvovali jednosemestrální kurz Intercultural Competence v Jazykovém centru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Předmětem zkoumání jsou studentská hodnocení deseti výukových jednotek s cílem identifikovat vztah k vybraným tématům z oblasti interkulturního vzdělávání a případnou možnost změny v postojích. Byla provedena obsahová analýza třiceti šesti psaných hodnocení, poznámek a reflexí.

Klíčová slova: interkulturní kompetence, výuka cizího jazyka, metoda CLIL, studentské hodnocení

1. Introduction

Successful academic careers include the aspect of internationalisation. Not only are foreign language skills required in academia internationally, but also intercultural sensitivity and competence provide an efficient tool for effective communication in the globalized sphere of education. Moreover, culturally determined aspects of life have become more salient due to the increasing diversity in Europe and worldwide. Consequently, there has recently been a focus on raising cultural awareness and developing intercultural competence in university students. For instance, exchange students are usually provided introductory lectures on cultural aspects of the host country. The Language Centre of the Faculty of Arts, Charles University introduced a course specialised in intercultural competence as part of English learning in 2015. The Content and Language Integrated Learning (CLIL) method was employed in the lessons.

The motivation of the lecturer of the course, who also developed its content, was both, external and internal. It was a response to the demands of the current academic world characterized by internalisation of higher education and the globalised world as such. Also, it was connected with the lecturer's professional interest in multicultural education and prevention of prejudiced behaviour, racism and hate violence. Moreover, a lack of similar interdisciplinary courses in the curriculum of the Faculty of Arts, Charles University had been observed. The points of departure were the following three aspects of the newly designed

course. It was anticipated to be grounded in language learning provided by the Language Centre as a regular one-semester course and therefore a fluctuation of students was expected. Three completed courses of Intercultural Competence will serve as a case study of students' reflections on the process of acquiring intercultural competence. In this article, the theoretical approach to teaching intercultural competence will be introduced first. Second, methodological choices of the teacher will be described and selected resources presented. Finally, the results of content analysis will be summarized.

2. Intercultural Competence

Cambridge Online Dictionary defines the words *intercultural* as "relating to or involving more than one culture" and *competence* as "the ability to do something well." Intercultural competence thus refers to the ability to deal with two or more cultures successfully. Arasaratnam (2009: 1) describes it as "one's effective and appropriate engagement with cultural differences." Changnon and Spitzberg (2009) avoid the word culture in their definition of intercultural competence as „the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioural orientations to the world." (DEARDORFF 2009: 7)

Intercultural competence is inseparable from communication. Schaetti, Ramsey and Watanabe (2009) present the standard definition as "the ability to communicate effectively and appropriately in a variety of cultural contexts with people who are different from one's self (i. e. who are from a different national, ethnic, religious, professional, organizational, generational, etc., culture)" (In MOODIAN 2009: 128). According to these authors, approaches to strengthening people's intercultural competence can be categorized into three spheres – culture specific, culture general, and intercultural practice. The first sphere focuses on cultural specifics, for instance, "the communication styles or value orientation of a particular cultural group." (In MOODIAN 2009: 128) The second sphere deals with "the general cultural contrasts that apply in interaction", such as power distance or collectivism versus individualism. The third sphere is concerned with practice. "It emphasizes moment-to-moment choice, moment-to-moment practice. The third area is informed by the first two, which are to a certain extent limited. However, it accentuates the need for quick learning and practice for the specifics of intercultural context. The limitations of the culture specific sphere to the development of intercultural competence lie in the fact that not all members of a culture perform the same behaviour. Moreover, most people are exposed to the influence of more cultures and subcultures. The drawback of the culture general sphere is its reduction to an intellectual exercise of making a comparison and the prevailing focus on the cultural other rather than the cultural self.

Deardorff's pyramid model of intercultural competence (DEARDORFF 2006) is divided into four segments which are interconnected and illustrate the phases of the development of the competence. Requisite attitudes such as respect, openness and curiosity and discovery form the base of the pyramid. Knowledge and comprehension of cultures (of one's own and of others) linked with skills such as listening, observing, interpreting, evaluating or relating build the next block. It is followed by the category of desired inner outcome, referring to an informed frame of reference/filter shift, which concern adaptability (to different communication styles, adjustments to new cultural environments), flexibility (cognitive flexibility), ethno relative view and empathy. The uppermost part of the pyramid is labelled desired external outcome and designates the actual ability to behave and communicate effectively and appropriately to achieve one's goal to some degree.

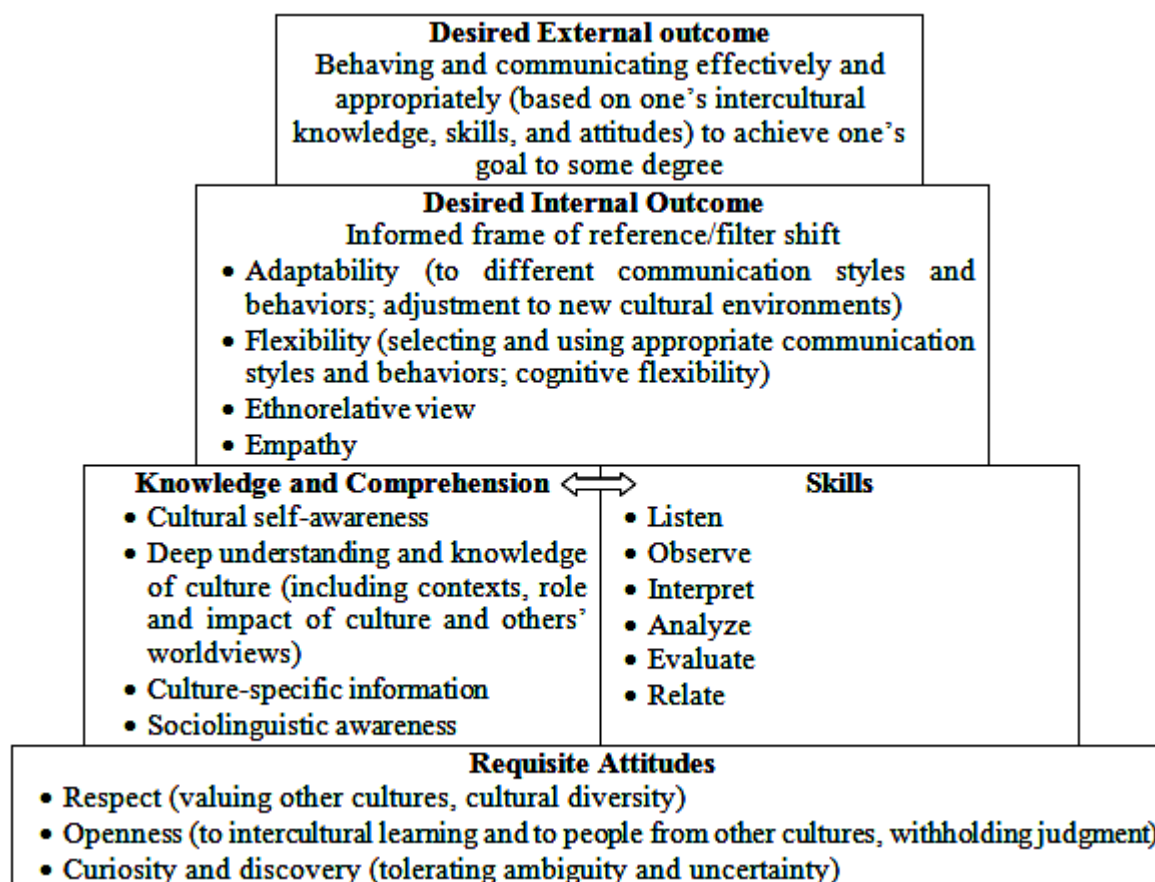


Fig. 1 Deardorff's Pyramid Model of Intercultural Competence (2006: 254)

3. Intercultural Competence Course

The Intercultural Competence course was integrated into the portfolio of English courses offered by the Language Centre of the Faculty of Arts of Charles University in 2015. It was designed and piloted under the funding from the faculty's internal competition programme. It was categorised as a language for academic purposes type of course. It is a one-semester course consisting of twelve thematic units, taught in two lessons per week. Content and language integrated learning is deployed as each learning unit is structured around an authentic textual, audial or visual input.

Through an introduction of the topics related to culture, interculturality and multiculturalism, employing a selection of texts, activities and audio-visual materials, the course aims at the development of effective skills for communication in the globalized world, the enhancement of competences necessary for studies, internships or working abroad, the consolidation of relevant language structures and vocabulary in students.

Teaching intercultural competence supports the first two of the above mentioned spheres, culture specific and culture general. A teacher can provide information and materials concerning facts, ideas and opinions resulting from anthropological, sociological or linguistic research. Therefore, the teaching units were developed around the following topics: culture and its elements (MOODIAN 2009), culture and the individual (MATSUMOTO JUANG 2008), cultural dimensions (HOFSTEDE 2005), communication - language and non-verbal communication, and intercultural competence (LUSTIG KOESTER 2010). In order to

develop ethno relative view and empathy, the topics of ethnocentrism (ERIKSEN 1995) and whiteness (MCKINNEY 2005) were included.

However, the classroom provides a limited opportunity for intercultural practice. Despite this fact, students could benefit from the diversity within the group composed of people of different national backgrounds (as a number of international students joined the course), academic fields or genders. Finally, students were enhancing their intercultural competence by using the English language to communicate, which was a second language to all of them.

Based on the design of the course, it was anticipated that the cognitive and affective elements of the learning process would be activated or modified. The texts were selected in order to introduce fundamental terminology and concepts related to the topic. Nevertheless, the students enrolled were expected to vary not only in their language competence, but also in their background knowledge of the topic and their motivation to participate. For the course was optional for Bachelor and Master students as well as for foreign students or doctoral students.

4. Methodology

In order to investigate students' perspective of acquiring intercultural competence, data was created from various sources, all of which were student-authored. The Intercultural Competence course was designed for a group of fifteen students. Three courses were executed between the years 2015 and 2017. Participants were required to submit a reflection written in English on individual topics selected for the course and both, the learning process in class and outside of it. The reflections could focus on a particular idea from a text as well as group dynamic in sessions or experienced personal development. In addition, the third group of students were given a mid-semester questionnaire concerning their previous experience with the topic and their anticipation. Content analysis was deployed to examine thirty six texts. Moreover, students' online evaluations of the course, which is a tool used to provide feedback by the Faculty of Arts, were included.

5. Results

Although the reflections were highly personal as they represented students' relations to the general theme and specific topics, their perceptions and attitudes formed outside and inside the classroom, the content analysis of students' texts revealed some patterns and allowed for distinguishing five areas which illustrate students' evaluations of their learning process in regard to acquiring intercultural experience. They are the following: content-based knowledge, language practice, personalised learning, collective experience, and shifts in attitudes. Excerpts of the original texts without any modifications are used below to illustrate the categories.

5.1 Content-Based Knowledge

In their reflections on the course, students often referred to the factual, research-based, information they had learned. The classes provided a space to focus on novelty topics for a significant number of participants. Therefore they appreciated the opportunity to gain knowledge of culture, its elements and specifics.

Also, reading the obligatory texts I have enriched my knowledge on the topics of culture, language, gender, communication etc.

Second thing, which surprised me in the text, was that culture is influenced by the geographical conditions. I have only thought of culture as a complex of activities, as concerts, theatre performances and so on.

5.2 Personalised Learning

Self-awareness and also the awareness of one's own cultural background are crucial in developing intercultural competence. Therefore, students were invited to personalise their learning, relate more general topics and findings to their individual experience and reflect on their apprehension. This aspect of the course was recognized worth.

I really like when we are discussing personal experiences because we can think about a real and specific situation.

It was directly applicable during my Erasmus here and I think that what I learned will be useful in the future, as a foreigner and even in my own country.

5.3 Shifts in Attitudes

The application of the knowledge and skills acquired in the course on intercultural competence can hardly be measured. The ability to behave and communicate among people of different (cultural) backgrounds is mainly tested outside the classroom. Effective behaviour would probably be perceived as an action which "has worked", which helped the individual achieve a goal, or which "felt appropriate". Thus, it is partly a matter of self-reflection. Students described anticipated shifts in attitudes.

I think the main skill I gained during the course is an ability to communicate and see each other beyond the stereotypes. Or at least a strong will to do that.

I have more and more difficulties to support hearing racist things and I try to change racist's mind with some arguments from the class.

I believe the aim of this course is to make us more open-minded and liberal so I hope in the future this experience will help me to have more understanding to other people's opinions and ideas even though I disagree with them.

5.4 Collective Experience

Students were encouraged to develop the skills of listening, analysing, interpreting and evaluating as they were required to read a selected text closely and prepare for subsequent work in class. They appreciated the collective experience of the learning process. They wrote the following.

I look forward to hear others opinions and experiences, especially as some of our classmates are foreign.

I like the way it works in small groups to discuss about different opinions.

5.5 Practicing English as the Second Language

While exploring the topics related to culture and interactions among members of different cultures, students were immersed in the English language. It was a second language for all of

them. Since language is one of the distinguishing elements of culture, using a foreign language may be considered as intercultural practice. Students appreciated the opportunity to use the language as a means of communication and the improvement of their language skills as they stated the following.

I learned a lot of new words connected to culture.

And, last but not least, I am fond of English, so I try to get the most out of any opportunity to speak English...

6. Conclusion

Apparently, providing a space for students to develop intercultural competence using English is a relevant step in the design of the curriculum of language education. The course Intercultural Competence was highly evaluated by students via an online questionnaire used by the Faculty of Arts, Charles University. In their reflections, a majority of students referred to the content of the course, namely the selection of topics, as terms and issues they had addressed for the first time. Also, students were motivated to participate in the course thanks to the opportunity to employ the English language to express their ideas. Finally, based on the nature of the selected themes, students cultivated their openness and respect to diversity – in opinions and attitudes.

Despite the positive feedback and successful language practice, it is important to mention the weaker sides of the course which the content analysis of students' reflections revealed. They are related to broader acquisition of intercultural competence as such. The prevailing aspect of learning in class was cognitive. For students worked in the culture-specific and culture-general spheres as they collected information mainly in the learning process and evaluated it. Supervised intercultural practice as the most intense learning step in the acquisition of intercultural competence was limited to two lessons a week and to an artificial classroom arena. Moreover, the teacher could not control whether students had virtually adopted intercultural competence and would employ it in their lives. However, if invented scenarios of possible real-life situations are incorporated or role-play exercises included and if we consider the fact that the group of participants is always intercultural in some aspect, a learning environment which simulates possible intercultural encounters is likely to be created in order to reach the desired external and internal outcomes of such educational approach.

Bibliography

- ARASARATNAM, Lily, 2009. The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20, s. 1-11.
- Cambridge University Press, 2018. *Cambridge Online Dictionary*. [Webová stránka]. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 8. 4. 2018 [cit. 12. 12. 2017]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/>.
- DEARDORFF, Darla K., 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DEARDORFF, Darla K., 2006. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, s. 241–266.
- ERIKSEN, Tomas, Hylland, 1995. *Small Places, Large Issues*. London: Pluto Books.

- HOFSTEDE, Geert, Jan, 2005. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: Mc Graw Hill.
- LUSTIG, Myron, W. a Jolene KOESTER, 2010. *Intercultural Competence*. Boston: Allyn & Bacon.
- MATSUMOTO, David a Linda JUANG, 2008. *Culture and Psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- MCKINNEY, Karyn, D., 2005. *Being White: Stories of Race and Racism*. New York: Routledge.
- MOODIAN, Michael, A., 2009. *Contemporary Leadership and Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE.

Kontaktní údaje

Mgr. Šárka Kadlecová
Jazykové centrum FF UK
nám. Jana Palacha 2
116 38 Praha 1
sarka.kadlecova@ff.cuni.cz

Krátký medailon

Šárka Kadlecová působí od roku 2013 v anglické sekci Jazykového centra Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, kterou v současné době vede. Lektoruje kurzy akademicky zaměřené angličtiny. Obsahově vytvořila a vyučuje kurzy specificky orientované na rozvoj interkulturních kompetencí a dále na témata z oblasti výtvarného umění a vizuální kultury. Je studentkou doktorského studia Etnologie na Katedře antropologie Západočeské univerzity v Plzni.

MERGING THE REAL AND VIRTUAL WORLDS

Hana Katrňáková

Abstract

The paper is based on hands on experience gained over the past 10 years with incorporating modern technologies into standard classes of English for lawyers at Masaryk University in Brno. There are many different angles of looking at the use of videoconferencing (VC) for education; e.g. there are different purposes for its use, aims, expectations, equipment, educational setting, students, subject content, teaching styles and demands on students. Existing studies have explored the methodology of classroom use, differences between formal and informal learning (HRADILOVÁ et al 2011), multicultural issues (CIFUENTES & MURPHY 2000) and the advantages and disadvantages of the team-teaching through the VC format (BRADSHAW et al. 2006). There are also studies which have looked at the use of VC in a non-educational environment (ISAACS and TANG 1994), in which it is seen as enhancing user experience, assisting in interpreting the visual information in interactions, enabling distributed conversations that would not otherwise happen and providing awareness, focus, identity and recognition.

Keywords: intercultural communication, videoconferencing, synchronous and asynchronous communication, student feedback

1 Introduction

Tertiary level students at the Faculty of Law, Masaryk University, are aware of the need to master communication in the areas of legal and academic English. However, they do not realize how incompetence in soft skills and intercultural inadequacies can negatively affect their communication. Through our classroom experience and an informal e-mail survey distributed to law graduates, we started considering the incorporation of soft skills into the topic and skills based English for Specific Purposes (ESP) syllabus at the beginning of 2005. Having obtained experience through the Invite Project (2006-2008) in which we developed methodology to use and incorporate VC technology into classrooms and experimented with other tools in teaching ESP, we looked closely at the area of intercultural issues, and from 2009 onwards, the area of soft skills.

In 2009, the Language Centre of Masaryk University carried out a medium sized qualitative research in the form of in-depth interviews and quantitative questionnaires in the Human Resources departments of big private companies and state institutions in the Czech Republic. Similar questionnaires were distributed to students across the whole of Masaryk University. Based on the 150 replies we received, there was an indication of a big gap in the skills required from university graduates by their first employers and students' expectations (KATRŇÁKOVÁ 2011). Based on these results, the Language Centre thus developed specialized soft skills courses in foreign languages within the Compact Project (2009-2012) together with specialists in the field, psychologists and HR specialists. The soft skills courses in English, French, German and Spanish were designed to last one full day and were offered to students, non-academic and academic staff across the university. The topics included preparation for a job interview, self-presentation, presentation skills, time management, project design, international communication, videoconferencing skills, conflict management

and negotiation. The courses were evaluated by their authors, and course participants after each pilot and also by independent external professionals at the end of the project. Having had the three-year experience, we decided to incorporate the most relevant parts into standard course syllabi of Foreign Languages for Specific or Academic Purposes. The majority of work was carried out between 2012 and 2015 within the Impact Project.

2 Soft skills and ICT in ESP classrooms

The soft skills incorporated into a four-semester ESP course at the Faculty of Law focus mainly on (self) presentations, negotiations, solving conflicts, case studies, teamwork, collaborative writing and interviewing. Some courses also explored VC communication in an international environment. We asked students to use ICT technologies, blogs in Masaryk university information system, Wiki, Facebook and other ICT applications: the learners seemed to appreciate the challenges, and experienced fun through their collaborations. Since 2015, we have asked students to provide very detailed and structured written feedback with some open-ended questions – all anonymously – and so that we can determine their perceptions of the methods, materials and extended use of ICT tools available to them. In the class with a VC element, students carry out an open, unstructured self-assessment of their areas for improvement and willingly express both the advantages and disadvantages of the use of ICT tools. They also frequently include comments concerning the effects of intercultural communication in a virtual classroom.

3 Designing a framework for videoconferencing

In designing VC, a new community is created and participants are organised in order to take part in specific tasks, most often facilitated by a teacher. Participants develop reciprocal obligations within a VC group and reinforce the bonds that identify communities of practice. As found in a previous study, “considerations of appropriateness within and across these groups are in a constant state of evolution, and as such the theoretical foundations of this project emerge as the observation of a cycle rather than a process with a beginning and an end” (HRADÍLOVÁ et al. 2011: 40).

When describing the VC framework, Morgan (2008) suggests that operational, cultural, and critical dimensions (when compared with the notions of formality, playfulness, and design) have the potential to inform each other. They can be recycled, reconsidered, and changed at any stage of the communication process. It is also apparent that they can form a socially negotiated basis for participation in VC. Nearly three decades earlier, the participation framework in which Goffman (1981) identified relevant roles in VC, is defined as follows: (1) There is a person who establishes the position of the speaker; (2) the author encodes the message within specific aspects of language; (3) an animator transmits the message to others (in some cases, this role is transposed to a technological device); and (4) the participation role may be played by an individual or by a group.

In terms of the foreign language and the soft skills element in the course, our experience so far proves that there are still discrepancies between students' high command of English and their rather inadequate reactions, behaviour and strategies in carrying out specific tasks. This is particularly evident in practising negotiations, argumentation and solving case studies. We have observed differences in maturity, experience and approach based on nationality, e.g. Finnish and Czech. Illustrations of different student experiences are provided below in part 5 which is devoted to student feedback.

4 Synchronous and Asynchronous communication

Let us begin by focusing on asynchronous communication. It is the teachers on both sides who decide on the technical and organizational issues concerning VC, including the frequency, length, content and methodology. Nevertheless, if students are given some choices in terms of topics, they inevitably become more involved. It is also important to agree on the ICT tools for asynchronous communication and its aim. A point to consider is whether we want to encourage students to communicate outside class as much as possible. Additionally, might they benefit from practicing different genres of writing? For that, a closed Facebook group will be sufficient. On the other hand, if we want to archive things, structure materials etc., it is better to use a Wiki. There may be constraints in terms of unwillingness or unfamiliarity of using Wiki among Czech students, as they are not used to using Wiki, they need substantial help from the teacher. The use of a Wiki was suggested by our Finnish partner, an environment which was found to be very useful for mock trial materials.

A closed Facebook group is usually used for sharing abstracts before group presentations, giving feedback, links and informal discussions beyond the individual sessions. Collaborative writing can be done in a standard class in the muni information system environment. Besides working together on a piece of writing in small groups, students are also asked to provide feedback, identify positive points and suggest some improvements in the writing of other groups. The same kind of feedback is supported for mini presentations, panel discussions, role-plays and case studies.

Now, let us move to synchronous communication and share some tips for international virtual class activities.

Virtual classes can be described and classified according to participant involvement, participant independence and control over VC, the type of course forming, the level of homogeneity in the classes concerning the subject matter, multi-cultural characteristics of a virtual class, aims and syllabi, expected outcomes, etc. VC offers unique opportunities to practice naturally-occurring language in a multicultural classroom. Besides practising EAP and ESP, students improve in a number of soft skills: negotiation, argumentation, group presentations, time management, team management, etc.

Some of the activities tested repeatedly in VC classes which allow for the practise of soft skills, e.g. introducing oneself professionally, presenting, practising a debating and negotiation structure, dealing with case studies, solving conflicts and staging a mock trials, include the following:

- a. In groups of two, participants use flip cameras or smart phones to introduce themselves. This is uploaded prior to the first VC session as it makes the first VC more relaxing, with more natural questions.
- b. When preparing to debate, students on both sides of a virtual classroom are told the aim and structure of the preparatory exercise. They are asked to prepare views on topics they brainstorm and consider the points from both sides. Preparing the pros and cons and giving one argument at a time seems to be rather difficult for inexperienced students. Therefore, a strict set of guidelines and allocated times are determined for students. They realize how difficult it is to provide a just argument and to talk for three consecutive minutes.

Following a prescribed structure and responding with sensible arguments proved to be the biggest challenge for the students. Both of the teams stated their

standpoint/reasoning and raised questions for the other team. Students experienced and reported difficulties when they did not like the topic under discussion. They were given handouts in advance to summarise the aims and steps of the exercise. They were also provided with examples of useful language.

- c. Students first brainstorm topics for their short presentations and follow-up discussions. They are given considerable freedom, nevertheless relevance to their compulsory syllabus is encouraged. Next, they prepare and present outlines during VC, and write an abstract and an invitation for their closed Facebook group. Having received feedback from their peers on Facebook, they divide the work, allocate team roles, discuss the structure of the presentation, designate audience tasks, determine visuals, etc. The students who are not presenting work in groups to prepare follow-up discussions and generate questions.
- d. For case studies, negotiation practice and argumentation, published materials from Business English textbooks, the International Legal English Certificate (ILEC) textbook or specialized publications on negotiation were typically used. Its case studies are concise and suggestions are made regarding roles for negotiation and given tasks. For example, students are asked to: identify legal issues of the case, list strengths and weaknesses of the other party of the case, and study and decide which relevant legal document(s) to use and prepare for negotiation. The tasks also recommend further skills to develop as the students prepare case studies using legislature and writing tasks relevant to their syllabus (e.g.: writing a letter of advice, or a memorandum, etc.). Students usually used Google Docs or the MU information system for tools when working on one document as a team. In this task, the maturity and experience of students in negotiation became more visible. Since less experienced students are often driven by emotions, they may struggle to achieve a win-win solution or a best alternative to a negotiated agreement (BATNA). BATNA is an acronym which was popularised by Roger Fisher and William Ury (FISHER and URY 2011) and it answers the question: ‘What would you do if you were not able to agree a deal with your negotiation counterparty?’ BATNA means the alternative action you will take should your proposed agreement fail to materialize.
- e. A mock trial is the most complex activity for the VC class that we have piloted so far. Students choose their roles and sign up at Wiki. Teachers ensure that roles are evenly and logically distributed (e.g.: if there is a prosecution counsel on one side, the defence counsel should be on the other side of the virtual classroom). The main roles to assign included: judge, their associate, the accused, the crown prosecutor (CP), CP instructing solicitor, the defence counsel (DC), DC instructing solicitor, detective, experts, and jury. Additional roles included: press representatives and witnesses. Ideally, no more than 12 VC participants would sit on each side. It is necessary to have shared knowledge of the task (e.g.: all students should understand the outline of the mock trial). Therefore, a brief bulleted-item summary is distributed. Students also prepare for their roles individually through readings and searching for additional evidence. The role of the teacher is to support the students, help with the organisation of the mock trial, and assist with technical issues as needed (e.g.: presenting evidence by data camera, zooming, etc.). This task creates a language challenge for the students because the mock trial participants are expected to behave and speak with a certain level of formality.
- f. For VCs focussing more on soft skills and academic English, we found it useful if students specializing in their field of study explain specific issues to non-specialists.

5 Feedback from students in a SWOT analysis

Below is a summary of Czech law students' VC experience with Erasmus students at Aberystwyth University in the form of a SWOT analysis:

- **Strengths:**
 - natural communication and understanding of different accents since Erasmus students come from different countries
 - improved English, more ease in communication
 - learning about different cultures
 - fun and interesting topics
 - encouragement to communicate
- **Weaknesses:**
 - time management; Czech students had one third of class time compared to AU students
 - limited group cooperation, which is given by the organization of classes and courses; students do not share the same classes so it is more difficult to meet in person
 - limited legalese; Czech students are preparing for the legal English examination and feel they should practise more ESP than EAP
- **Opportunities:**
 - practise useful skills for real life; Czech students usually recognize what they gained when the course is over and after they pass their examination
 - naturally-occurring communication
 - accents; for many Czech students it is the first time they become aware of significant differences in student accents and ways of communication
 -
- **Threats:**
 - stress that they would not understand different accents
 - shy about talking
 - worried about the level of English

As can be seen from the summary, students do not mention technical tools which were used. They seem to be at ease using VC technology and Facebook closed group for asynchronous discussions, providing abstracts and feedback.

Blogs in the information system of Masaryk University are used for collaborative writing in groups and students' reactions are welcoming. In general, it was found that the students enjoy writing in small groups at the start before they move on to individual professional writing.

The following example illustrates how a presentation group publicises the outline of their presentation in the closed Facebook group. This may be viewed as a medium for informal communication. After the informal salutation – *“Hello everyone,...”* **“We want to primarily focus on ...”** they continue with a formal abstract.

6 Intercultural element in VC in students' feedback

According to Byram (BYRAM 1997: 49-53), “knowledge” means “knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country.”

“Attitudes” refer to openness, curiosity, and avoiding presuppositions about other cultures. Further, Byram (BYRAM 1997: 33) states “knowledge” and “attitude” are preconditions for the establishment and maintenance of human relationships. He mentions two types of skills: (1) “skills of interpreting and relating” and (2) “skills of discovery and interactions.” This first refers to the “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own”. The second refers to “the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate the knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (BYRAM, 1997: 49-53). Byram points out that these are mobilised in the process of intercultural communication. Finally, there is critical cultural awareness. Byram refers to it as the “ability to evaluate critically on the basis of explicit criteria perspectives ...”

Student evaluation is coded for the analysis purposes in the following way: the first letter H stands for Helsinki, the second letter A stands for autumn term, 13 or 14 for the academic year, the final digit stands for the sample number. So, for example, HA13.10 stands for a VC of Czech law students with Helsinki University students in Autumn term 2013, sample number 10. Abbreviation HS14.3 stands for VC with Helsinki in Spring terms 2014, sample number 3. Similarly, AA13.10 stands for VC with the Aberystwyth University in Autumn term 2013, sample number 10. To illustrate the points, here are examples from student feedback:

“In general, better than “classical class.” If next semester opens this conversation class in reasonable times, I will subscribe. Now negatives: **Finns are strange, better than some southern nations.**”

HA13.10 (D.N.)

In HA13.10, the student enjoyed the VC experience, while demonstrating stereotypical perceptions of his VC counterparts. Other samples show that students made constant comparisons with their culture.

“... I liked VC sessions because I had the opportunity to talk to people I would never meet. And even though they’re only from **Finland (which is quite similar to Czech Rep. or Slovakia), they showed me new ways to look at problems.**”

HS14.3 (P.L.)

“... **differences of nationals (girls from Brazil and Spain were very active ...)**”

AA13.10 (anonymous)

7 Conclusions

The Language Centre at the Faculty of Law has experimented with introducing soft skills into their syllabus. This paper provided some background and justification to using ICT in the classroom for this purpose. The groups taking part in VCs also extend their perception of differences in intercultural communication. Students are more motivated and challenged and seem to be better prepared for their future jobs. Nevertheless, it must be stated that there are shortcomings in the use of ICT tools. Not all students appreciate them, although the vast majority do. Also, in collaborative writing tasks, to ensure all members of small groups get involved equally is impossible. On the other hand, slower learners can learn from the better ones. As we have observed and experienced so far, the use of VC and other ICT tools is a

useful platform for enhancing foreign language learning and practising soft skills in the new millennium.

Bibliography

- BARON, Naomi, S., 1998. Letters by phone or speech by other means: The linguistics of e-mail. *Language and Communication*, s. 133-170.
- BRADSHAW, Daniele et al., 2006. The use of videoconferencing as a medium for collaboration of experiences and dialogue among graduate students: A case study from two south-eastern universities. In Crawford, Caroline M. et al. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference Proceedings*. Chesapeake, VA.: Association for the Advancement of Computing in Education, s. 262 – 267.
- BYRAM, Michael, 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- CIFUENTES, Lauren, a MURPHY, Karen, L., 2000. Promoting multicultural understanding and positive self-concept through a distance learning community? Cultural connections. In Mark Spector a Tristan E. Johnson (eds) *Educational Technology Research and Development* 48(1), s. 69-83.
- FISHER, R. a URY, W. 2011. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. New York: Penguin Books.
- GOFFMAN, Erving, 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- HRADIOVÁ, Alena, KATRŇÁKOVÁ, Hana, MORGAN, John and ŠTĚPÁNEK, Libor, 2011. Videoconferencing and Community of Practice Interaction. Semantic, Pragmatic and Intercultural Aspects of Students. Communication in English Language Classes. *Discourse and Interaction*, 2011, 4, Issue 1.
- ISAACS, Elen A., TANG, John, C., What Video Can and Can't Do for Collaboration: A Case Study. In Thomas Plagemann. *Multimedia Systems*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- KATRŇÁKOVÁ, Hana, 2011. Kurzy měkkých manažerských dovedností /soft skills/ v cizích jazycích na Masarykově univerzitě v rámci projektu Compact. In *Absolventi filologických oborů dnes a zítra*. Olomouc: Filozofická fakulta, s.1-6.
- MORGAN, John, 2008. Methodology of video-conferencing: Theoretical background in English. *INVITE Project Leonardo da Vinci*. [online]. Poslední změna 22.08.2016. Dostupné z <http://invite.lingua.muni.cz>.
- SNYDER, Ilana. 2001. A new communication order: Researching literacy practices in the network society. In Goodman, S. et al. *Language, literacy and education: A reader*. Stoke on Trent. Trentham Books/Open University. s.117-131.

Kontaktní údaje

PhDr. Hana Katrňáková Kallusová, M.A., Ph.D.
Language Centre, Faculty of Law, Masaryk University
Veveří 70, PO Box 80
611 70 Brno
Hana.Katrnakova@law.muni.cz

Krátký medailon

As a graduate of Palacký University joined Masaryk University in 1989 (methodology, linguistics, EAP, ESP). MA in Applied Linguistics at the U. of Birmingham (UK), and a Ph.D. in Linguistics at Masaryk University (CZ). 1995 -2015, Vice Director of the Masaryk University Language Centre. Research areas: student motivation, intercultural communication and soft skills development in virtual settings; the use of technology in classrooms; persuasion in public speaking; negotiation and argumentation.

STUDENT PERCEPTION OF USING YOUTUBE VIDEOS IN THE ESP CLASSROOM

Denisa Šulovská

Abstract

In recent years YouTube and other video clip sites have become very popular especially among young adults. A wide variety of topics and issues are covered in the video clips and thus it is relatively easy to find those with topics suitable for the ESP curriculum. Apart from choosing a suitable topic, the ESP teacher has to carefully navigate the video clips and decide how to deal with dubious content, poor sound, accent of the speaker, slang, etc. In this article we share our experience with using video clips from YouTube and explore how students perceive their integration in ESP classes.

Key words: ESP, listening, YouTube, student perception

1 Background

Developing students' listening skills should be an integral part of ESP classes. Unfortunately, many subject areas and disciplines are neglected by publishers of ESP textbooks, as they seem to cater to the needs of wider audiences, ignoring disciplines such as political science or philosophy, and aiming for a more general academic content. For this reason, finding a suitable subject-specific textbook at an appropriate level and with listening activities included seems to be an impossible task. Not surprisingly, many ESP teachers design teaching materials themselves, but until quite recently, it was problematic to find and prepare suitable listening activities. However, in today's world, this seemingly impossible task has become much easier to overcome thanks to online audio and video publishing. The use of Web 2.0 tools, such as YouTube, Google sites, blogs, podcasts and wikis, has repeatedly been found beneficial in EFL instruction, both by students and by teachers (BURKŠAITIENĖ and SELEVIČIENĖ 2017). In this article we are going to focus on how Slovak tertiary level ESP students perceive the integration of YouTube videos in their ESP classes.

2 YouTube –features, advantages and disadvantages

YouTube is one of the most popular sites on the Internet. Established in 2005, it is in essence a video sharing site with social networking features. It allows registered users to upload, view, rate, share, embed, add to favourites, report, comment on videos, and subscribe to other users' content. Unregistered users can only view the videos uploaded by registered users. YouTube database is "massive, ranging from real-world videos to video clips from off-air programmes" (MORAT and ABIDIN 2011). Videos on almost any subject area can be found, including topics such as make-up, hair styles, gardening and cooking, along with politics, literature, philosophy, architecture and nuclear physics. Videos are usually uploaded by individuals, although organisations and media corporations also upload some content. Commentary is spoken in a variety of accents, both native and non-native, and with a varied level of language difficulty, sometimes supported by embedded or optional subtitles. The sound and picture quality of uploaded videos tends to vary and it is not unusual to find clips of very poor

quality. As practically anyone can upload videos, dubious, inaccurate or inappropriate content can sometimes be an issue.

While the use of video for educational purposes, and in EFL, ESL and ESP instruction is not a new phenomenon, the use of YouTube videos is still considered to be one of the innovative ideas to enhance language learning and teaching. Undergraduate students enter university as Digital Natives (PRENSKY 2001) and therefore arrive to ESP classes with more than just a passing familiarity with this site. Having lived all their lives in a digital culture, they thrive in technology enhanced instruction, so in order to support effective learning, it is beneficial for teachers to incorporate it in their classes.

The use of YouTube videos has mostly been described in connection with ESL or EFL language instruction with researchers focusing mostly on the benefits and the many ESL channels on YouTube. The list of positive aspects is quite extensive and so it is not surprising that YouTube can be considered to be among “some of the most useful tools for learning English” (RAMIREZ 2010: 73).

An undisputed advantage of YouTube videos is that they will usually have a positive impact on student motivation. Students tend to find watching videos an engaging and entertaining activity. Apart from the obvious enjoyment videos bring to students, another advantage, supported by numerous studies, is that the more senses are involved in the learning process (for example through the integration of video technology in instruction), the greater the reception of the content taught (JONES and CUTHERELL 2011).

Undoubtedly, use of YouTube videos also supports 21st century skills both in the students and in the teachers, who sometimes tend to lack these skills, being the digital immigrants in today's world.

Furthermore, incorporation of YouTube videos allows the teacher to be creative and flexible, offers opportunities to address current issues and to bring more variety into the classroom. It is possible to use videos in such a way that the topic can be seen from different points of view and perspectives. Watching videos not created with language-teaching purposes in mind, students will be exposed to authentic communication in authentic English. If the curriculum incorporates speaker and presentation training, the teacher can make use of the many TED presentations available on YouTube (<https://www.youtube.com/user/TEDtalksDirector>), for example drawing the students' attention to the structure of presentations and highlighting those elements that make a presentation successful.

Another advantage of YouTube videos is the fact that the user friendly features and social networking characteristics will appeal to the Net Generation. Other skills besides listening can be practised and the videos can also function “as attention grabber, a platform for borderless language learning and as lesson filler” (SHARI and MORAT 2016: 39).

From a purely practical point of view, it can also be argued that the use of YouTube videos saves space and, perhaps more importantly, compared to commercially available resources, is free.

Of course, there are also some disadvantages associated with YouTube videos. Having reservations about the content and quality, some teachers will simply feel more comfortable using official websites and channels such as the BBC and British Council (KAVALIAUSKIENĖ 2008), where the materials will usually have accompanying worksheets that the teacher can use. In addition, if the YouTube videos are of poor sound quality, with bad pronunciation and / or a lot of slang, even short videos can prove too

difficult to understand. The obvious solution to this problem is to avoid using these videos altogether and look for a more suitable video clip.

In case of videos with a good standard of English and a good sound and picture quality, issues with understanding may also be feared if the ESP class is not on an advanced level. However, as Lowe emphasises, authentic material need not be difficult and therefore does not have to be reserved for advanced students only (LOWE 2010: 3). Apart from the fact that moving images accompanying the audio commentary greatly aid the overall comprehension (XIANG 2017), ESP students, as experts in their discipline, have the advantage of knowing their subject, which allows them to fill in the gaps for the words they do not understand. Nevertheless, with the sheer number of videos available on YouTube, if the teacher has reservations about the difficulty of a particular video clip, it is usually possible to find clips that seem easier and more appropriate for the class taught.

Although dubious content is not difficult to find on YouTube, it may not be perceived as negative and may instead be used to stimulate debate or be exploited in countless other activities.

The length of the video can also be an issue (as it is generally recommended to avoid using clips over 4-5 minutes in ESP classes). However, if the teacher finds a longer video valuable, it should not be difficult to divide it into several parts.

Finally, Morat and Jaffre also mention situations when Internet connection is a nuisance because it is slow or non-existent, making the use of the selected video impossible or difficult (MORAT and JAFRE 2011: 100). However, this issue can be completely avoided by downloading the videos, by-passing the need for an Internet connection in the classroom. Copyright issues can be another factor that may need to be addressed, especially when designing exercises and using the video clip in a textbook. Nevertheless, I believe the benefits far outweigh the possible negatives.

3 YouTube videos in the classroom

The studies that explored the educational potential of YouTube in tertiary education found ESP teachers generally use them to enhance pronunciation, listening, and speaking skills, and focused mostly on its impact on motivation and ideas for using the videos. As Shaari and Morat claim, YouTube is “the ideal medium for an online dialogic ESL teaching and learning” (SHAARI and MORAT 2016: 35). Likewise, Omer has found that YouTube videos increase participation of students in speaking activities (OMER 2017: 39).

Besides speaking and listening, other skills and competences can be enhanced with the use of YouTube videos. Watkins suggests exploiting video material to practise summarising and note-taking skills, which are skills essential for the academic environment (WATKINS 2011). Another activity he suggests is writing how-to texts, letting students follow the format used in countless how-to videos and manuals.

In a particularly interesting example, Mayora recommends using YouTube to teach authentic writing (MAYORA 2009: 1-12). His premise is that authentic writing occurs when three conditions are met:

- 1) it happens for a communicative purpose,
- 2) for an intended audience, and
- 3) is integrated with other receptive skills.

He claims that most practices that teach writing fail to integrate these features. To make writing truly authentic, Mayora recommends making use of the comment-making feature of YouTube (MAYORA 2009: 1-12). He argues that although the comments are brief, they display all the features of authentic writing and can be of great benefit if done repeatedly and for a sustained period of time.

Reading as a skill can also be practiced. Exploiting the comment making feature suggested by Mayora above is intended to practise writing, however, the students are responding to other commentators (along with the content of the video) and therefore reading is incorporated in this task.

The already mentioned TED Talks videos come with a transcript that can be used as a reading activity and so the whole video (which can be over 20 minutes long) does not have to be viewed in the classroom. Jalaluddin found TED Talks especially beneficial when used in 4 simple activities – predicting the video content, vocabulary building, describing main points and asking questions and sharing opinion (JALALUDDIN 2016: 3). Apart from these activities associated with building language skills, most of TED Talk videos can also be used as examples of how to give a presentation and how to make good PowerPoint slides – skills that students will greatly appreciate both during and after the completion of their university studies.

Additionally, Watkins suggests using YouTube videos to stimulate learner autonomy and even to encourage the students to make and share their own videos (WATKINS 2011: 118, JALALUDDIN 2016: 3). The ubiquitous smartphones, tablets and notebooks on which the students watch YouTube videos carry the learning environment and learning itself outside of the classroom (KIROVSKA-SIMJANOSKA 2017: 328).

4 Student perception of YouTube videos in our ESP classes

Experience with ESP instruction at Faculty of Arts, Comenius University, shows that most disciplines not only lack suitable ESP textbooks but also other materials, such as CDs and DVDs. This means that it is common practice for teachers of ESP at the Department of Languages to design teaching materials themselves. In case of listening, this skill tends to be practiced with the help of commercially available listening activities, which, unfortunately, are not subject specific, but rather of a more general content, frequently with no connection to the subject matter covered, for example, in reading, vocabulary building or speaking activities. For this reason a decision was made to make use of the resources offered by Web 2.0 – specifically YouTube.

In this article I will address the use of YouTube videos in two ESP classes of first year undergraduates – ESP for Political Scientists and ESP for Philosophy and Religious Studies. Throughout the academic year 2016/17 YouTube videos replaced listening activities in these classes. 40 first year students (age 19-22) participated in the study (24 students of political science, 13 of philosophy and 3 of religious science). The students attended two separate ESP classes – one for students of political science and one for students of philosophy and religious science. From the sample of students, 24 were male (15 students of political science, 9 of philosophy) and 16 female. At the beginning of the course, students were administered a questionnaire in order to find how much experience they have with YouTube.

Not surprisingly, results showed that YouTube is a site well-known to students - from our sample of 40 first year students, everyone claimed to use YouTube regularly, with as many as

28 students – that is 70 per cent – admitting daily visits to the site. Six students even claimed to upload their own content. Students mostly go to YouTube in order to watch films, music videos and tutorials. However, 45 per cent (18 students) claimed they never watch YouTube videos in English.

As the next step the teacher researched subject-specific videos on YouTube, the topics of which corresponded to the topics covered in study materials provided to students. The videos selected were from various sources and various formats (lectures, tutorials, UN speeches, TV interviews, party broadcasts, documentaries, extracts from sit-coms, etc.) A keyword or key phrase was used to find relevant video clips and additional suggestions provided by YouTube were also used to search for suitable options. From the vast number of video clips watched by the teacher, those that were selected to be used in the classroom balance the following criteria: topic suitability, quality of content, quality of sound and picture, appropriate accent, interest potential, possibility of subtitles and length. Preference was given to videos with an appeal to young adults.

Besides being used to enhance the students' listening competence, the purpose of individual videos was, for example, to introduce a topic, provide a different viewpoint, stimulate debate and discussion, provide information necessary for completing a task, etc. If the video itself was longer than the segment used in the lessons, students were encouraged to finish watching it at home.

While the length of the videos varied, the videos worked on during the lessons were typically between 2-5 minutes, although longer clips were also used, sometimes (not always) divided into sections. As already mentioned, the main criterion in selecting the videos was the thematic objective (it needed to be subject-specific and corresponding to the topic currently covered in the course).

Another important criterion was intelligibility. The accents of the videos can mostly be labelled as educated British and American, although some videos featured non-native speakers as well (see Murphy, 2014 for arguments supporting the use of non-native speakers in listening activities). Occasionally, a short section of the video featured a non-English speaking speaker with English subtitles. Some videos were supported by subtitles transcribing what was said, or, if the video was following a lecture format, by use of notes.

For each video used in the course, an accompanying worksheet was prepared, mostly with pre- and post- listening tasks and activities. These were all covered before any other activities such as discussion or problem solution were attempted.

Throughout the academic year, political scientists watched 16 video clips in the classroom, while students of philosophy and religious studies watched 8.

Observation of students throughout the course showed that students seemed to greatly enjoy watching the video clips and that student participation after each video tended to be greatly enhanced (corresponding to the findings in Omer's 2017 study). Students freely commented on the topics and issues raised in the videos, agreed or disagreed with the speaker(s) and freely expressed their opinions.

At the end of the academic year students were administered another questionnaire aimed at finding their satisfaction with using YouTube videos in the classroom and the benefits and negatives as perceived by the students. For most questions students were asked to indicate their response on a scale of 1 to 5 (strongly disagree / disagree / don't know or no opinion, agree / strongly agree), while only a few questions were open-ended.

Overall, the incorporation of YouTube videos in the ESP classes has been a success. The absolute majority of students – 38 – found it an enjoyable and beneficial activity. When specifically prompted to name one advantage and one disadvantage of using YouTube videos in the classroom, students named fun, variety, relevance, information value, authentic language, authentic content, practicing pronunciation and listening. Only two disadvantages were mentioned by students, namely the need to watch it more than once if others in the class don't understand and when the speaker is speaking too fast.

As seen in Chart 1, most students believe YouTube videos helped them develop their listening skills. It even encouraged them to watch videos in English outside of the classroom (Chart 2) – an increase from 22 students to 34 students (45 to 85 per cent). We can conclude that this development may have a great effect on the students' overall language competence.

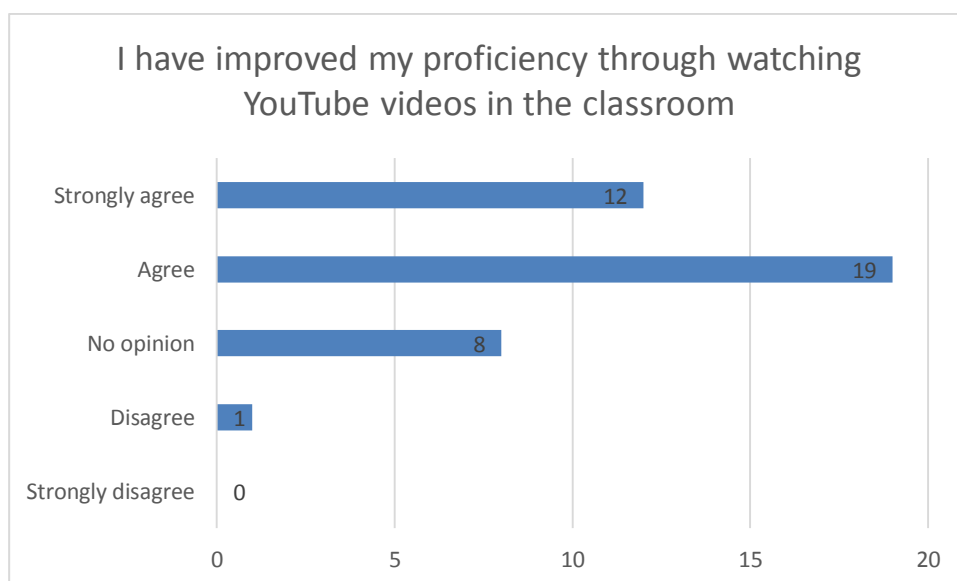


Chart 1 Student perception of improved proficiency

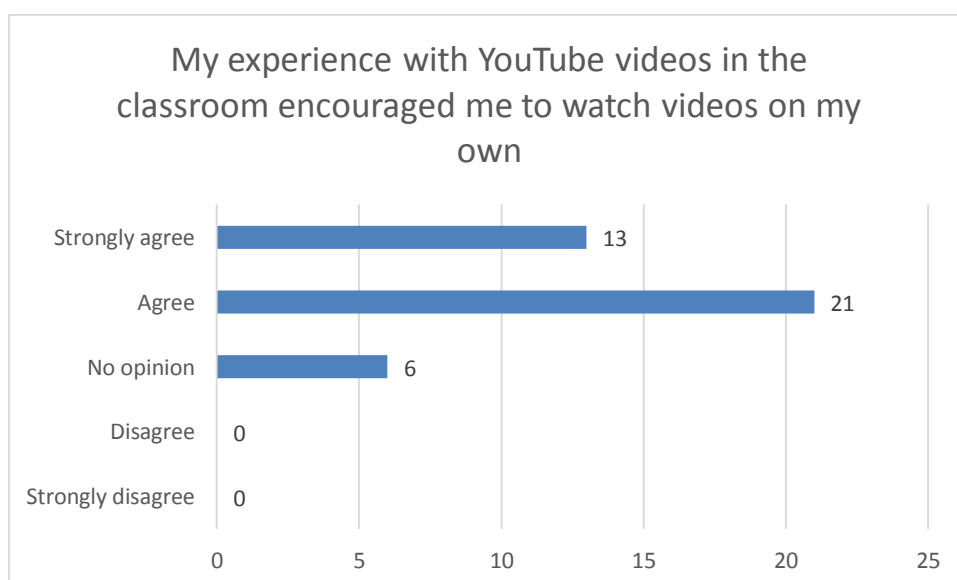


Chart 2 Influence on watching YT videos outside of the classroom

One of the reservations that some teachers have about the use of YouTube videos is that the variety of accents may prove too problematic for students to understand. However, our results indicate that less than a quarter of our students (8) consider this to be a disadvantage, as seen in Chart 3. Admittedly, as seen in Chart 4, two thirds (27 students) do welcome the use of subtitles in the videos, but from our results at least we can conclude that accent variety may not be a great obstacle, provided, and this needs to be emphasised again, the videos are carefully selected and preference is given to accents close to what would be considered a standard variety, be it American or British.

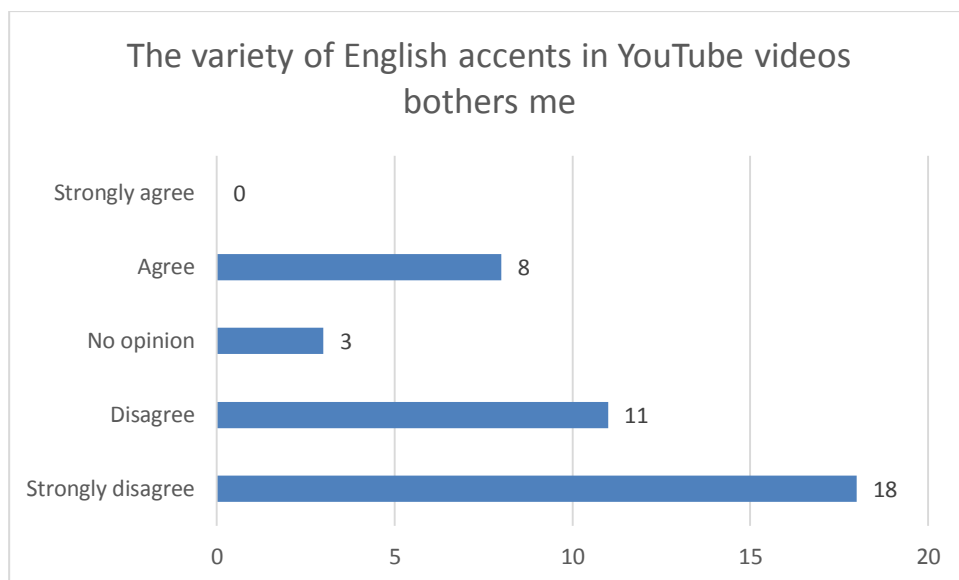


Chart 3 Student perception of accent variety in YT videos

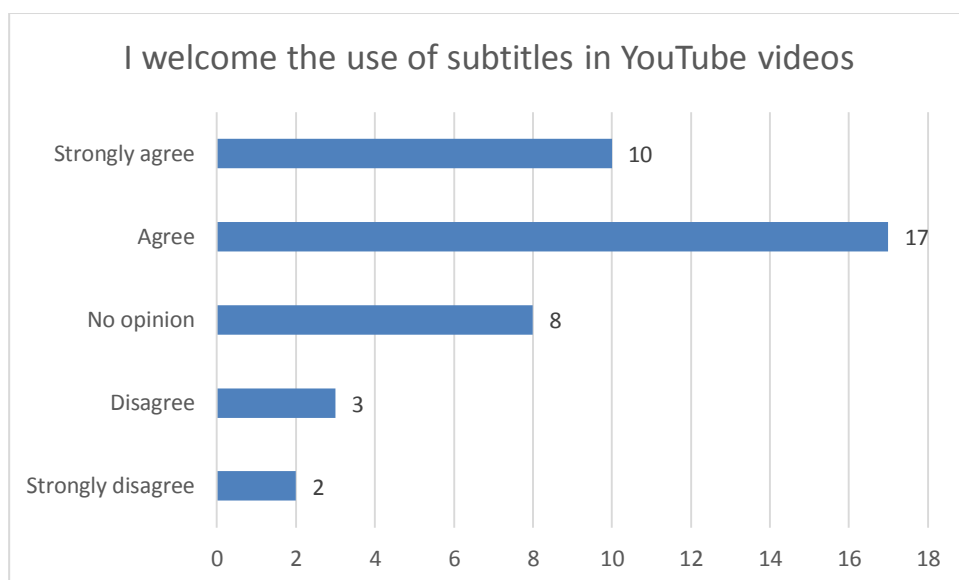


Chart 4 Student perception of the use of subtitles in YT videos

Finally, we attempted to find out if students would give preference to YouTube videos over materials adapted specifically for language-teaching purposes (Chart 5). Here the results seem to closely reflect answers illustrated in Chart 3. 20 per cent of students prefer specially prepared materials, while almost three quarters (29) would not. We may speculate that it is the students of lower language competence that would prefer adapted materials but cannot ascertain it from our results.

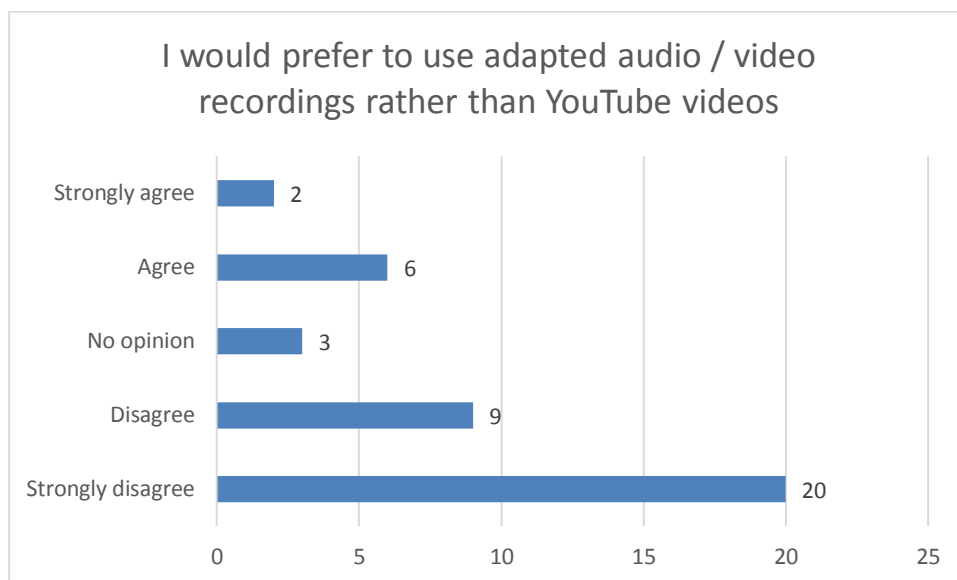


Chart 5 Preference of YT videos over adapted materials

5 Recommendations for classroom use

As it is apparent from our study, students welcome the use of YouTube videos in the ESP classroom. While they find it to be an enjoyable activity, they also recognise its value for language learning. Naturally, it is up to the teacher to find materials suitable for their students and to create worksheets and activities that would correspond to the curriculum, teaching objectives *and* students' abilities. If the ESP classroom has available Internet connection or Wi-Fi, all the teacher needs in the classroom, besides a working computer or laptop and the data projector, is the url of the video. In situations with no Internet access, the video can be downloaded using tools such as clipconverter.cc and saved for later use. The videos can then be played to students from a computer or a laptop and projected onto a screen. Outside of the classroom, students can be assigned to watch videos as homework and complete particular tasks and exercises. The teacher can even create a playlist as part of student assignments, either using YouTube itself or teaching sites such as Edmodo, where the videos can be embedded. Alternatively, when the topic permits, students can be asked to find a suitable video addressing a particular issue. Exactly what happens when this task is completed depends on the teacher – some videos can be watched in the classroom, students can simply report on what they have learnt, or share information in groups in order to complete a particular task. The possibilities are endless.

Bibliography

- BURKŠAITIENĖ, Nijole, SELEVIČIENĖ, Egle, 2017. University and College Teachers' Attitudes towards Web 2.0 Technologies and Their Use for Teaching English for General and Specific Purpose. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 5, No. 2, s. 231-40.
- JALALUDDIN, Mohammad, 2016. Using YouTube to Enhance Speaking Skills in ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, No.50, v.17, s.1-4.
- JONES Troy, CUTHRELL, Kristen. 2011. YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. *Computers in the Schools Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research Volume 28*, Issue 1, s. 75-85.
- KAVALIAUSKIENĖ Galina. 2008. Authentic audio materials in ESP. *English for Specific Purposes World*, Issue 5 (21), Vol. 7. Dostupné z: www.esp-world.info/Articles_21/Docs/article.pdf
- KIROVSKA-SIMJANOSKA, Daniela. 2017. Mobile Phones as Learning and Organisational Tools in the ESP Classroom. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 5, No 2, s. 321-332.
- LOWE Ivan, 2010. Authentic lesson material in ESP. *Scientific Language*. [online] Posledná zmena 24.2. 2010. [cit. 12.9.2017] Dostupné z: www.scientificlanguage.com/esp/authentic.pdf
- MAYORA, Carlos A., 2009. Using Youtube to encourage authentic writing in EFL classroom. *TESL Reporter* 42, s.1-12.
- MORAT Berlian Nur Bt., JAFRE, Mohamad. 2011. The use of video in ESL teaching and learning: YouTube's potential as a resource. *Diges Pendidik*, 11(2), s. 94-104.
- MURPHY, John, M. 2014. Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System*, Vol. 42, s.258-269.
- OMER, Mahmed, A. A. 2017 Exploring the Impact of YouTube on Enhancing Listening and Speaking Skills of EFL Learners. . [online] Posledná zmena 20.5. 2017. [15.6.2017] Dostupné z: <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/18328>.
- PRENSKY, Marc. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, s. 1-6.
- RAMIREZ, Lori Langer. 2010. *Empower English Language Learners With Tools From the Web*. Corwin.
- SHAARI, Anis, MORAT, Berlian Nur Bt. 2016. YouTube as a Platform for an Online Dialogic ESL Teaching and Learning. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching Volume 4, Number 2*, s.32-46.
- WATKINS, Jon, WILKINS, Michael. 2011. Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia, Volume 2, Issue 1*, s. 113-119.
- XIANG, Hua Catherine. 2017 *Cases on Audio Visual Media in Language Education*. IGI Global.

Kontaktné údaje

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava
Slovensko
denisa.sulovska@uniba.sk

Krátky medailón

Autorka vyštudovala anglický a ruský jazyk na Filozofickej Fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na výskum efektivity vyučovania odbornej angličtiny, tvorbu špecifických cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére a písanie vysokoškolských učebníc a skript odbornej angličtiny.

2. PŘÍSPĚVKY V ČESKÉM NEBO SLOVENSKÉM JAZYCE/PAPERS IN CZECH OR SLOVAK

a) Metodologie výuky cizích jazyků/Methodology of Teaching Foreign Languages

NOVÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ

NEW TRENDS IN EDUCATION

Alica Antalová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na aktuálne trendy v pedagogike, v teórii vyučovania jazykov a v didaktike cudzích jazykov. Reflektuje prístupy zamerané najmä na stratégie písania a na stratégie rozvíjania kritického myslenia z pohľadu kognitívnych vied. Príspevok vychádza z prehľadu odbornej literatúry v rámci prípravy na doktorandskú skúšku.

Kľúčové slová: výučba jazykov, diverzita, kognitívne kompetencie, písanie, kooperatívne učenie

Abstract

The article deals with current trends in education, language teaching theory and foreign language teaching reflecting primarily the research focused on writing strategies and strategies that develop cognitive skills. The article draws on theoretical and methodological works within the preparation for doctoral examination.

Key words: language teaching, diversity, cognitive skills, writing, collaborative learning

1 Úvod

V rámci paradigmy vzdelávania pre 21. storočie sa v súčasnosti skloňujú termíny ako diverzita, heterogenita, adaptívne učenie/sa, individuálny prístup, kooperatívne učenie, sebaregulácia či sebaorganizácia, takže podnetov pre pedagogické inovácie je dostatok. Spoločným menovateľom týchto pojmov je rešpektovanie inakosti každého jednotlivca a zároveň poskytnutie takého prístupu každému jednotlivcovi, aký potrebuje, aby mu bola zaručená rovnaká príležitosť vzdelávať sa, rozvíjať sa a žiť. Ako vieme, cieľom pedagogických inovácií je dosiahnutie vyššej efektivity vzdelávania a je potrebné zvoliť vhodnú metodologickú koncepciu výučby pre daný stupeň vzdelávania, zameranie a konkrétnu študijnú skupinu. Táto voľba býva najčastejšie na príslušnom učiteľovi. Je však veľký rozdiel, či sa zohľadňovanie diverzity, a tým teda individuálneho prístupu, týka detí/študentov v primárnom resp. sekundárnom vzdelávaní, kde učiteľ trávi s deťmi/študentmi niekoľko hodín každý deň a terciárnym vzdelávaním, kde počet hodín, ktorý strávi učiteľ so študentmi, je oveľa nižší. Obzvlášť náročné je uplatniť individuálny prístup vo výučbe cudzieho jazyka na vysokej škole (primárne vychádzame z poznatkov a skúseností v cudzojazyčnej príprave na Katedre jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského). Výučba prebieha počas 90 minút raz za týždeň, a je veľmi obtiažne, ak nie nepravdepodobné spoznať na začiatku jazykovej prípravy individuálne charakteristiky študentov, ich učebné štýly, motiváciu k učeniu sa či skutočné jazykové kompetencie. Otázkou preto zostáva, **ako** v podmienkach diverzity poskytnúť každému študentovi, čo potrebuje, s prihliadnutím na príslušný študijný obor ako aj sylaby odbornej jazykovej prípravy.

Téma príspevku vychádza z našej dizertačnej práce, ktorá rieši vplyv diverzity vzdelávacích predpokladov študentov nefilologických odborov na výučbu a učenie sa cudzieho jazyka, v našom prípade konkrétne odborného anglického jazyka. Cieľom práce je nájsť a overiť prístupy, postupy či stratégie vedúce k zvýšeniu efektívnosti výučby odbornej angličtiny.

Príspevok sa v prvej časti venuje diverzite/heterogenite v našich študijných skupinách, v druhej časti rámcovo predstavuje vzdelávací program rozvoja kognitívnych kompetencií študentov, prostredníctvom ktorého by sme chceli naplniť rešpektovanie diverzity a dosiahnuť u študentov lepšie študijné výsledky.

2 Realita v odbornej jazykovej príprave

2.1 Profil študenta novej generácie

Novú generáciu študentov sformoval prudký rozvoj informačných a komunikačných technológií a vyučovanie týchto mladých ľudí tradičným spôsobom neprináša očakávané výsledky.

Študenti začínajú s odbornou jazykovou prípravou v prvom ročníku, a teda väčšina z nich prichádza priamo zo strednej školy. Z výskumu E. Gajdošovej vyberáme niektoré vlastností, ktoré mladí ľudia virtuálnej generácie uvádzajú sami o sebe, svoje silné stránky ako aj nedostatky a limity:

... sme dobrí v novodobých technológiách... sme schopní získať obrovské množstvo informácií za veľmi krátky čas, dozvedieť sa veľa o svete... máme radi slobodu a nechceme byť na niekoho odkázaní a na niekom závislí, nechceme, aby nám niekto diktoval, čo máme robiť... sme otvorení, hrozne úprimní... neberieme život vážne, robíme si zo všetkého srandu...

...žijeme vo virtuálnom svete, ktorý nás začína ovládať... mnohí sme na počítačoch závislí... nemáme rešpekt voči žiadnej autorite a nemáme úctu ani voči starším... sme dosť konformní... rýchlo rezignujeme, vzdávame sa, len čo sa nám dačo nedarí...sme leniví... (GAJDOŠOVÁ 2015: 23-24).

Mladý človek popri samozrejmej digitálnej gramotnosti je schopný a zvyknutý vykonávať viacero činností súčasne (otázna je výsledná kvalita), prijíma diverzitu akéhokoľvek druhu a rád pracuje v tíme. Na druhej strane je preňho typická netrpezlivosť a potreba dostať rýchlu odpoveď či riešenie, čo sa pri práci s jazykom prejavuje nesústredenosťou a neschopnosťou preniknúť do hĺbky pracovného materiálu. Či už ide o silné alebo slabé stránky dnešného študenta, oboje sa zbiehajú v online svete, v ktorom žije. Je doslova zahltený informáciami, ktoré sú mu dostupné, ale paradoxne to nevedie k zvyšovaniu jeho odbornosti, pretože tieto informácie často nevie spracovať v súvislostiach.

V cudzojazyčnom vzdelávaní sa uvedené premieta do zásadného nedostatku diskurznej kompetencie, čiže schopnosti porozumieť a produkovať koherentný textu. Akákoľvek práca na hodinách cudzojazyčnej prípravy je založená na používaní textov, či už ide o tradičný spôsob výučby alebo inovatívny. Výsledkom nerozvinutej diskurznej kompetencie je napriek porozumeniu významov lexikálnych jednotiek neschopnosť identifikovať zámer textu, hlavnú myšlienku či postoj autora. V dôsledku rýchleho vyhľadávania informácií študent po prvom prečítaní textu stráca záujem ďalej s ním pracovať, pretože sa už dozvedel, čo mal, aj keď zhrnutia, ktoré píše, svedčia o opaku. Zo študentských zhrnutí vidno, že študenti si vyberajú ľubovoľné údaje z textu, ktoré pokojne označia za hlavnú myšlienku.

Je preto dôležité diskurzную kompetenciu rozvíjať, tak aby študent čo najlepšie a čím skôr pochopil text po prvom čítaní, pretože zmeniť nedostatok trpezlivosti v nich zakorenený nemôžeme.

Podľa dostupných informácií v odbornom cudzojazyčnom vyučovaní na vysokej škole stále prevláda tradičný prístup k výučbe. Aj keď sa ako učitelia snažíme výučbu inovovať rôznymi

spôsobmi, existujú viaceré obmedzenia. Jedno z nich sa týka používania elektronických médií vo výučbe. Technické vybavenie učební nám neumožňuje napríklad využívať počítače pre celoskupinovú prácu s nimi. Za ďalšie obmedzenie považujeme skutočnosť, že mnohí učitelia ako digitálni imigranti (PRENSKY 2001) nechcú či nedokážu moderné technológie používať, uvedomujúc si, že študenti sú v tejto oblasti ďaleko pred nimi. Tradičným prístupom k výučbe máme na mysli vyučovaciu hodinu, ktorej podstatnú časť tvorí čítanie s porozumením. Súčasťou sú rôzne typy úloh ako true/false, multiple choice či cloze test. Keďže ide o odborný jazyk, ťažko sa využívajú simulované situačné dialógy a podobné techniky. A tak je súčasný technologicky zdatný študent zvyknutý na rýchly príjem veľkého množstva informácií, zvyknutý na vykonávanie viacerých činností naraz konfrontovaný s „nudným“ čítaním odborného článku, ktorý ho vlastne nezaujíma, pretože je prvák a z odboru ešte veľa nevie.

2.2 Diverzita/heterogenita vo vzdelávaní

Tradičný prístup k výučbe jazyka tiež predstavuje prístup k skupine ako k homogénnej. Vychádza z predpokladu, že študenti majú rovnaké vzdelávacie predpoklady (okrem iného maturitu z anglického jazyka) a po ukončení výučby všetci dosiahnu vzdelávací cieľ. Prirodzene, učitelia vedia, že to tak nie je, ale tradičný spôsob výučby končiacej jednotným testom neposkytuje študentovi priestor pre individuálny rozvoj podľa jeho kognitívnych schopností, študijných a jazykových kompetencií. Chceme zdôrazniť, že potreba nového prístupu vychádza z reality, akí študenti sú; nemyslíme si, že nízka úroveň jazykových kompetencií napriek maturite z jazyka je v poriadku, iba ju musíme akceptovať a pracovať s ňou. Dôsledky takejto výučby sa prejavujú nespokojnosťou študentov. Tí slabší nestíhajú a tí lepší sa nudia. U oboch strán dochádza k strate motivácie.

Heterogenita študijnej skupiny spočíva v diverzite viditeľnej (pohlavie, vek, etnicita, socioekonomický status) ako aj neviditeľnej (typ osobnosti, schopnosti, kompetencie). V podmienkach našich študijných skupín a pre ciele tejto práce viditeľná diverzita nie je relevantná. Pre efektívnu výučbu cudzieho jazyka je potrebné pracovať s diverzitou vzdelávacích predpokladov - osobnostných charakteristík študentov, kognitívnych a učebných štýlov a motivácie.

Prieskum odbornej literatúry nám ukázal, a konštatuje to aj I. Turek, že chápanie pojmov **kognitívny štýl** a **učebný štýl** v anglo-amerických prácach nie je jednotné (TUREK 2008). Tieto dva pojmy mnohí autori používajú ako synonymá a nie je jasné ani rozlíšenie vzťahu nadradenosti a podradenosti medzi nimi. Práca s problematikou učebných štýlov slovenských autorov sa objavujú len v posledných rokoch (ROVNANOVÁ 2015). Pri definovaní pojmov kognitívny štýl a učebný štýl vychádzame z dichotómie kognícia - učenie sa podľa výkladu I. Tureka, ktorý chápe učenie ako širší pojem v porovnaní s kogníciou, teda kognícia - poznávanie je len jedným aspektom učenia sa popri aspekte sociálnom, motivačnom a vôľovom (TUREK 2008). Kognitívny štýl je potom dispozičný spôsob prijímania a spracovávaní informácií jednotlivcom, je ťažko meniteľný a nemá návaznosť na charakter učiva. Učebný štýl je spôsob, akým jednotlivec pristupuje k učeniu sa. Počas života sa vyvíja a modifikuje. Je v podstate neuvedomelý a viaže sa na charakter učiva resp. predmetu; môže teda pozitívne alebo negatívne ovplyvňovať výsledky učenia sa. Identifikovanie a poznanie svojho učebného štýlu môže jedincovi pomôcť pochopiť, prečo v určitej oblasti dosahuje dobré výsledky a v inej nie, prípadne vedome pracovať na rozšírení svojho učebného štýlu. Typy učebných štýlov môžeme zistiť pomocou dotazníkov, napr. podľa Gardnerovej teórie o viacnásobných inteligenciách, podľa zmyslových preferencií VARK Fleminga, podľa Kolba na rozhraní s kognitívnymi štýlmi či podľa prístupu k učeniu Martona a Šaljaň (in TUREK 2008). Učebné štýly podľa prístupu k učeniu sa prelínajú s **motiváciou**, ktorú ako

psychologický konštrukt nie je ľahké jednoznačne zdefinovať. Základné všeobecne známe delenie motivácie na vonkajšiu a vnútornú korešponduje s povrchovým a hĺbkovým učebným štýlom. Povrchový učebný štýl je charakterizovaný pasívnym prijímaním a reprodukovaním informácií, memorovaním a doslovným opakovaním bez porozumenia s hlavným cieľom splniť podmienky a dostať známku. Mnohí študenti v prvom ročníku vykazujú znaky tohto prístupu, pretože sú pasívni, mechanicky si zapisujú, čo učiteľ zdôrazní, a verbalizujú svoje postoje požadovaním motivácie od učiteľa. Inými slovami, „nauč ma a ak mám niečo urobiť, motivuj ma“. Takýto študent je produktom tradičného informatívno-receptívneho prístupu k vyučovaniu. Zdá sa teda, že ich predošlé formálne vzdelávanie bolo vedené prevažne takýmto spôsobom. Hĺbkový prístup k učeniu sa predstavuje schopnosť jedinca chápať, prečo sa učí a pristupovať k učeniu aktívne s cieľom aplikovať, nielen pamätať si získané poznatky. Týmto prístupom sa vyznačujú prevažne tí študenti, ktorí absolvovali náročnejšie gymnázium a naučili sa učiť.

V našej práci sa zameriavame na túto dichotómiu, pretože diagnostikovanie učebných štýlov podľa iných kritérií nám vo výučbe odbornej angličtiny na vysokej škole nepomôže. Jednak kvôli nízkej hodinovej dotácii, ktorá nám neumožňuje s tým ďalej pracovať, jednak preto, že sa prikláňame ku kritickým názorom (napr. PASHLER et al. 2008, ROGOWSKY et al. 2014), že význam učebných štýlov sa preceňuje, a relevantné výskumy nepreukázali, že zhoda učebného štýlu jedinca s výučbovou metódou prináša lepšie výsledky (ibid.).

V cudzojazyčnej výučbe je to práve motivácia, ktorá je jedným z hlavných faktorov dosahovania cieľa. Učenie sa cudzieho jazyka sa odlišuje od učenia sa iných predmetov - nejde pri ňom len o zvládnutie informácií a poznatkov, ale vstupujú don aj sociálne a osobnostné faktory vo vzťahu ku kultúre daného jazyka. Dörnyei na základe predchádzajúcich výskumov vytvoril výstižnú trojzložkovú schému motivácie k učeniu sa cudzieho jazyka, ktorá zodpovedá trom základným zložkám učenia sa, teda jazyku, učiacemu sa a učebnému prostrediu (DÖRNEYI 2013: 280).

Úroveň jazyka	— podsystem integracnej motivácie (<i>vonkajšej</i>) — podsystem inštrumentálnej motivácie (<i>vnútornej</i>)
Úroveň učiaceho sa (<i>afektívne a kognitívne črty jeho osobnosti</i>)	— potreba výsledku — sebadôvera • strach použiť jazyk • uvedomenie si cudzojazyčnej kompetencie • posúdenie predošlých skúseností • self-efficacy (<i>byť si vedomý vlastných schopností niečo konkrétne vykonať</i>)
Úroveň učebného prostredia zložky motivácie týkajúce sa predmetu (<i>sylabus, učebné materiály, výučbové metódy, učebné úlohy</i>) zložky motivácie týkajúce sa učiteľa	— záujem — relevantnosť — očakávanie (<i>úspechu, množstva potrebného úsilia</i>) — uspokojenie — snaha vyhovieť učiteľovi — autorita učiteľa — motivačné pôsobenie učiteľa • modelovanie • prezentovanie úloh

zložky motivácie týkajúce sa študijnej skupiny	• spätná väzba — orientácia na cieľ — normy a odmeny — súdržnosť skupiny — štruktúra cieľov
--	---

Tab. 1. Zložky motivácie k učeniu sa cudzieho jazyka (DÖRNEYI 2013), preložila a upravila autorka

Heterogenita skupiny z pohľadu rozdielnych úrovní jazykových vedomostí a kompetencií je dobre známym faktorom vo výučbe cudzieho jazyka. Naše študijné skupiny sú vytvárané podľa odborov, nie podľa jazykovej úrovne (keďže sa predpokladá, že po niekoľkoročnom povinnom učení sa anglického jazyka a povinnej maturity budú ich jazykové kompetencie na primeranej úrovni). Je známe, že v mnohých prípadoch deklarovaná úroveň maturity zďaleka nezodpovedá skutočným vedomostiam, ale to je problém, o ktorom vieme a počítame s ním. Čo pokladáme za oveľa väčší problém je fakt, že študenti z rôznych typov stredných škôl iného ako gymnaziálneho typu (a žiaľ, aj z gymnázií) prichádzajú na vysokú školu s nedostatočne vyvinutými študijnými kompetenciami. Nemáme za cieľ analyzovať príčiny tohto javu; ako vysokoškolskí učitelia si s ním musíme poradiť.

Rozdielnosť osobnostných charakteristík študentov síce nie je v podmienkach nášho kurzu cudzieho jazyka merateľná, ale vieme, že existuje a má na vplyv výučbu rovnako ako vyššie uvedené faktory. Diverzita existuje, a aby sme ju nevnímali ako prekážku vo vyučovanom procese, pokúsili sme sa využiť pozitíva, ktoré ponúka.

3 Program rozvoja kognitívnych kompetencií

Opísaný stav vo výučbe odbornej angličtiny v súčasných skupinách je dôvodom pre hľadanie možností, ako dosiahnuť lepšie výsledky a zároveň využiť diverzitu v prospech vzdelávacieho procesu. Keďže nemôžeme zmeniť študentov, potrebujeme zmeniť prístup k výučbe. Nebudeme pristupovať k skupine ako k homogénnej, ale ako k heterogénnej, akou skutočne je. Našou snahou je vyššie uvedené faktory zohľadniť a využiť vo vzdelávacom programe, ktorého jednotlivé časti pilotujeme.

V našej pedagogickej praxi sa dlhodobo zaoberáme využitím písania ako stratégie vo výučbe cudzieho jazyka (ANTALOVÁ 2017.) Cieľom programu je rozvíjanie kognitívnych kompetencií študentov práve cez písanie. Z existujúceho množstva definícií kompetencie vyberáme definíciu M. Matulčíkovej:

Kompetencia je fenomén, ktorý má komplexnú povahu, okrem poznatkov, zručností a spôsobilostí patria do ich profilu aj emócie, motívy, postoje, etické normy. Z dynamického hľadiska sa tento komplex psychických znakov viaže na životné situácie, vystupuje simultánne a prejavuje sa v špecifických alebo bežných činnostiach (MATULČÍKOVÁ 2016: 7).

Kognitívnu kompetenciu je možné definovať ako schopnosť mozgu spracovať uložené poznatky a efektívne vykonať daný proces v danej situácii. Aby sa kompetencia stala kompetenciou, prechádza od fázy deklaratívnej, ktorá reprezentuje fakty, vedomosti, cez fázu ich upevňovania precvičovaním v praxi až k fáze procedurálnej, kde dochádza k aplikovaniu

kompetencie (ANDERSON 1982). Rozvojom kognitívnych kompetencií chceme podporiť učenie sa jazyka, pretože vedomosti sa môžu zabudnúť, ale kompetencie sú trvalé. Odborná literatúra neposkytuje ucelený prehľad kognitívnych kompetencií, preto budeme vychádzať z pohľadu I. Tureka, ktorý uvádza ako kognitívne kompetencie riešenie problémov, kritické myslenie a tvorivé myslenie (TUREK 2008).

Schopnosť kritického myslenia je pre dnešného študenta zásadná. Potrebuje ju pri hľadaní a vyhodnocovaní zdrojov pre štúdium a je zároveň kľúčom k celoživotnému vzdelávaniu. Mnohí naši študenti sa „nenamáhajú“ rozmýšľať, a čo je horšie, zistujeme, že oni naozaj nevedia, ako majú o probléme rozmýšľať. Preto by sme mohli kritické myslenie definovať ako schopnosť človeka rozmýšľať o existujúcich javoch, klásť si otázky a nie ich len nekriticky a pasívne prijímať. Kritické myslenie tvorí súbor kognitívnych kompetencií, ktoré sú pri učení sa odborného cudzieho jazyka nevyhnutné, pretože ide o prácu s textom na receptívnej či produktívnej úrovni, a navyše v inom jazykovom kóde, čo náročnosť zvyšuje. P. Facione zaraďuje medzi základné kompetencie pre kritické myslenie interpretáciu, analýzu, evaluáciu, inferenciu a sebareguláciu (FACIONE 2015). Schopnosť interpretovať znamená vedieť rozlíšiť podstatné od vedľajšieho, určiť hlavnú myšlienku či autorov zámer a postoj. Analýza umožní identifikovať časti argumentu, podporné myšlienky, určiť podobnosti alebo rozdiely či vzťahy medzi vetami. Schopnosť evaluovať umožní študentovi posúdiť relevantnosť argumentu, záveru alebo hodnovernosť zdrojov. Inferencia znamená schopnosť vyvodzovať dôsledky, formulovať hypotézy alebo utvárať si názory. Sebaregulácia ako schopnosť identifikovať a ovládať vlastné kognitívne procesy je na úrovni metakognície a v dnešnej technologickej dobe je veľmi dôležité ju rozvíjať.

Cieľom nášho programu je rozvoj kognitívnych kompetencií a pri jeho tvorbe sme vychádzali z kognitívnej terminológie revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov doplnenej príkladmi kognitívnych činností. Uvedené kompetencie korešpondujú s cieľom nášho vzdelávacieho programu.

		Dimenzia kognitívnych procesov					
		1. Zapamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
Dimenzia poznatkov	A. Faktické poznatky	vymenovať	sumarizovať	kategorizovať	usporiadať	zoradiť	kombinovať
	B. Konceptuálne poznatky	opísať	interpretovať	experimentovať	vysvetliť	zvážiť	projektovať
	C. Procedurálne poznatky	klasifikovať	predikovať	plánovať	rozlíšiť	rozhodnúť	sformovať
	D. Metakognitívne poznatky	vhodne použiť	použiť	konštruovať	realizovať	vykonať	uskutočniť

Tab. 2. Dimenzie upravenej Bloomovej taxonómie (podľa ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. R.; et al.: 2001 a <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/>)

3.1 Písanie ako stratégia rozvoja kognitívnych kompetencií

Písanie v kurzoch odborného jazyka zvyčajne tvorí len malú časť obsahu, pretože je časovo náročné a čas medzi procesom písania a spätnou väzbou je príliš dlhý, čo znižuje alebo mári význam hodnotenia pre progres študenta. V našom programe chápeme písanie ako proces pozostávajúci z viacerých fáz. V rámci týchto fáz sa realizuje forma kooperatívneho vyučovania a poskytovanie si spätnej väzby študentmi navzájom.

Písanie ako proces je zamerané na procesuálnu stránku aktu písania, teda cieľom nie je výsledný produkt ako taký. Produkt písania chápeme ako výsledok procesu písania usmerňovaného učiteľom a jeho hodnota spočíva v aktivovaní kognitívnych procesov v mozgu učiacich sa. Tieto procesy sú merateľné len prostredníctvom určitého výstupu, čo je v našom prípade konkrétny vyprodukovaný text. Na základe textovej analýzy môžeme merať, či a ako sa kognitívne kompetencie študenta rozvíjajú.

V súvislosti s písaním je potrebné spomenúť aj skutočnosť, že práve písomný prejav robí študentom najväčšie problémy. Aj mnohí tí, ktorí majú výborné receptívne kompetencie a plynulý ústny prejav, produkujú písomné texty nízkej kvality. Precvičovanie písania využívaného ako stratégiu samozrejme skvalitní aj výsledný produkt písania v prípadoch, kde písomný produkt má byť cieľom. Prirodzene, dlhodobým cieľom výučby cudzieho jazyka je do viesť k produkcii kvalitných výsledných textov.

Náš vzdelávací program je vytvorený pre jeden semester a zameriava sa na procesuálne písanie, pričom využíva možnosti, ktoré písanie ako proces poskytuje - kooperatívne formy výučby a spätnú väzbu. Tematicky je zameraný na argumentáciu, vzťah príčina/následok a sumarizáciu. Písaniu ako proces a práci v skupinách sa v našich skupinách pokúšame venovať priestor niekoľko rokov (ANTALOVÁ 2017). Rovnako sa snažíme pracovať so študentskou spätnou väzbou, teda študenti si práce hodnotia navzájom. Ide o hodnotenie krátkych textov. Nie je jednoduché priviesť študentov k hodnoteniu spolužiakov, ale časom pochopia, že prospešnosť prevyšuje pocit zahanbenia. Taktiež sa postupne zdokonaľujú v hodnotení - spočiatku sa sústreďujú len na opravu zjavných gramatických chýb, s rozvojom kognitívnych kompetencií začínajú vnímať ďalšie roviny jazyka a textu. Súhlasíme s M. Klimovičom, že z poskytovania spätnej väzby najviac profituje jej poskytovateľ (KLIMOVÍČ 2016: 68).

Predpokladané prínosy písania v rámci jednotlivých fáz vo výučbe cudzieho jazyka:

- vo fáze brainstormingu každý študent využije vlastný potenciál dlhodobej pamäte na generovanie myšlienok a na vytvorenie súboru lexikálnych jednotiek na danú tému
- vo fáze písania osnovy sa uplatní analytické myslenie pri odlišovaní podstatných bodov od nepodstatných, kritické myslenie pri vymedzovaní informácií, ktoré čitateľ potrebuje vedieť, resp. ktoré sú mu už známe; rozmýšľajú nad gramatikou, napr. použitie časov
- vo fáze písania prvej verzie pomôžu pripravené osnovy odľahčiť pracovnú pamäť, čo umožní sústrediť sa na formulovanie myšlienok a na lexiku a gramatiku
- fáza hodnotenia textu býva najväčším problémom z hľadiska času ako aj náročnosti hodnotiaceho procesu, preto využívame hodnotenie prác študentmi navzájom (viď nižšie)
- vo fáze revidovania textu umožní kriticky sa zamyslieť nad obdržanými pripomienkami a komentármi, ktoré sú po kognitívnom spracovaní prenesené do druhej verzie textu s kvalitnejšou štruktúrou, vhodnejšou terminológiou a čiastočne lepšou gramatikou
- rešpektovanie individuality - každý môže napredovať svojim tempom a z vlastnej úrovne vzdelávacích predpokladov.

Predpokladané prínosy kooperatívnych foriem výučby cudzieho jazyka:

- vonkajšia aj vnútorná motivácia k aktivite všetkých členov skupiny kvôli spoločnej zodpovednosti (spoločnému hodnoteniu)
- pozorovanie myslenia ostatných členov skupiny a porovnávanie s vlastným

- pozorovanie jazykovej úrovne ostatných a porovnávanie s vlastnou, ktoré zvyčajne v študentovi vyvolá dobrý pocit, že nie je sám, čo niečo nevie a odhodí zábrany sa zapojiť do komunikácie
- v rámci diverzity kognitívnych alebo učebných štýlov si každý nájde svoj spôsob, ako prispieť k spoločnému výsledku.

Predpokladané prínosy študentskej spätnej väzby vo výučbe cudzieho jazyka:

- autorovi textu je poskytnutá spätná väzba vo forme komentára a poukázania na konkrétne prvky (od učiteľa študent väčšinou dostane známku bez venovania ďalšej pozornosti napísanému textu)
- spätná väzba od spolužiaka na rozdiel od spätnej väzby poskytnutej učiteľom (ak) je okamžitá, študenti si text pamätajú, sú zvedaví na hodnotenie a hneď ho môžu porovnať s názorom druhých
- ponúka riešenie časového problému pre učiteľa, ktorý by ináč písanie do vyučovania nezaradil..

5 Záver

Koncept diverzity znamená porozumieť tomu, že každý jednotlivec je iný a jedinečný. Diverzitu na rôznych úrovniach je treba akceptovať a rešpektovať, aby každý človek dostal rovnaké šance v živote ako aj vo vzdelávaní. Rešpektovanie diverzity by nemalo byť obmedzujúcim faktorom vo vzdelávaní, ale naopak by sa mal potenciál rozmanitosti využiť pre nové nápady. Pripravovaný vzdelávací program rozvoja kognitívnych kompetencií predstavuje využitie písania spolu s formami kooperatívneho vyučovania a vzájomnou spätnou väzbou poskytovanou študentmi. Pre odbornú jazykovú prípravu je rozvoj kognitívnych kompetencií relevantný z pohľadu práce s textom. Písanie chápané ako stratégia umožňuje vykonávať aktivity, v ktorých sa môže každý študent nájsť a uplatniť svoje generačné osobitosti. Písanie tiež rešpektuje diverzitu učebných štýlov a individuálne osobitosti študentov. A čo je hlavným prínosom, rozvíja hĺbkové myslenie, analytické myslenie a kritické myslenie. Hodnotenie v podobe poskytovanie vzájomnej študentskej spätnej väzby pomôže študentom pochopiť proces tvorby textu, znútorniť tieto stratégie, a rovnako aj stimulovať kritické myslenie. Práca s skupinách vytvára predpoklady pre pozitívny vplyv znakov diverzity u študentov a uplatňovanie princípu vzájomnej pozitívnej závislosti podporuje rozvoj nielen kognitívnych kompetencií, ale aj osobných a sociálnych kompetencií. Predpokladáme, že zvýšenie úrovne kognitívnych kompetencií zvýši úroveň diskurznej kompetencie študentov, čo povedie k ich efektívnejšiemu učeniu sa odborného cudzieho jazyka. Prístup rešpektujúci heterogenitu skupiny umožní každému študentovi napredovať v učení sa v rámci jeho individuálnych kompetenčných možností.

Literatúra

- ANTALOVÁ, Alica, 2017. Úloha písania vo výučbe akademického diskurzu. *CASALC Review*, 2016/17, s. 6-18.
- ANDERSON Lorin W., KRATHWOHL, David R. et al., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- ANDERSON, John R., 1982. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89, s. 369–406.

- DÖRNEYI, Zoltan, 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom In *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3. Blackwell Publishing, s. 273-284.
Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- FACIONE, Peter A., 2015. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Dostupné z: http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- GAJDOŠOVÁ, Eva, 2015. Sme dnes iní ako kedysi? In Marek Madro, Barbora Holíková (eds.). *Virtuálna generácia*. Bratislava: IPčko, o.z. Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy, s. 23-24.
- KLIMOVIČ, Martin, 2016. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- MATULČÍKOVÁ, Mária, 2016. Kľúčové kompetencie žiakov vo všeobecnom vzdelávaní - súčasné trendy vo vybranom zahraničí. *Pedagogica* 28, s. 5-20
- PASHLER, Harold et al, 2008. Learning styles: Concepts and evidence. In *Psychological Science in the Public Interest* 9, s.105–119.
- PRENSKY, Marc, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon* , Vol. 9 č. 5, s.1-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- ROGOWSKY, Beth, ACALHOUN, Barbara M., TALLAL, Paula, (2014). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 64–78. Dostupné z: [doi://10.1037/a0037478](https://doi.org/10.1037/a0037478)
- ROVNANOVA, Lenka. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum
- TUREK, Ivan, 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
<http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/>

Kontaktné údaje

Mgr. Alica Antalová
Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovensko
alica.antalova@uniba.sk

Krátky medailón

Autorka vyštudovala anglický jazyk a nemecký jazyk- prekladateľstvo a tlmočníctvo na FiF UK v Bratislave. Pracuje na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny pre študentov informačných štúdií, ruských a východoeurópskych štúdií a žurnalistiky. V súčasnosti je študentkou PhD. štúdia v študijnom programe pedagogika. Téma dizertačnej práce je venovaná písaniu ako stratégii rozvoja kognitívnych kompetencií.

VYBRANÉ ASPEKTY VÝUKY EKONOMICKÉHO JAZYKA NA EKONOMICKO-SPRÁVNÍ FAKULTĚ MU V BRNĚ

SELECTED ASPECTS OF TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE FACULTY OF ECONOMICS AND ADMINISTRATION, MU, BRNO

Marie Červenková, Jiřina Hrbáčková, Petra Sojková

Abstrakt

Představuje výuka jazyka pro obchodní účely omezené možnosti při výběru aktivit a metod, nebo naopak pomáhá objevovat nové způsoby, jak daný jazyk studentům přiblížit? Jaké aktivity lze připravit pro budoucí ekonomy tak, aby byli na svoji profesi dobře jazykově vybaveni? Dokážeme reagovat na specifické potřeby odborného jazyka pružně a atraktivně? Výuka ekonomické angličtiny, francouzštiny a němčiny na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy univerzity v Brně se snaží reagovat na vývoj pracovního trhu tak, aby studentům usnadnila začlenění do státní, privátní nebo akademické sféry. Příspěvek představí tři oblasti aktivit, které posilují připravenost studentů pro pracovní prostředí.

Klíčová slova: videokonference, akademické psaní, komunikační dovednosti, flexibilita, trh práce

Abstract

Does teaching a language to business students limit the choice of activities and methods or, on the contrary, does it bring new ways making students familiar with the language? What activities can ensure that would-be economists have a good command of language required for their occupations? Are we capable of reacting to specific needs of business-focused language in a flexible and attractive way? Lessons of Business English, French and German at the Faculty of Economics and Administration, Masaryk University, Brno strive to respond to the development of the labour market and facilitate students' integration in the public, private and academic sectors. The paper presents three types of activities which help students better prepare for the working environment.

Key words: video-conference, academic writing, communication skills, flexibility, labour market

1 Úvod

Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně zajišťuje výuku odborného ekonomického jazyka pro studenty Ekonomicko-správní fakulty (ESF). Studium jednoho cizího jazyka v bakalářském i magisterském stupni je povinné, přičemž studenti mají v bakalářském programu možnost vybrat si jeden ze čtyř jazyků, tedy anglického, německého, francouzského a španělského. V následném magisterském programu je nabídka obohacena o jazyk ruský. Jazykové kurzy jsou podle programu, ve kterém se vyučují, označeny jako kurzy jazyka I a kurzy jazyka II. Jedním z vybraných jazyků je vždy jazyk anglický.

V porovnání s ostatními fakultami MU poskytuje vedení ESF na výuku jazyků relativně velkorysou časovou i kreditovou dotaci, a tím dbá na kvalitu jazykového vzdělávání budoucích absolventů. Kurzy jazyka I, tedy bakalářského stupně, směřují k dosažení úrovně C1 dle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Výstupní úrovní kurzů jazyka II je B2 dle ERR. Tomu odpovídá i časová dotace pro výuku. Kurzy jazyka I jsou čtyřsemestrální, se čtyřmi vyučovacími hodinami týdně v prvních dvou semestrech a dvěma vyučovacími

hodinami v následných dvou semestrech. Kurzy jazyka II jsou pouze dvousemestrální, s dvouhodinovou dotací týdně.

Sylaby kurzů sledují jasně specifikovaný obsah a strukturu, ale díky svému rozsahu kurzy poskytují také prostor pro posilování dovedností, které by měly studentům pomoci lépe se uplatnit na trhu práce. Jsou to dovednosti typu schopnost kritického uvažování a hodnocení zdrojů, samostatnost v rozhodování a provádění činností, týmová práce, kreativita nebo posílení dovednosti psaní v pracovním a akademickém prostředí.

Podle Iana Tudora „bude jazyková výuka účinnější, pokud vyučování bude lépe reagovat na potřeby, charakteristiku a očekávání studentů, a pokud studenti budou povzbuzováni k tomu, aby se sami aktivně podíleli na dotváření svých studijních programů“ (TUDOR 1996: 1). Pokud tedy necháme studenty zasáhnout do rozhodovacího procesu při vytváření obsahu kurzu, můžeme tím posílit motivační složku vzdělávání, a podpořit vzdělávací proces samotný. Pokud známe preference studentů, můžeme přizpůsobit vyučovací metody tak, aby lépe odpovídaly jejich potřebám. Lze předpokládat, že tím poskytneme prostor k rozvoji jejich silných stránek.

Studium odborného jazyka je vnímáno jako prostředek k dosažení cíle, kterým je v případě studentů ekonomie uplatnění se na pracovním trhu ve státní správě, soukromých i nadnárodních společnostech, a částečně také na akademické půdě. Pokud chceme umožnit studentům posílit dovednosti, které jim pomohou tohoto cíle dosáhnout, měli bychom sami rozumět potřebám pracovního trhu a jeho vývoji. Vývoj posledních let naznačuje posun k potřebě velké pružnosti absolventů s dobrou jazykovou vybaveností a schopností samostatného uvažování. Proto do výuky zapojujeme prvky, které jejich připravenost posilují a rozvíjejí. Jako příklady, na kterých budeme demonstrovat, jak tyto dovednosti rozvíjíme, a zároveň otevíráme prostor studentům k dotváření svých vlastních studijních programů, jsme vybraly kurz video-konferencí v anglickém jazyce, kurz ekonomické francouzštiny s důrazem na akademické dovednosti a aktivity vedoucí k rozvoji komunikačních dovedností v němčině. Jedná se o aktivity značně rozdílné po stránce obsahové i jazykové, sledující rozličné cíle a mířící na různé dovednosti, proto i způsob pojednání o nich se v jednotlivých kapitolách liší.

2 Video-konference ve spolupráci s Univerzitou Shanghai Ocean University

Ukázkou způsobu posilování dovedností studentů směřující k lepšímu uplatnění na trhu práce je série videokonferencí mezi skupinou studentů Ekonomicko-správní fakulty MU v předmětu anglický jazyk I a studenty šanghajské univerzity Shanghai Ocean University, která proběhla v jarním semestru 2017. Aktivita byla iniciována šanghajskou univerzitou, již dříve zapojenou do společných projektů s Centrem jazykového vzdělávání MU. Vzhledem k tomu, že většina čínských účastníků byla studenty ekonomie, marketingu a informačních technologií, lze považovat spolupráci mezi našimi pracovišti za logický následný krok.

Studenti, kteří se rozhodli pro účast na videokonferencích, pracovali nad rámcem své povinné výuky, nicméně aktivita jim byla nabídnuta jako náhrada seminární práce ve druhém semestru čtyřsemestrálního povinného semináře anglického jazyka. Obecně se od studentů očekávala aktivní účast, vlastní iniciativa při vymýšlení témat k diskusím a schopnost samostatně koordinovat práci v týmech. S rychlostí, s jakou byl kurz mezi univerzitami dojedнан, však nebyly detaily průběhu předem specifikovány, a takto byl kurz prezentován také studentům. S přihlédnutím k těmto okolnostem je logické, že dobrovolníky byli převážně studenti s pokročilou znalostí anglického jazyka, se sebevědomým vystupováním, flexibilitou

vyjadřování a ochotou poznávat nové věci. Tyto schopnosti následně sehrály důležitou roli v pozitivním vnímání průběhu videokonferencí oběma stranami.

Kurz probíhal na třech odlišných komunikačních platformách, a jeho páteří byla tři vlastní videokonferenční setkání. Ta byla podložena online komunikací mezi čínskými a českými účastníky v aplikaci edmodo.com, kde se diskutovalo nad volbou témat pro setkání. Dalším komunikačním kanálem byl sdílený dokument google, kde byla koordinována práce a komunikace mezi českými studenty, jejich týmy a vyučujícími, přičemž koordinace průběhu kurzu představovala komplexní a relativně časově náročnou aktivitu. Videokonference probíhaly v Brně vždy v 8 hodin ráno místního času (CET) a v Šanghaji v 15.00 (CST).

Pro první setkání si studenti připravili kratší prezentace seznamující se základními fakty o České republice, Brně a Číně, a dále taková, která se zaměřovala na interkulturní povědomí a odlišnosti mezi Českou republikou a Čínou. Byla prezentována témata jako např. typická česká/čínská kuchyně, známé české a čínské obchodní značky, velikáni českého filmu, hudby a literatury. Při druhém setkání prezentovali pouze studenti šanghajské univerzity, a to výběrem následující témata: čínské vzdušné technologie, Alipay, tradiční čínská kuchyně, tým dračích lodí na Šanghajské univerzitě a další čínské obchodní značky.

Pro závěrečnou videokonferenci si všichni studenti připravili krátký formát power pointové prezentace v podobě jednoho snímku a minutové prezentace na vybrané téma. S jedenácti studenty na české straně a s o něco menším počtem čínských studentů nebylo možné, aby se všichni do diskusí a prezentací zapojili stejnoměrně. Proto byl zvolen formát mini-prezentací, který umožnil všem účastníkům, aby si vyzkoušeli pracovat samostatně a následně vést krátkou diskusi, ve které museli reagovat na dotazy sami bez podpory týmu. Výběr témat nebyl nijak omezen, studenti však sami vycházeli z předchozích diskusí a dále rozvíjeli nosná témata nebo dotazy z předešlých setkání. Z témat, která vyvolala nejživější diskusi, jmenujme např. nezaměstnanost v České republice, český penzijní systém, český vzdělávací systém nebo Brněnské Veletrhy a Výstavy.

Všechny prezentace, které studenti obou univerzit představili, považujeme za mnohem autentičtější než prezentace témat v seminárních hodinách předmětu. K autentičnosti přispěl fakt, že skupina nebyla homogenní, nevykazovala znalost daného prostředí a ze své podstaty tedy nepředjímal obsah prezentovaného tématu. Tím, a zároveň výslovností ovlivněnou čínským/českým přízvukem bylo porozumění, na rozdíl od prezentací v monokulturní skupině, náročnější. Následkem toho byla i diskuse částečně oživená nutností dovysvětlovat, parafrázovat dotazy nebo se obracet na kolegy pro upřesnění určitých sdělení. VC tedy byla ukázkou reálné interkulturní komunikace v rámci nehomogenní skupiny.

Atmosféra kurzu byla velmi přátelská a uvolněná, podpořená online komunikací mimo samotná setkání, kdy studenti dále rozvíjeli probíraná témata, sdíleli videa a fotografie, které se k nim vztahovaly. Čínští studenti a jejich vyučující vstřícně a citlivě reagovali na průběh diskusí, a zároveň pružně komunikovali s vyučujícími na české straně.

Pro zhodnocení aktivity byli na konci kurzu účastníci české strany požádáni o písemnou zpětnou vazbu. Reagovali na několik bodů, např. jaká měli od VC očekávání, zda se tato očekávání naplnila, zda byla VC informačně přínosná a v neposlední řadě, zda by vytvořený formát ponechali pro následné běhy ve stávající podobě nebo by doporučili úpravu formátu, a zda by kurz doporučili ostatním studentům.

Výsledky zpětné vazby přinesly předpokládaná zjištění. Studenti neměli velká očekávání, nicméně zpětně VC označili za přínosnou, a to jak z hlediska interkulturního, tak informačního. Samotné jazykové dovednosti zde byly upozaděny a sloužily pouze jako prostředek komunikace, tudíž hodnoceny a komentovány nebyly. Časovou dotaci považovala většina studentů za dostatečnou, někteří by však uvítali jedno až dvě další setkání, aby témata mohla být prodiskutována detailněji. Všichni by kurz doporučili dalším studentům, označili jej za překryv mezi studiem a reálným životem, což je formát, který studentům vyhovuje a dobře je připravuje na interkulturní prostředí dnešního pracovního trhu. Ocenili poznatky získané při koordinaci prezentací mezi oběma stranami, čímž získali zkušenost z průběhu vyjednávání.

Díky dobré zkušenosti se spoluprací s čínskou stranou bylo dohodnuto pokračování kurzu v nadcházejícím podzimním semestru. S přihlédnutím k výstupu ze zpětné vazby bylo do navazujícího kurzu pozváno jen 9 českých studentů. Míra autonomie při rozhodování o tématech i průběh diskusí byly značně posíleny a element učitele zasahujícího do kurzu eliminován na minimum.

3 Rozvoj akademických dovedností ve výuce odborné francouzštiny

Trénink tzv. akademických a měkkých dovedností uplatnitelných nejen na akademické půdě v průběhu studia, ale také v následující fázi profesního života absolventů je stále naléhavější a také ze strany studentů žádaný, jak bylo demonstrováno na ukázce videokonferenčního kurzu v předmětu anglický jazyk. Obě tyto oblasti - jak výuka odborného cizího jazyka, tak výuka cizího jazyka pro akademické účely - se v systému vysokoškolského studia do značné míry doplňují a jejich komplementarita tak může být využita pro zadání nejrůznějších jazykových aktivit.

Zvládnutí akademických dovedností stejně jako učení se cizímu jazyku obecně je do velké míry závislé na schopnosti aplikace učebních strategií (srov. COHEN 1996, OXFORD 1990, KRATHWOHL 2002). Ty se u každého studenta mohou postupem času a nabýváním studijních zkušeností vyvíjet a v tomto procesu může sehrát důležitou roli také vyučující, který výběrem didaktických metod klade důraz nejen na znalost odborné terminologie, ale vede studenty k jejímu užívání při různých typech úkolů (práce v párech, řešerše a analýza autentických materiálů, hraní rolí, různé typy produkce, diskuse, argumentace a další aktivity na rozvoj kritického myšlení a řešení problémů) posilujících současně akademické dovednosti.

V této souvislosti uvádíme známou Bloomovu Taxonomii učebních cílů, která byla revidována Krathwohlem na dvojdimenzionální taxonomickou tabulku přičemž vertikální osu tabulky tvoří dimenze znalostí (*knowledge dimension*), horizontální osu dimenze kognitivních procesů (*cognitive process dimension*). Dimenze znalostí zahrnuje čtyři základní skupiny znalostí: od znalosti faktů (včetně znalosti terminologie) přes konceptuální znalost (odkazující na znalost vztahů mezi jednotlivými prvky) a procedurální znalost (zahrnující znalost specifických dovedností, technik a metod) k metakognitivní znalosti (spočívající ve znalosti strategií, znalosti kontextu a podmínek a znalosti sebe sama). Dimenze kognitivních procesů zahrnuje šest základních kognitivních procesů: zapamatování si, pochopení (včetně vysvětlování), aplikaci (realizace a užití procedur v daných situacích), analýzu (vztahy mezi prvky, poznávání struktury), evaluaci (zahrnující kontrolu a kritiku) a tvorbu (nový koherentní celek nebo tvorba nového produktu z jednotlivých prvků). Kategorie tvorby pak ještě zahrnuje subkategorie generování, plánování a produkce (KRATHWOHL 2002: 214 - 215).

Propojení výuky cizího jazyka pro odborné a akademické účely se tedy jeví jako příhodné a efektivní, odpovídající snaze vyučujících i studujících prostřednictvím konstruktivní výuky dosáhnout vytyčených vzdělávacích cílů, které nejsou založeny pouze na faktografickém zvládnutí učiva, ale zasahujících i do oblastí jazykových i mimojazykových kompetencí. Toto propojení je tedy v reakci na aktuální trendy ve vzdělávání zaváděno při tvorbě kurikula mnohých vysokoškolských institucí.

Jak již bylo řečeno v úvodu tohoto článku, Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně zajišťuje výuku odborných cizích jazyků na Ekonomicko-správní fakultě. V následujícím textu bychom vás rádi seznámili s několika aspekty výuky francouzštiny pro akademické účely v rámci kurzů odborného ekonomického jazyka a s teoretickým studijním materiálem, který byl vytvořen v rámci projektové práce a bude v budoucnu rozšířen o interkulturní témata.

Výuka kurzů jazyka I i jazyka II se snaží reflektovat aktuální potřeby studentů. Mezi ně patří schopnost sledovat odbornou přednášku, vytvořit shrnutí, napsat zápis, vést diskusi, komentovat události, jevy, číselné údaje nebo vývoj, přednést odborné téma před publikem, vyjádřit a přednést argumenty k řešení problému a další dovednosti zahrnující v konceptu učebních cílů jak dimenzi znalostí, tak dimenzi kognitivních procesů. Praktické zkušenosti i teoretické znalosti v této oblasti jsou však u převážné většiny studentů nedostatečné a časová dotace příliš malá na to, aby mohl být v prezenční výuce věnován dostatečný čas nejenom ke zvládnutí penza odborné terminologie a zdokonalování gramatických znalostí a kompetencí (obzvláště když je jazyková úroveň studentů v jednotlivých rozvrhových skupinách dosti rozdílná a v mnoha případech nedosahuje požadované vstupní úrovně), ale i k teoretickému vhledu do specifik akademického jazyka a dovedností. Tento teoretický vhled se však často ještě před nácvikem jednotlivých dovedností ukazuje jako nezbytný, neboť mnozí studenti si neuvědomují a tudíž neaplikují základní poznatky jako například důležitost strukturování písemných nebo ústních projevů do úvodu, stati a závěru nebo význam textové koherence a s tím spojené používání adekvátních kohezních prostředků. Vzhledem k absenci komplexních podpůrných materiálů, které by odpovídaly zaměření a podmínkám našich kurzů, jsme se rozhodli je vytvořit sami. Díky dvěma projektům, které popíšeme blíže v dalším textu, jsme vytvořili sadu výukových videí, která slouží jako odrazový můstek pro nácvik alespoň některých akademických dovedností.

Prvním projektem, který nám umožnil práci na studijním materiálu započít, byl projekt Ekonomicko-správní fakulty s názvem *Inovace studia ekonomických disciplín v souladu s požadavky znalostní ekonomiky* probíhající v letech 2014-2015, jehož cílem byla mimo jiné inovace systému elektronické podpory výuky. Druhým byl projekt *Fondy rozvoje Masarykovy univerzity*, který byl realizován během roku 2016 a jehož výstupem byl e-learningový kurz nabízený Centrem jazykového vzdělávání s názvem *Samostudium ekonomické francouzštiny*. V rámci projektů jsme spolupracovali s kolegyněmi Kristynou Renault a Séverine Bordeaux vyučujícími v té době na bretaňské univerzitě Université Haute Bretagne Rennes II v centru pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka (CIREFE – *Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers*) a za pomoci videokonferenční techniky jsme natočili pět výukových videí:

- FOU - l'écrit académique (Francouzština pro akademické účely – akademické psaní)
- L'argumentation (Argumentace)
- Paragraphe au sein d'un texte argumenté (Argumentační odstavec)
- Connecteurs logiques (Logické konektory)
- Commenter des données chiffrées (Komentář číselných údajů)

Výhodou videonahrávek o délce 6 - 12 minut je zachování propojení zvukové a grafické stránky a možnost poskytnout je studentům k samostudiu jako přípravu na aktivity realizované ve výuce. Často jsme je tedy vkládali do studijních materiálů a osnov předmětů v informačním systému, aby byly studentům k dispozici mimo výuku, ale pracovali jsme s nimi také přímo v hodině. Například jsme použili krátký úsek videa jako úvod k dílčím tématům jako jsou logické konektory, výběr vhodného registru slovní zásoby, rozlišování argumentů a příkladů apod.

Vytvořené materiály se osvědčily, studenti z nich čerpají rovněž při přípravě na zkoušku: součástí zkoušky B2 je subtest psaní, ve kterém mají studenti vytvořit argumentační text na cca 150 - 170 slov; na úrovni C1 také písemně argumentují v rozsahu 300 - 350 slov, navíc ústně prezentují vybrané téma s ekonomickou problematikou.

Na zmíněné dva projekty navážeme další činností v rámci interního rozvojového projektu. Kurzy francouzštiny I tak budou moci být obohaceny o videotutoriály zahraničního odborníka znalého českého i francouzského pracovního prostředí zaměřené na interkulturní aspekty vnitřní podnikové komunikace (např. předsudky a stereotypy, mentalita, kulturní vzorce v chování, komunikační etiketa, principy profesní interkulturní komunikace apod.) a videokonferenční setkání studentů našeho kurzu s francouzskými studenty z AFTEC Tours, která budou zacílená na pracovní zkušenosti, jejich sdílení a srovnání některých aspektů podnikové komunikace.

4 Rozvoj komunikačních dovedností v němčině

Rozvoj dovedností mluvení, zvláště v kurzech v navazujícím magisterském studiu, kdy se studenti zdokonalují ve svém druhém cizím jazyce, představuje v kurzech hospodářské němčiny velkou výzvu. Zatímco na bakalářském stupni je možno díky velkorysé hodinové dotaci výuky a odpovídající vstupní úrovni studentů rozvinout celou škálu osvědčených výukových metod, setkáváme se v kurzech v navazujícím magisterském studiu se studenty sice motivovanými, avšak se vstupní úrovní, která činí vyhlídku na plynulou konverzaci na témata korespondující s úrovní B2 Evropského referenčního rámce těžce dosažitelnou.

Hlavními pozitivními motivačními faktory pro výběr němčiny jako druhého cizího jazyka, které jsme získali dotazníkovým šetřením, jsou požadavky trhu práce a geografická poloha země. Negativními faktory jsou setrvačnost při volbě jazyka způsobená nutností navazovat na základy dané výběrem jazyka na základní a střední škole, obecně nahlížená nezvučnost němčiny a komplikovaná gramatická stavba. Poslední zmíněný faktor brzdí vůli učících se vyjadřovat se o tématech, která pro ně budou již brzy v profesním životě aktuální. Zatímco v bakalářském stupni je snahou učitele předkládat materiály, na jejichž základě si studenti vytvoří nejen lexikální, ale i vědomostní bázi dané tematiky, v magisterských kurzech jde o dobudování gramatické stavby umožňující komunikaci o problematice, se kterou se studenti již dávno sžili.

V této souvislosti je nutno uvést pozitivní působení plošného zavedení standardizované jazykové zkoušky na úrovni C1 a B2, což bylo východiskem projektu Impact – Inovace pro vzdělání, jehož nositelem bylo v letech 2013-2015 celé Centrum jazykového vzdělávání MU. Cílem projektu bylo sjednotit formu závěrečného testování napříč jazyky a vytvořit podobu zkoušky, která by splňovala kritéria validity, reliability a objektivitu. Mezi učiteli (hospodářské) němčiny se nová forma testování neprosazovala snadno, narážela na malé zkušenosti s tvorbou testů a na nedostatek odborné literatury k tomuto tématu. Teprve s časovým odstupem (viz pódiové diskuse na konferenci IDT 2017 – XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) se potvrdila domněnka, že celá oblast

standardizace testování je v oboru DaF (Deutsch als Fremdsprache) v praxi učitelů němčiny s výjimkou velkých testovacích center a nakladatelství teprve na počátku a potíže při implementaci projektu byly tudíž oprávněné.

Součástí nové podoby zkoušky je i její ústní část, která představuje dvouminutový monolog na vylosované téma a rozhovor dvou studentů na základě určeného tématu a role (Rollenspiel). Ve srovnání s předchozím formátem je zřetelný posun v náročnosti na komunikativní kompetence, neboť dříve praktikovaná ústní část zkoušky se odehrávala jako monolog studenta nad textem ústící do „dialogu“ s examínátorem. Tato podoba studenty v průběhu celých dvou semestrů trvání kurzu nijak nemotivovala k ochotě opustit při konverzaci v hodinách svou komfortní zónu a snažit se o smysluplné dialogy.

Motivace pro novou podobu zkoušky byla sice zpočátku, v době jejího zavádění, negativní, nicméně se ukázala být funkční. Vyučující stáli před úkolem poskytnout studentům dostatečné množství materiálů pro domácí přípravu, které by garantovaly efektivní zvyšování komunikační kompetence.

Opět na základě výsledků dotazníkového šetření ohledně percepčních preferencí studentů (dvě třetiny uváděly, že se považují za vizuální typ, jedna třetina uváděla typ auditivní), byl v univerzitním informačním systému vytvořen soubor odkazů na tematicky řazené videoreportáže (převážně vytvořené německou státní televizní a rozhlasovou stanicí Deutsche Welle), který obsahově pokrývá lexikální okruhy určené pro ústní část zkoušky. Odkazy jsou didakticky zpracované včetně poskytnutého glosáře, tak aby práce s reportážemi byla maximálně efektivní. Cílem je poskytnout uživatelům co nejširší input jako náhradu chybějícího kontaktu s rodilými mluvčími jazyka a motivovat studenty k aktivní produkci jazyka. Ta se odehrává buď v hodinách formou řízené konverzace, nebo doma při individuální práci. Videoreportáže provázejí studenty každým týdnem dvousemestrálního kurzu. Na začátku, kdy ještě gramatická kompetence nestačí k vyjadřování složitých věcných obsahů, identifikují studenti klíčové pojmy a reprodukují požadované informace, později, kdy se díky pokroku v upevňování gramatické stavby jazyka vyjadřují plynuleji, se daří simulovat profesně relevantní komunikaci.

Při závěrečném ověřování dopadu zavedení nových materiálů bylo zjištěno, že studenti pochopili a přijali soubor videoreportáží především jako zdroj informací o hospodářském životě země. Rovněž jej oceňují coby kompenzaci chybějícího kontaktu s rodilými mluvčími, která napomáhá překonání stále přítomné interference s angličtinou (uvádí 80% učících se jazyka II, 50% jazyka I), a jako zprostředkovatele interkulturních poznatků a kladně hodnotí přínos pro zvýšení své kompetence v oblasti mluvení.

5 Závěr

Znalost odborného cizího jazyka je důležitou součástí profilu absolventů Ekonomicko-správní fakulty MU v Brně a výuka tudíž musí reflektovat současné potřeby pracovního trhu. Cílem našich kurzů je nabídnout studentům nejenom možnost rozvoje lingvistických kompetencí, tedy schopnosti vyjadřovat se v cizím jazyce na odborná témata, se kterými se v praxi mohou setkat, ale také rozvoj kompetencí sociolingvistických a pragmatických. Několik způsobů směřujících k dosažení těchto cílů jsme demonstrovali v příspěvku: ve videokonferenčním kurzu angličtiny mezi ESF MU a Shanghai Ocean University, který představoval autentickou komunikační situaci obohacenou o interkulturní prvky, studenti posilovali mimo jiné svou dovednost domluvit se v cizím jazyce se zahraničními studenty, aniž by došlo k nedorozumění, schopnost s nimi diskutovat, vyjednávat a koordinovat týmovou práci na

vybraném úkolu, prezentovat určité téma, klást dotazy a samostatně na ně reagovat. Ve výuce francouzštiny studenti mohou těžit z průniku znalostí odborného jazyka a akademických a měkkých dovedností rozvíjených prostřednictvím různých typů úkolů a budovaných kromě jiného na základech teoretických informací, které byly shrnuty formou výukových videí vytvořených ve spolupráci s francouzskými kolegyněmi z Cirefe. Podpora komunikačních dovedností ve výuce němčiny podložená tvorbou souboru materiálů, jež zohledňují percepční preference studentů, vyústila ve zvýšenou pozitivní motivaci studentů při přípravě na výuku a na závěrečnou standardizovanou ústní zkoušku, jejíž výsledky dokládají posun kupředu v této oblasti.

Závěrem lze konstatovat, že způsoby výuky studentů vybírajících si ze škály kurzů cizích odborných jazyků nabízených Centrem jazykového vzdělávání MU na ESF mohou být různorodé, přesto však směřují ke stejnému cíli: připravit budoucí absolventy tak, aby byli na svoji profesi dobře jazykově vybaveni.

Literatura

- COHEN, Andrew D., 1996. *Second language learning and use strategies : claryfying the issues*. [online]. Minneapolis, [cit. 27.10.2017]. Dostupné na: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>
- KRATHWOHL, David R., 2002. *A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practice*. vol. 41, no. 4.
- OXFORD, Rebecca L., 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- TUDOR, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press., 1996.

Kontaktní údaje

Mgr. Jiřina Hrbáčková
Centrum jazykového vzdělávání
Masarykova univerzita Brno
Ekonomicko-správní fakulta
Lipová 41a
602 00 Brno
jirina@econ.muni.cz

Mgr. Marie Červenková, Ph.D.
Centrum jazykového vzdělávání
Masarykova univerzita Brno
Ekonomicko-správní fakulta
Lipová 41a
602 00 Brno
Marie.Cervenkova@econ.muni.cz

Mgr. Petra Sojková
Centrum jazykového vzdělávání
Masarykova Univerzita Brno
Ekonomicko-správní fakulta

Lipová 41a
602 00 Brno
Petra.Sojkova@econ.muni.cz

Krátké medailony

Jiřina Hrbáčková vyučuje ekonomickou a akademickou angličtinu na Ekonomicko-správní fakultě a zabývá se také jazykovým testováním. Na jaře 2017 a podzim 2018 spolupracovala se Shanghai Ocean University na organizaci kurzu video-konferencí mezi českými a čínskými studenty.

Marie Červenková vyučuje odbornou francouzštinu na Ekonomicko-správní fakultě MU v Brně. Oblastí jejího zájmu je problematika výuky odborného cizího jazyka v terciárním vzdělávání a didaktické a metodologické otázky s ní spojené.

Petra Sojková vyučuje hospodářskou němčinu na Ekonomicko-správní fakultě MU v Brně a v rámci Univerzity třetího věku MU se teoreticky a prakticky zabývá výukou seniorů.

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY SLOVENSKEHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA V PROSTREDÍ LEKÁRSKEJ FAKULTY UPJŠ V KOŠICIACH

SPECIFICS OF TEACHING SLOVAK LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF MEDICINE AT UPJŠ IN KOŠICE

Beáta Jurečková

Abstrakt

V našej práci sa pokúsime poukázať na osobitosť vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na Lekárskej fakulte UPJŠ v Košiciach (LF UPJŠ). V akademickom roku 2016/2017 študovalo na LF UPJŠ približne 1050 zahraničných študentov medicínskeho zamerania z 37 krajín. Rôznorodosť tejto medzinárodnej komunity sa odráža aj pri formovaní študijných skupín a je jedným z určujúcich faktorov pri výbere metodických postupov vo výučbe. Cieľom príspevku je priblížiť využitie niektorých tradičných a inovatívnych foriem a prostriedkov výučby slovenského jazyka študentov medicínskych odborov.

Kľúčové slová: slovenský jazyk ako cudzí jazyk, slovenčina pre medikov, vyučovanie cudzincov

Abstract

In our work we are trying to point out some specific features of teaching the Slovak language as a foreign language at the Faculty of Medicine at P.J. Šafárik University in Kosice (UPJŠ LF), Slovakia. In the academic year 2016/2017, about 1050 international students of medical specialization from 37 countries studied at UPJŠ LF. The diversity of this international community is also reflected in the composition of study groups and it is one of the determining factors in a selection of methodical teaching practices. The aim of the paper is to describe use of some traditional and innovative forms and means of teaching the Slovak language to students of medical specializations.

Key words: Slovak language as a foreign language, Slovak language for medical students, teaching international students

1 Organizačný kontext

Centrum jazykovej prípravy Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach (ďalej CJP FF UPJŠ) existuje pod týmto názvom síce iba tretí rok, no organizačné jednotky, v ktorých ako nástupnícka generácia pokračuje, mu umožnili stavať na viac ako 50-ročnej tradícii. Jednou z aktivít CJP je vyučovanie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Doposiaľ najpočetnejšou „klientelou“ sú zahraniční študenti Lekárskej fakulty študujúci všeobecné a zubné lekárstvo. Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka, ktorého cieľovou skupinou sú budúci lekári, má svoje špecifiká, na ktoré poukážeme v našej práci.

Na ilustráciu, v akademickom roku 2016/2017 absolvovalo štúdium na Lekárskej fakulte UPJŠ približne 1050 frekventantov z 37 krajín. Táto heterogenosť skupín je jedným z určujúcich faktorov pri výbere metodických postupov vo výučbe. Povinný predmet Slovenský jazyk má štvorhodinovú dotáciu týždenne v prvom a druhom semestri a dvojhodinovú dotáciu

v treťom a štvrtom semestri. Celkovo je to 168 lekcí. Vo vyšších ročníkoch ponúka CJP možnosť vylepšiť si jazykové zručnosti aj v rámci voliteľných predmetov: Komunikačné zručnosti v SJ pre zubársku prax I. a II., Medicínska komunikácia v slovenčine, Praktická slovenská gramatika.

Aktuálne nemáme pre naše potreby jeden univerzálny študijný materiál, no pedagogický kolektív ho postupne na základe skúseností vytvára. Absenciu univerzálného študijného materiálu „na mieru“ čiastočne supľujú učebnice a študijné materiály pracovísk s podobným zameraním. Selektívny výber učiva síce plní funkciu a v konečnom dôsledku si študent osvojí potrebné vedomosti, no pôsobí nekonzistentne.

2 Ciele

V prvých dvoch rokoch štúdia je naším cieľom naučiť frekventantov komunikovať v bežných životných situáciách na univerzite, v meste, v obchode, prioritne však v medicínskom prostredí ambulancie, nemocnice či kliniky. Usilujeme sa o osvojenie komunikatívnej kompetencie študentmi v medicínskom prostredí tak, aby boli schopní používať odbornú slovenčinu ako pracovný jazyk. Vo vyšších ročníkoch (štvrtý a piaty) sa v rámci štúdia všeobecného lekárstva vyžaduje aktívna účasť študentov na praktických cvičeniach realizovaných na rôznych oddeleniach v nemocnici kde je potrebné komunikovať so slovenskými pacientami, bez potreby tlmočenia do anglického jazyka.

Po dvoch rokoch štúdia musia byť študenti schopní viesť komunikáciu v pozícii lekára počas praxe v medicínskom zariadení rôzneho zamerania (napr. kardiológia, pediatria, ORL, chirurgia, neurológia, gynekológia a pod.).

3 Metódy

Pri výučbe slovenčiny uplatňujeme metodológiu postupu od receptívnych metód cez reproduktívne až ku konštruktívnym a tvorivým metódam. Tento prístup reflektuje základné princípy výučby jazyka (BLOOMFIELD 1914) a v slovenských podmienkach je bežný najmä zásluhou priekopníkov prvých učebníc slovenčiny pre cudzincov (DRATVA, BUZNOVÁ 1969). V súlade s týmto postupom využívame v prvom semestri štúdia, pri praktických kurzoch slovenčiny pre cudzincov, audioorálnu (audiolingválnu) metódu výučby.

Pri audioorálnej (audiolingválnej) metóde, ktorá je spätá aj so psychologickou teóriou behaviorizmu (pôvodne považovala učenie za jednoduché napodobňovanie znakov, vzorov), vychádzame zo zásad :

1. jazyk má audioorálny charakter (učiaci sa najprv učí počúvať s porozumením a hovoriť až neskôr sa učí čítať a písať),
2. jazyk je súbor návykov (mechanizmus reči sa realizuje vo fonologickom, morfológickom alebo syntaktickom systéme),
3. učíme sa jazyk, nie o jazyku,
4. učíme jazyk taký, aký je, nie taký, aký by mal byť (native speaker),
5. jazyky sa navzájom líšia (neexistuje univerzálny gramatický systém).

(BÁLINTOVÁ 2003: 28)

V ďalších semestroch vyučujeme kombináciou:

- priamej,
- sprostredkovacej,
- komunikatívnej a
- komunikatívno-kognitívnej metódy.

Kombinácia metód je nevyhnutná, keďže nie je možné v heterogénnych skupinách preferovať jednu univerzálnu. Ovplyvňuje to aj fakt, že študenti prichádzajú s rôznymi úrovňami znalostí cudzích jazykov, tempo štúdia ovplyvňuje aj jazyková príbuznosť so slovenčinou (napr. slovanské jazyky – veľká skupina poľských študentov) a gramatický systém už osvojených jazykov. Lektor preto musí metodologicky pristupovať ku každej študijnej skupine individuálne, „šit' lekcie na mieru“. Na úrovniach A1 a A2 využívame v limitovanej miere aj sprostredkovací jazyk – angličtinu, ktorá spresňuje význam pojmu pre študenta a je preňho študijným jazykom odborných predmetov. Tlačí nás k tomu aj nízka hodinová dotácia predmetu v porovnaní s ďalšími pracoviskami, ktoré zabezpečujú výučbu slovenčiny a češtiny ako cudzieho jazyka.

Pri výklade sa snažíme využívať rôzne formy prezentácie učiva, od tradičných (klasických), ako je práca s textom, až po najnovšie e-learningové varianty. Od úvodných lekcí je súčasťou výkladu medicínska terminológia. Tú si študenti osvojujú postupne od základnej lexiky častí ľudského tela cez samostatnú tvorbu dialogických foriem na jednotlivých oddeleniach až po riešenie konkrétnych prípadových štúdií (kazuistiky).

Vzhľadom na stanovený cieľ nám 168 lekcí nevytvára priestor učiť slovenčinu ako ucelený systém. Výber gramatických a lexikálnych javov, spracovanie tém a gramatiky zohľadňuje hľadisko frekvencie a účelnosti daného javu v jazyku. Vrstvenie gramatických a lexikálnych informácií pomáha rozvíjať potrebné lingvistické kompetencie (nízku prioritu má písaná grafická stránka jazyka). V gramatike sa opierame o získané znalosti použitia pádov pri výučbe singuláru, teda o nadobudnuté základné pochopenie. Pri výbere učebného materiálu zápasíme s problémom nevyhnutnej minimalizácie a hľadáme optimálny rozsah učiva, pričom máme stále na zreteli špecifický cieľ a orientáciu na rozvíjanie komunikatívnej kompetencie s odborným zameraním.

Veľmi dôležitým momentom pri vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho je psychologický moment – prekonanie ostychu a odvaha komunikovať v „novom“ jazyku. Z tohto dôvodu často volíme formu skupinovej práce a práce vo dvojiciach. Osvedčilo sa nám kombinovať neslovanských študentov so slovanskými – vytvára sa tímové povedomie a základy spolupráce, búrajú sa interkultúrne bariéry, čo nám pomáha nájsť kompromisné tempo vyučovania.

Náročnosť materiálu, ktorý by si mali študenti osvojiť (všeobecná a odborná lexika, gramatika, fonetická a grafická stránka slovenčiny), si vyžaduje od lektora schopnosť vhodne vybrať metódu prezentovania obsahu učiva. Tú je vhodné obmieňať s akcentom na dôležitosť zážitkového učenia.

4 Špecifiká

Z uvedeného vyplýva, že úspešnosť osvojenia si slovenského jazyka ako cudzieho v počas lekcí slovenčiny v prostredí Lekárskej fakulty UPJŠ ovplyvňujú nasledujúce faktory:

- jazykové prostredie z ktorého študent prichádza (Slovan – Neslovan),
- úroveň vstupnej jazykovej zručnosti (aké cudzie jazyky a koľko cudzích jazykov študent ovláda),
- schopnosť narábať s jazykom ako s objektom, schopnosť abstrahovať,
- psychické bariéry a kolektív, do ktorého je študent začlenený,
- časová dotácia,
- kontakty s „native speakers“ (ich záujem nadväzovať kontakty a spoznať kultúru),
- schopnosť rozpoznať chyby v jazyku kolegov – učiacich sa,

- absencia komplexného učebného materiálu,
- lektor – jeho odborná pripravenosť a schopnosť vybrať efektívnu metódu pre danú skupinu a pre výklad prezentovanej problematiky.

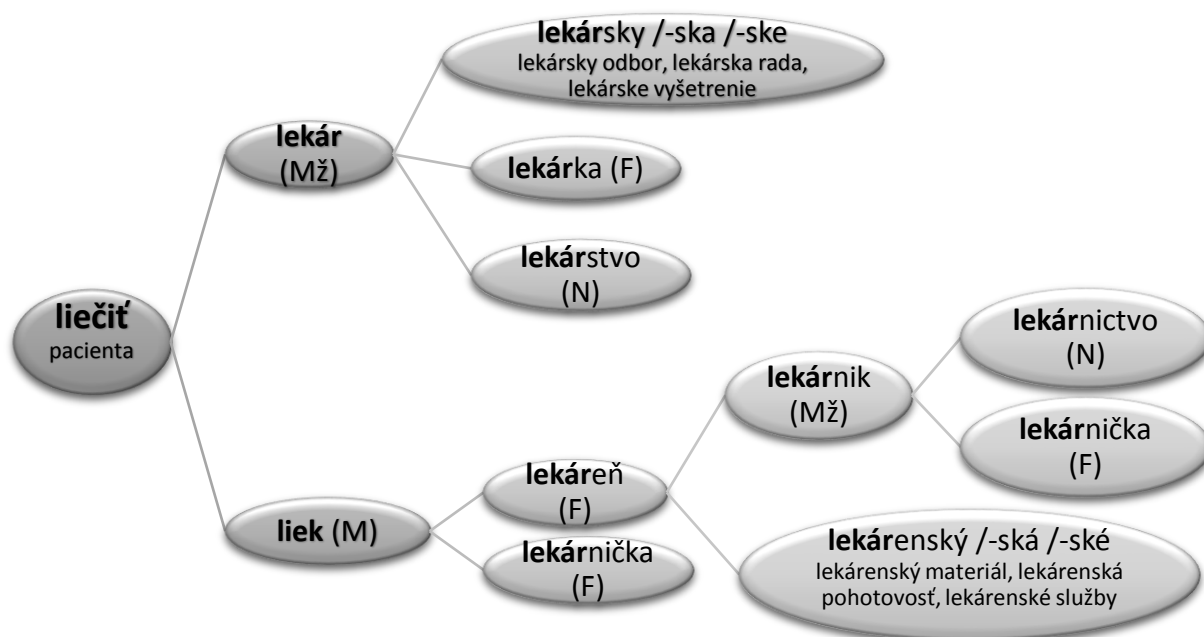
5 Efektívne vyučovacie metódy

Počas našej pedagogickej praxe sme zaznamenali, že u študentov sú niektoré formy prezentácie učiva obľúbenejšie ako iné. Reagujú na ne spontánnejšie, zapájajú sa do diskusie bez potrebnej aktivizácie. Uvedieme vybrané typy výkladu učiva, ktoré sa nám osvedčili pri výučbe ako obľúbené a jazykovo produktívne.

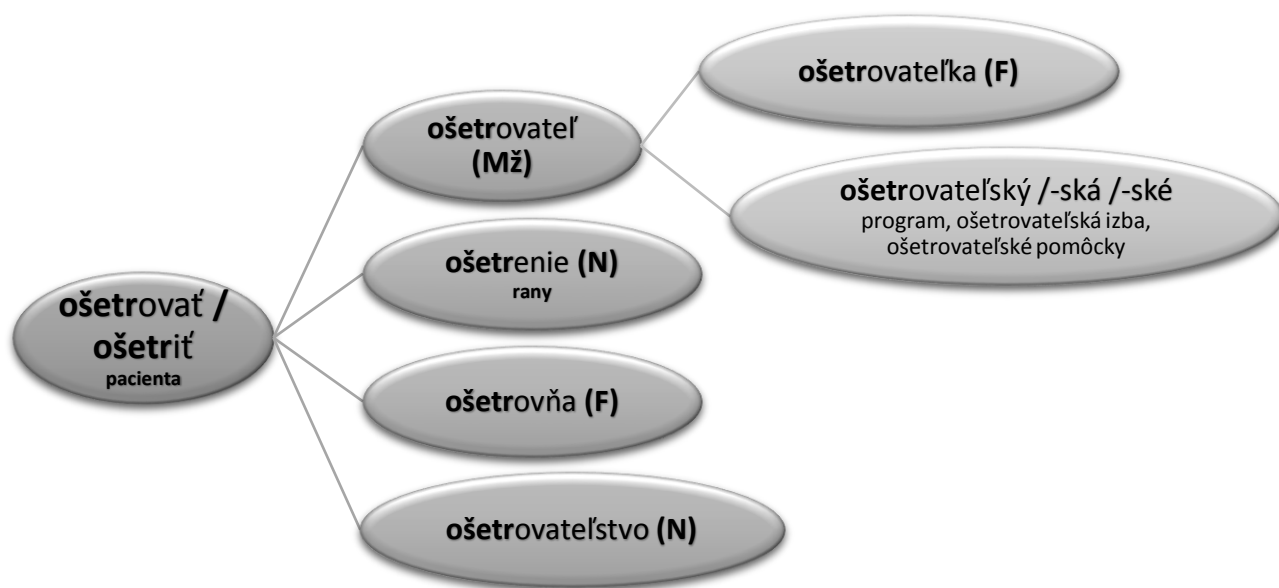
5.1 Pojmové mapy

V praxi sme zistili, že efektívnym spôsobom rozširovania slovnej zásoby je vytváranie slovotvorných hniezd. Slovotvorné hniezdo definuje J. Furdík ako „usporiadaný súbor slov so spoločným koreňom, pričom medzi slovami existujú reálne motivačné vzťahy živo pociťované príslušníkmi jazykového spoločenstva v súčasnom jazyku“ (FURDÍK 2008: 38).

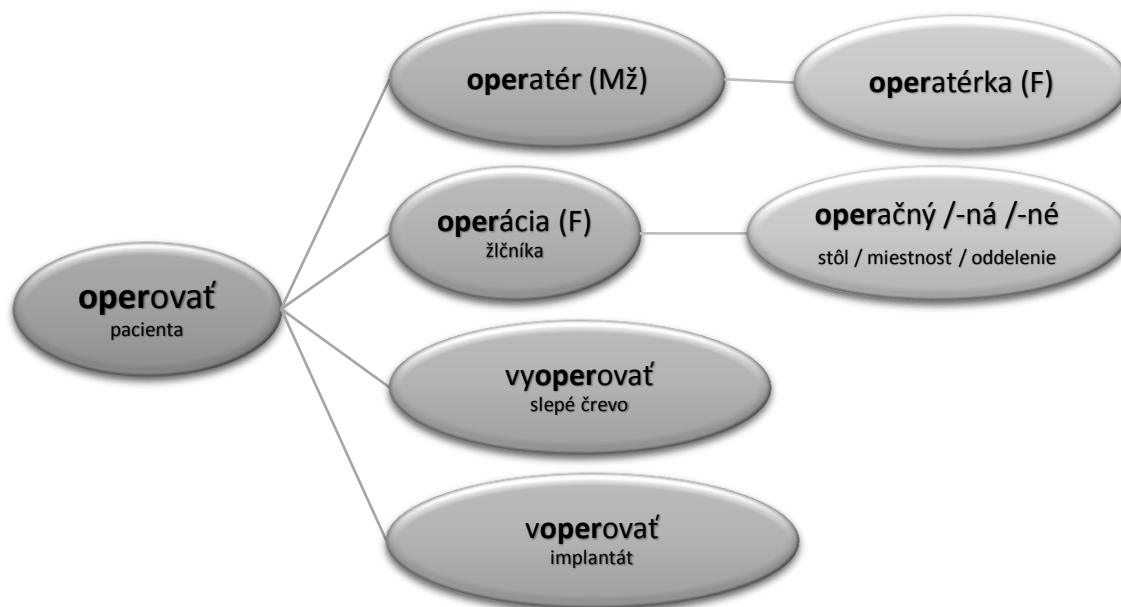
Slovotvornú motiváciu využívame v procese lektorovania pri tvorení odvodených slov od známych základových slov. Vo všetkých možno nájsť spoločný významový i formálny prvok, ktorým sú motivované. Na hodinách pracujeme s Krátkym slovníkom slovenského jazyka (2003), ktorý spracúva približne 60 tisíc heslových slov tvoriacich jadro slovnej zásoby. Výhodou práce s ním je, že obsahuje slová spracované hniezdovaním, t. j. uvedením pri základnom slove. Grafickým znázornením študent spoznáva niekoľko slov naraz. Osvojuje si slovotvorné postupy, nepriamo si súbežne rozširuje slovnú zásobu o niekoľko lexikálnych jednotiek. Každý jazyk disponuje rôznymi spôsobmi slovotvorby, tie frekventované slovenské si študenti osvoja v priebehu štúdia a často sa s nimi stretávajú pri realizácii pojmových máp. Študenti, v našom prípade „nefilológovia“ medici, by mali po absolvovaní jazykovej prípravy vedieť identifikovať aj také slová, ktoré sa v učebných textoch nevyskytli, ale ktorých zložky pozná a ich syntézou pochopí význam. Táto schopnosť je veľmi dôležitá pre tvorbu „doplnkového slovníka“. Ako príklad uvádzame slovotvorné hniezda verb „liečiť“, „ošetriť“ a „operovať“ v podobe pojmovej mapy.



Obr. 1: Slovotvorné hniezdo verba „liečiť“ v podobe pojmovej mapy



Obr. 2: Slovotvorné hniezdo verba „ošetrovať“ v podobe pojmovej mapy



Obr. 3: Slovtvorné hniezdo verba „operovať“ v podobe pojmovej mapy

Pri učení študenti často prichádzajú aj s vlastnými návrhmi nových slov, napr. pri verbe „operovať“ našli v slovníku slovo „opera“. Foneticky sa im do slovtvorného hniezda zdalo vhodné. V takýchto prípadoch je dobré upozorniť aj na homonymne či podobne znejúce slová.

Pojmové mapy sme vytvárali v rámci hodín aj pre nasledujúce slovtvorné hniezda:

- ruka – ručný/á/é, rukavica, rukávnik, rukoväť,
- hlava – hlavový/á/é, záhlavie, hlavička,
- kosť – kostný/á/é, kostička, kostnatý, okostica,
- koleno – kolenný/á/é, kolienko, predkolenie.

Slovtvorné hniezda bývajú niekedy pre špecifické ciele výučby neúplné.

5.2 Tvorba komentárov

Oblíbenou formou precvičovania si slovnej zásoby je tvorba komentárov k video ukážkam, rozprávkam, video klipom, reportážam. Internet je bohatým zdrojom materiálu, dôležité je však vybrať materiál korešpondujúci s osvojenou slovnou zásobou. V druhom semestri by mali študenti všeobecného lekárstva zvládnuť pripraviť „titulky“ napr. k rozprávke o Patovi a Matovi „Horúčka“, z československého animovaného seriálu režiséra Ladislava Pálka A je to!. Študenti zubného lekárstva radi komentujú animovanú snímku režiséra, scenáristu a výtvarníka Viktora Kubala „Petra bolí zub“. Vo vyšších ročníkoch je možné v rámci opakovania využiť neozvučené reklamné spoty. Tieto aktivizujúce úlohy patria medzi veľmi obľúbené. Podporujeme nimi tvorbu viet a štylizáciu. Ďalším zdrojom vhodným na využitie sú reportážne videá z prostredia zdravotníckych zariadení, na ktorých sa študenti zoznámia s názvami ich jednotlivých častí. Reportáže im prezentujeme neozvučené, študenti sa snažia do úst reportéra vkladať vlastný komentár.

6 Záver

Na komunikačnom princípe sú postavené mnohé využívané metódy a v tomto duchu pripravujeme aj vlastné učebné študijné materiály. Našich študentov pripravujeme do praxe,

neaspirujú na vedeckú dráhu v slovenskom prostredí. Je pre nás preto dôležité naučiť ich správne pochopiť situácie, ktoré im život počas pobytu na Slovensku pripraví a reagovať na ne, zvládnuť komunikáciu s pacientom z pozície lekára rôzneho zamerania.

Vyučovanie ktoréhokoľvek cudzieho jazyka je náročný proces, výzvou pre každého lektora. Vhodný výber metódy prezentácie učiva v rámci konkrétnej študijnej skupiny je veľmi dôležitý, nezaručí však univerzálnu úspešnosť osvojenia učiva. Aj my, v Centre jazykovej prípravy FF UPJŠ v Košiciach, hľadáme efektívne spôsoby výučby na dosiahnutie stanoveného cieľa podľa aktuálnej požiadavky študentov.

Literatúra

- BÁLINTOVÁ, Helena, 2003. *Cudzie jazyky áno, ale ako?* Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici.
- BLOOMFIELD, Leonard, 1914. *Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt.
- DRATVA, Tomáš a BUZNOVÁ, Viktória, 1969. *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: SPN.
- FURDÍK, Ján, 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. Martin Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG.
- KAČALA, Ján, Mária PISÁRČIKOVÁ, Ján DORULA a Matej POVAŽAJ, red., 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4., doplnené a upravené vydanie. Bratislava: Veda.
- O Petrovi*, 1975. 2. séria, 2. časť. Petra bolí zub. [animovaný televízny seriál]. Scenár a réžia Viktor KUBAL. Československo. Československá TV.
- Pat a Mat sa vracajú*, 2003. 71. časť. Horúčka. [animovaný televízny seriál]. Režisér Stanislav PÁLKA. Československo, Ateliéry Bonton Zlín.

Kontaktné údaje

PhDr. Beáta Jurečková, PhD.
Centrum jazykovej prípravy
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9, 040 01 Košice
beata.jureckova@upjs.sk

Krátky medailón

Autorka pôsobí ako lektorka slovenského jazyka ako cudzieho jazyka od roku 2001. Začínala v Ústave jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov UK v Študijnom stredisku v Košiciach, aktuálne vyučuje zahraničných študentov na UPJŠ v Košiciach. Je spoluautorkou učebnice a cvičebnice s názvom *Hovorme spolu po slovensky!* vydanej v roku 2007.

KONCEPT PLURICENTRISMU – AUSTRACISMY VE VÝUCE NĚMČINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

THE CONCEPT OF PLURICENTRICITY – AUSTRIANISMS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Jiří Nový

Abstrakt

První část příspěvku zaměřená teoreticky definuje pojem pluricentrismu, němčinu jako pluricentrický jazyk, dále pak termíny jazyková varieta a jazyková varianta atd. V textu jsou dále ilustrativně systematizovány zvláštnosti rakouské němčiny, tzv. austriacismy zejména v rovině lexikální. Druhá část je zaměřena prakticky a zkoumá postavení austriacismů v učebnicích němčiny jako cizího jazyka. V této části budou také představeny výsledky malého empirického výzkumu k otázce, jak studenti němčiny na CJV FF UP rozumí austriacismům.

Klíčová slova: pluricentrismus, pluricentrický jazyk, jazyková varieta, jazyková varianta, austriacismus, učebnice DAF

Abstract

The first, theoretical part of the article, defines the term pluricentricity, German as a pluricentric language, the terms language variety and language variants, etc. Specific characteristic features of Austrian German are then systematized in the text – the so-called Austrianisms above all in terms of vocabulary. The second, practical part, deals with the role of Austrianisms in the textbooks Deutsch als Fremdsprache. The results of a small empirical research are presented here, showing how students of German at CJV FF UP can use Austrianisms.

Key words: pluricentricity, pluricentric language, language variety, language variants, Austrianisms, DAF textbooks

1. Úvod

Známý rakouský herec a kabaretní umělec Karl Farkas (* 1893 Vídeň – † 1971 Vídeň) používal ve svém kabaretním programu častý bonmot, který velmi pregnančně charakterizuje základní problematiku tohoto příspěvku: „Der Österreicher unterscheidet sich vom Deutschen durch die gemeinsame Sprache“ (KRUG 2012).

První část příspěvku zaměřená teoreticky charakterizuje němčinu jako pluricentrický jazyk a pokouší se objasnit s tím spojenou terminologickou problematiku – pojem pluricentrismu, pluricentrických jazyků, termíny jako jazyková varieta a jazyková varianta: „Varietät“ vs. „Variante“, a dále pak „Halbzentrum“ vs. „Vollzentrum“. V příspěvku jsou dále ilustrativně systematizovány zvláštnosti rakouské němčiny – tzv. austriacismy zejména v rovině lexikální. Druhá část je zaměřena prakticky a zkoumá postavení austriacismů v učebnicích Deutsch als Fremdsprache (dále DaF). V této části budou také představeny výsledky malého empirického výzkumu k otázce, jak studenti němčiny na Filozofické fakultě Univerzity Palackého rozumí austriacismům.

V současné době existuje enormní potřeba zprostředkovat studentům rozdíly mezi jednotlivými variantami němčiny (MUHR 2000: 30). Vyskytuje se celá řada s tím spojených otázek: Jsou varianty němčiny ve výuce na českých školách patřičně zohledňovány? Co vědí čeští studenti resp. učitelé o rakouské němčině? Jak se prezentují austriacismy ve výuce DaF? Existují deficity ve zprostředkování pluricentrického vědění?

Podle našich zkušeností nejsou varianty němčiny ve výuce patřičně zohledňovány, což může být způsobeno několika důvody (ONAK 2013: 5):

- a) nedostatek času ve výuce
- b) strach vyučujících, že budou studenti těmito poznatky přetíženi
- c) nedostatek znalostí o této tématice ze strany vyučujících
- d) nedostatek informací o pluricentrismu v učebnicích DaF (tzv. pluricentrický koncept výuky)

2. Vymezení pojmů

2.1. Definice pluricentrismu

K pojmu pluricentrismus existuje celá řada definicí. Německý sociolingvista Ulrich Ammon jej vysvětluje následovně:

Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgearbeitet haben (AMMON 2004: XXXI).

Rudolf Muhr z univerzity v Štýrském Hradci pojem definuje obdobně, přičemž zdůrazňuje dvě základní podmínky, které musí být splněny, aby jazyk platil za pluricentrický:

Das Hauptmerkmal dieser Sprachen ist es, dass sie in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, dort den Status einer offiziellen Verwaltungs - oder Staatssprache haben und dadurch eine gewisse sprachliche und kommunikative Selbständigkeit entwickeln (MUHR 2003: 191).

Pollak pak klade důraz na rovnost všech tří jazykových variant:

Der Terminus „plurizentrisch“ als Qualifikationsmerkmal der hochdeutschen Standardsprache stellt gleichsam die „Magna Charta“ für die Anerkennung der drei staatsnationalen Varietäten des Deutschen in Österreich, in der BRD und der deutschsprachigen Schweiz (Austriazismen, Teutonismen, Helvetismen) dar und impliziert deren absolute Gleichberechtigung (POLLAK 1994: 12).

2.2. Pluricentrické jazyky

Němčina se řadí podobně jako jiné jazyky k tzv. pluricentrickým jazykům. Jestliže má být na němčinu nahlíženo jako na jednotný jazyk, musí být zohledněny její národní varianty. V této souvislosti rozlišujeme mezi dvěma různými termíny: „Varietät“ (varietà) a „Variante“ (varianta).

Podle Ammona pochází termín „Varietät“ z latiny („varietas“) a znamená rozličnost, subsystem: „Teil einer ganzen Sprache, die in aller Regel eine größere Zahl von Varianten umfasst, wie z. B.: Dialekte oder Standardvarietät“ (AMMON 2005: 717).

Pod pojmem národní varieta se tedy rozumí celý jazykový systém pluricentrického jazyka. Tak je například rakouská standardní němčina varietou němčiny (AMMON 1997: 5). Národní varieta němčiny tedy obsahuje jak národní varianty příslušného centra, tak prvky „celoněmecké“. Tímto pojmem rozumíme jak rozdíly, tak společné prvky (HÄGI 2006: 280).

Pod pojmem národní varianta se rozumí jednotlivé konkrétní jednotky (např. lexémy), které se od sebe odlišují. Tak např. *Ribisl* je národní variantou německého slova v Rakousku. Ammon variantu definuje jako: „Eine für eine Nation spezifisch geltende Sprachform.“ Jedná se tedy o rozdílný jazykový výraz stejného významu jako *Johannisbeere* (AMMON 1997: 5). Národní varianty v Německu se nazývají teutonismy (Teutonismen), deutschlandismy (Deutschlandismen), resp. v němčině také binnendeutsche Ausdrücke, rakouské varianty austriacismy, švýcarské helvetismy, jihotyrolské südtyrolismy, lucemburské letzeburgismy atd.

Jako další příklad pluricentrických jazyků může sloužit vedle němčiny také angličtina se svými jazykovými varietami na Novém Zélandu, v Kanadě, USA, Austrálii a Velké Británii; francouzština a její jazykové rozdíly v Kanadě (Quebec), Švýcarsku, Belgii, Lucembursku a ve Francii; španělština ve Španělsku a v zemích jižní Ameriky; nebo portugalština v Portugalsku a Brazílii. Muhr hovoří ještě i o dalších jazycích, které mají status pluricentrických jazyků: arabština, čínština, hindština/urdština, indonézština/malajština, arménština, nizozemština a také korejština (MUHR 2000: 28).



Obr. 1 Národní centra německého jazyka

2.3. Centra německého jazyka

Němčinou se hovoří v mnoha zemích světa a to buď menší, nebo větší částí jejich obyvatelstva. Jako úřední jazyk platí němčina v sedmi zemích – jako úřední jazyk na národní úrovni v Německu, Rakousku, Lichtenštejnsku a ve Švýcarsku (spolu s francouzštinou, italštinou a rétorománštinou), a také na regionální úrovni v Lucembursku (spolu s lucemburštinou a francouzštinou), ve východní Belgii a Jižním Tyrolsku v severní Itálii (regionální úřední jazyk vedle italštiny v autonomní provincii Bolzano) (AMMON 2004: XXXI).

Jako pluricentrický jazyk se tedy označuje jazyk, kterým se mluví ve více „centrech“. Tyto státy či regiony jsou pak centry pluricentrického jazyka, které si vytvořily standardní jazykové zvláštnosti. Ammon zde rozlišuje tzv. „Vollzentrum“ a „Halbzentrum“ (AMMON 2004: XXXI). První z nich vlastní jazykové slovníky, které jsou autorizovány a ve kterých jsou shrnuty jazykové zvláštnosti tohoto centra – sem patří Německo, Rakousko a německé Švýcarsko. „Halbzentren“ pluricentrického jazyka pak jsou Lichtenštejnsko, východní Belgie, Lucembursko a Jižní Tyrolsko. Standardní variety jsou pak označovány pojmy jako „Deutschländisch“ nebo „Bundesländisch“ v Německu, „österreichisches Deutsch“ nebo „Österreichisch“ v Rakousku a „schweizerisches Deutsch“ nebo „Schweizerisch“ ve Švýcarsku (MUHR 1997: 49).

Je zřejmé, že centra německého jazyka disponují různým počtem mluvčích, rozdílnou ekonomickou silou a také rozdílnými publicistickými možnostmi, na základě toho převažuje německá varieta oproti rakouské a švýcarské. To znamená, že teutonismy jsou v Rakousku a Švýcarsku běžnější a srozumitelnější než např. austriacismy a helvetismy v Německu. Tyto jsou také v souvislosti s ekonomickou silou Německa a větší prestiží v umění, zejména v beletristice důvodem, proč jsou ve výuce v zahraničí zprostředkovávány právě ony (HÄGI 2006: 19).



3. Rakouská němčina jako národní varianta

Rakouská němčina se odlišuje v různých jazykových rovinách od dominantní němčiny v Německu, nebo ve Švýcarsku. Nejmarkantnější rozdíly se projevují ve výslovnosti a intonaci a především v oblasti lexika (AMMON 2004: XXXVIII).

Obr. 2 Pekařství ve Vídni

Ammon rozděluje rozdíly v oblasti lexika následovně (AMMON 1995b: 157):

1) **Gastronomie** (zde jsou rozdíly nejmarkantnější):

Krapfen (A) – *Berliner* (CH/D),
Karfiol (A) – *Blumenkohl* (CH/D),
Kren (A) – *Meerrettich* (CH/D),
Marille (A) – *Aprikose* (CH/D), ...

2) **Domácnost:**

Mistkübel (A) – *Mülleimer* (D) – *Kehrichtkübel* (CH),
Polster (A) – *Kissen* (CH/D),
Stiege (A) – *Treppe* (CH/D),
Sackerl (A) – *Tüte* (CH/D)....

3) **Státní správa/justice/školství/zdravotnictví:**

Matura (A) – *Matur* (CH) – *Abitur* (D),
Erlagschein/Zahlschein (A) – *Zahlkarte* (D) – *Einzahlungsschein* (CH), ...

4) **Obchod/hospodářství, doprava:**

Putzerei (A) - *Reinigung* (CH/D),
Realkanzlei (A) - *Immobilienbüro* (CH/D),
Rauchfang/Kamin (A) – *Kamin/Schornstein* (CH/D), ...

5) **Sport:**

Autodrom (A) – *Auto-Scooter* (CH/D), ...

6) **Lidské chování/ povahové vlastnosti:**

fesch/schick (A) – *schick* (D) – *chic* (CH),
Bub (A) – *Junge* (CH/D),
sich verkühlen (A) – *sich erkälten* (CH/D), ...

4. **Pluricentrismus ve výuce DaF**

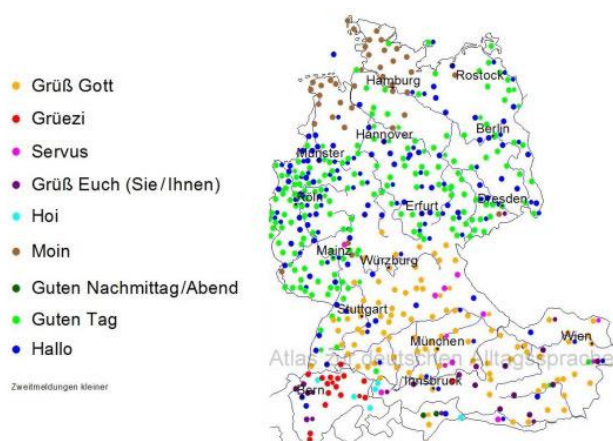
Zielbewusste Berücksichtigung der sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten sowie die Vorbereitung auf die linguistische Realität in den deutschsprachigen Ländern spielt im DaF/Z- Unterricht eine wichtige Rolle (MUHR 2000: 34).

Jak udává Muhr, podle nejnovějších výzkumů k této problematice jsou především učitelé němčiny, kteří nejsou rodilými mluvčími, spíše skeptičtí k velké jazykové rozrůzněnosti z hlediska variant. Učitelé přiznávali, že při zařazení pluricentriky do výuky bude potřeba více času a v neposlední řadě, že budou žáci přetěžováni. Navíc k této problematice učitelé postrádali odpovídající výukové materiály (ONAK 2013: 26).

Z výzkumů je dále zřejmé, že na zahraničních univerzitách je vyučována varianta „Binnendeutsch“. Rakouská varianta je na jedné straně vnímána jako „šarmantní a příjemná“, ale na druhé straně je hodnocena jako „nekorrektní“ (RANSMAYR 2006:154), a podle toho je také korigována. Rakouská němčina je považována za non-standard, resp. substandard. Ransmayr kromě toho upozorňuje na fakt, že koncept pluricentrismu není v germanistice téměř vůbec realizován a že na rakouskou němčinu je nahlíženo jako na variantu, která je podřízena variantě „Binnendeutsch“. Všeobecně tedy platí, že deutschlandismy představují normu a informace o austriacismech jsou naprosto nedostatečné. K tomuto přispívá i fakt, že studenti i vyučující jsou přesvědčeni o tom, že rakouská němčina je pouhým dialektem (RANSMAYR 2006: 291).

5. **Učebnice DaF a pluricentrismus**

V této souvislosti se naskýtá otázka, do jaké míry jsou učebnice DaF studentům nápomocny zintegrovat do výuky pluricentrický koncept.



Obr. 3 Pozdravy v německy mluvících zemích

5.1. Pozdravy/reálie/místní jména

- Všeobecně platí, že na začátku každé učebnice hrají pozdravy důležitou roli. Tak např. v učebnici „Alles klar“ se studenti již v první lekci učebnice dozvědí, že v Rakousku se zdraví jinak než v Německu či ve Švýcarsku. Jinak je tomu např. v učebnici „Berliner Platz“, kde rakouské pozdravy uvedeny nejsou.
- Ve zmíněných učebnicích je na začátku prezentována mapa Evropy a studenti jsou vyzváni, aby zde ukázali německy mluvící země.

Jinak je tomu v učebnici „Delfin“, kde nenajdeme ani mapu německy mluvících zemí ani zmínku, že se např. v Rakousku může zdravít *Grüß Gott*. V této učebnici jsou tedy národní varianty ignorovány.

- V učebnici „Direkt neu“ je tomu obdobně – učebnice obsahuje dvě mapy, na první mapě na začátku učebnice je zobrazeno pouze Německo a až v závěru učebnice je na druhé mapě uvedeno Německo, Rakousko a Švýcarsko. Odkaz na pozdravy v jednotlivých variantách němčiny zde rovněž absentuje.
- Velmi dobrým důkazem toho, jaký koncept autoři učebnic zastávají, jsou místní jména. Je zřejmé, že autoři všech čtyř učebnic se koncentrují výlučně na města a místa v Německu, přičemž rakouská města jsou uvedena v textu spíše sporadicky, města ve Švýcarsku vůbec.



Obr. 4 Berlín



Obr. 5 Vídeň

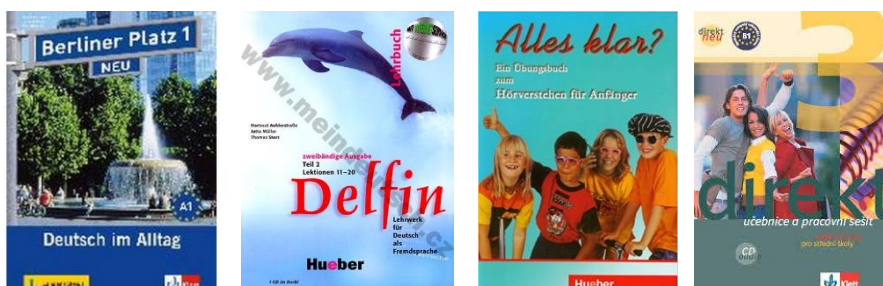
5.2. Slovní zásoba

- a) V pracovním sešitě učebnice „Delfin“ jsou ve slovní zásobě za jednotlivými lekcemi uvedeny i vybrané austriacismy např.:
„In Deutschland sagt man: *Haltestelle, Krankenhaus, klingeln*,
in Österreich sagt man dagegen *Station, Spital, läuten*“.
- b) V učebnici „Alles klar“ je ve druhém díle pouze v jedné kapitole stručně zmíněn rozdíl mezi „rakouskou“ němčinou a němčinou v Německu, přičemž je zde uvedeno celkem 11 austriacismů (*Bub, Jänner, Kipferl, Sessel, Tabak* atd.).
- c) V učebnici „Berliner Platz“ najdeme lexikální austriacismy zřídka. V 1. díle najdeme v 9. kapitole krátký text o výletu do Vídně, kde je použit pouze jediný austriacismus, a to „*Beisl*“.

5.3. Gramatika

Muhr (2000: 69) uvádí ve své typologii týkající se diferenciací národních variant v oblasti gramatiky celkem tři základní gramatické jevy: tvoření perfekta pomocí „haben“ a „sein“, konjugaci nepravidelných sloves a rod substantiv.

- a) Perfektum sloves „*liegen*“, „*sitzen*“ a „*stehen*“ je v rakouské němčině realizováno prostřednictvím pomocného slovesa „*sein*“ na rozdíl od slovesa „*haben*“ v „*Binnendeutsch*“. Ve všech čtyřech sledovaných učebnicích „*alles klar*“, „*direkt neu*“, „*Delfin*“ a také „*Berliner Platz*“ je uvedeno tvoření perfekta zmíněných sloves pouze pomocí slovesa „*haben*“.
- b) Ztrátu přehlásky u sloves „*fahren*“, „*laufen*“, „*backen*“ či „*braten*“ ve 2. a 3. osobě singuláru přezenta, která je aktuální v současné rakouské němčině, nezmiňuje žádná ze čtyř učebnic.
- c) Rovněž rozdíly v rodu substantiv (např. *die Cola* vs. *das Cola*, nebo *die Mail* vs. *das Mail*) nejsou v žádné z učebnic zohledněny.



Obr. 6, 7, 8, 9 Sledované učebnice DaF

6. Jak rozumí čeští studenti austriacismům?

Na podzim 2017 byla mezi studenty Centra jazykového vzdělávání FF UP provedena menší anketa k problematice austriacismů. Respondenty tvořilo celkem 40 studentů tří kurzů: němčiny pro středně pokročilé (KAL/NSP1-3), němčiny pro pokročilé (KAL/NPK1) a kurzu přípravy na Goethe certifikát úrovně C1 (KAL/GZC1). V posledně jmenovaném kurzu šlo výhradně o studenty oboru německá filologie. Studentům byl předložen seznam celkem 15 austriacismů v abecedním pořadí (viz tabulka) s otázkou: „*K daným austriacismům uveďte německý ekvivalent, případně ekvivalent český.*“

Výsledky ankety jsou shrnuty v tabulce. Z celkem 15 austriacismů byla více než třetina studentům známá/srozumitelná, např. *Erdapfel*, *Karfiol*, *Marille*, *Jänner*, *Nachtmahl*, *Zuckerl*. Naopak následující lexémy byly studentům naprosto nesrozumitelné: *Autobahnpickerl*, *Dancing*, *Germ*, *Hendl*, *Mascherl*, *Nullkommajosef*. Studenti germanistiky prokázali větší znalost austriacismů než studenti obecných kurzů. Při porovnání znalostí studentů obecných kurzů navzájem nebyl zjištěn markantní rozdíl v závislosti na úrovni pokročilosti.

ANKETA CJV FF UP:

AUSTRIACISMUS	NĚMECKÝ VÝRAZ	VYHODNOCENÍ
Autobahnpickerl	<u>Autobahnvignette</u>	1 správná odpověď; jiné odpovědi: dopravní zácpa, odpočívadlo, něco s dálnicí atd.
Dancing	Disko/Club	žádná správná odpověď; 100% nesprávných odpovědí: tanec, tancování
Erdapfel	Kartoffel	30 správných odpovědí = téměř 80% ; jiná odpověď: granátové jablko; studenti germanistiky 100% správně
Germ	Backhefe	žádná správná odpověď; odpovědi: virus, bacil, bakterie, Němec...
Hendl	<u>Brathähnchen</u>	žádná správná odpověď; odpovědi: klika, potok, mobil
Jänner	Januar	15 správných odpovědí = téměř 40% ; studenti germanistiky 100% správně
Karfiol	Blumenkohl	30 správných odpovědí = téměř 80% ; jiné odpovědi: karafiát, kapusta; studenti germanistiky 100 % správně
Marille	Aprikose	30 správných odpovědí = téměř 80% ; jiné odpovědi: makrela; studenti germanistiky 100 % správně
Mascherl	Fliege	2 správné odpovědi; žádné jiné odpovědi
Mistkübel	Abfalleimer	7 správných odpovědí; žádné jiné odpovědi
Nachtmahl	Abendbrot	10 správných odpovědí ; studenti germanistiky 100% správně
Nullkommajosef	absolut nichts	1 správná odpověď; žádné jiné odpovědi
Obers	Sahne	4 správné odpovědi; jiná odpověď: Kellner
Vorrang	Vorfahrt	5 správných odpovědí; žádné jiné odpovědi
Zuckerl	Bonbon	10 správných odpovědí ; studenti germanistiky 100% správně)

7. Závěr

V souvislosti s prohlubující se internacionalizací v terciární sféře se stále zvyšuje potřeba zprostředkovat studentům rozdíly mezi jednotlivými variantami němčiny. V tomto smyslu je nezbytné, aby se každý učitel DaF zabýval rozdíly mezi němčinou v Německu, rakouskou němčinou a němčinou ve Švýcarsku a zároveň systematicky zvyšoval svou odbornou kvalifikaci v této oblasti. Jak ve výuce DaF tak při tvorbě učebních materiálů je rovněž zapotřebí neustále pracovat na zvyšování prestiže rakouské němčiny.

Literatura

- AMMON, Ulrich, 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- AMMON, Ulrich, 1997. *Nationale Varietäten des Deutschen*. Heidelberg: Groos. (= Bd. 19 Studienbibliographien Sprachwissenschaft).
- AMMON, Ulrich, BICKEL, Hans a EBNER, Jakob (ed.), 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- AMMON, Ulrich, 2005. Metzler Lexikon Sprache. In Glück, Helmut (ed.). *Metzler Lexikon Sprache*. 3. neubearbeitete Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag., s. 717.
- HÄGI, Sara, 2006. Aber bitte richtig mit Sahne, Rahm oder Schlag(ober)s. Voraussetzungen für eine adäquate Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht. In Abel, Andrea, Stuflesser, Mathias a Putz, Magdalena (ed.). *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, gute Praxis*. Bozen: Eurac research, s. 273-284.
- KRUG, Dietmar, *Was die Österreicher und die Deutschen trennt*. Die Presse. 2012. [online]. 18.November 2012. [cit. 15.11.2017]. Dostupné z: <https://diepresse.com/home/meinung/diesedeutschen/1313957/Was-die-Oesterreicher-und-die-Deutschen-trennt>
- MUHR, Rudolf, 1997. Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In Muhr, Rudolf, Schrod, Richard (ed.). *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, s. 40-66.
- MUHR, Rudolf, 2000. *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv & hpt.
- MUHR, Rudolf, 2003. Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In Gugenberger, Eva a Blumberg, Mechthild (ed.). *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, s. 191-232 (= Bd. 2 Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart).
- ONAK, Monika, 2013. *Die Rolle der Plurizentrik beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in Polen, dargestellt anhand einer Befragung von Deutschlehrern*. Wien 2013 (Magisterarbeit).
- POLLAK, Wolfgang, 1994. *Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität*. Wien: ÖGS/ISSS.
- RANSMAYR, Jutta, 2006. *Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Učebnice

- AUFDERSTRASSE, Hartmut, MÜLLER, Jutta, STORZ, Thomas, 2015. *Delfin 1*. München: Hueber.
- KALLIANIOTI, Dimitra, PYRENI, Eleni, 2014. *Alles klar 1*. München: Hueber.
- LEMCKE, Christiane, ROHMANN, Lutz, SCHERLING Theo, 2013. *Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag*. München: Klett-Langenscheidt.
- MOTTA, Giorgio, ĆWIKOWSKA, Beata, VOMÁČKOVÁ, Olga, ČERNÝ, Tomáš, 2016. *Diekt neu 1*. München : Klett.

Elektronické zdroje k obrázkům

- AUTOR NEUVEDEN. *Deutscher Sprachraum* [online]. [cit. 15.11.2017]. Dostupný z: <http://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/324324>.
- AUTOR NEUVEDEN. *Austriazismus* [online]. [cit. 15.11.2017]. Dostupný z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Austriazismus_03.jpg?uselang=de.
- AUTOR NEUVEDEN. *Gruß* [online]. [cit. 15.11.2017]. Dostupný z: https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/runde_2/f01/.
- AUTOR NEUVEDEN. *Geschäfte mit Geschichte – Waren aller Art in Wien* [online]. [cit. 15.11.2017]. Dostupný z: <https://wienergeschaefte.mitgeschichte.wordpress.com/2014/09/27/tabak-trafik-leopoldine-putz/>.
- AUTOR NEUVEDEN. *The World's Best Photos of kiosk* [online]. [cit. 15.11.2017]. Dostupný z: <https://hiveminer.com/Tags/kiosk,zeitungen>.

Kontaktní údaje

PhDr. Jiří Nový, Ph.D.
Centrum jazykového vzdělávání
Filozofická fakulta UP v Olomouci
Vodární 6
Olomouc
jiri.novy@upol.cz

Krátký medailon

Autor vystudoval germanistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě UP. Poté působil jako odborný asistent na Katedře germanistiky FF UP. Absolvoval studijní pobyty na katedrách germanistiky Univerzity Vídeň a Univerzity Curych. V letech 2002-07 pracoval jako lektor českého jazyka a literatury na Institutu slovanských jazyků Ekonomické univerzity ve Vídni. Od roku 2007 je odborným asistentem na Katedře aplikované lingvistiky FF UP (nyní CJV), kterou od roku 2012 vedl. Je autorem vědeckých prací v oboru současného německého jazyka.

KOOPERATIVNÍ TRÍDA: METODY VÝUKY PRO NOVÉ GENERACE

COOPERATIVE CLASSROOM: TEACHING METHODS FOR NEW GENERATIONS

Dagmar Sieglová

Abstrakt

S rozvojem informačních a komunikačních technologií se mění způsoby práce s informacemi i v rámci mezilidských vztahů. Tato skutečnost se odráží i do oblasti vzdělávání. Nová generace studentů má takřka neomezený přístup ke zdrojům i společenským sítím, a s tím souvisejí jejich odlišné pracovní návyky i přístupy k práci. U studentů dochází k častému dělení pozornosti a kratší schopnosti koncentrace, současně inklinují k multitaskingu. Od studentů se předpokládají pokročilé dovednosti v oblasti čtení, porozumění textu, kritickém myšlení, psaní a komunikaci. Tradiční frontální vyučování nedokáže správně reagovat na tyto výzvy a připravit studenty na nové požadavky pracovního trhu. Současní studenti tak právem od svého vzdělávání očekávají kvalitativně jiné výstupy na úrovni znalostí a dovedností. Vzdělávání na makro a mezo úrovni musí tyto skutečnosti reflektovat.

Jedno z možných východisek autorka vidí ve změně organizace výuky. Předložený text popisuje možnosti aktivního zapojení studentů do výuky prostřednictvím konceptu tzv. kooperativního učení, který se zakládá na principu spolupráce. Jedná se o systém interaktivních forem práce, který umožňuje maximálně zapojit všechny zúčastněné do výukového procesu a současně podporuje rozvoj základních studijních i profesních kompetencí mluveného i psaného projevu. Text v přehledné formě popisuje varianty, specifika a způsoby využití jednotlivých technik párové a skupinové práce, jejichž formát maximálně reflektuje podmínky a potřeby vzdělávání 21. století.

Klíčová slova: kooperativní učení, metody výuky, kritické myšlení, spolupráce, interakce, týmová práce

Abstract

Modern communication technologies and media bring new challenges to education. Current time students are adopting new approaches and habits in the ways content and communication are managed. Traditional frontal teaching methods are no longer efficient. Students need to acquire skills to organize, critically evaluate and use accessible content. Research shows that the growing amount of information available through modern technologies and media cause split attention and shortening of the attention span in students. At the same time, they pose an increased demand on advanced skills in reading comprehension, critical analysis, and spoken and written interaction. Education at the macro and micro level needs to seek new, functional approaches to teaching and learning.

This paper argues that cooperative learning methods are an ideal tool to deal with these challenges. By maximizing social encounters in pair, team or group cooperation, the methods provide ample opportunities to form and refine opinions, boost critical thinking and develop communication skills. They also help maintain students' attention by actively involving all participants at all times. As such, they represent an ideal tool to develop key competences to both academic and professional success, maximally reflecting the conditions of the 21st century. The following text explains the fundamentals of the cooperative learning framework, and outlines for its implementation in the educational practice.

Key words: cooperative learning, teaching methods, critical thinking, cooperation, interaction, team work

1 Úvod

Rychle se rozvíjející komunikační technologie a sociální média výrazně akcelerovaly generační rozdíly, patrné mimo jiné v oblasti vzdělávání. Ač se způsoby studia a interakce ve výuce zásadně proměňují, tradiční vyučovací rámce přetrvávají. Je proto nezbytné hledat cesty, jak na danou situaci vhodně reagovat.

1.1 Generace 21. století

Problematicke kulturních generací se věnují odborníci z oblastí sociologie, psychologie, demografie či marketingu ve snaze popsat a zpracovat jejich specifika do nových strategií jednotlivých oborů. Generaci současných studentů vysokých škol nejlépe vystihuje charakteristika tzv. generace Z (GECK 2007, BRONČEKOVÁ 2010, BERSHIDSKY 2014, SEGRAN 2016) narozená mezi lety 1995-2009. Je pro ně samozřejmostí svět digitálních technologií, umí intenzivně využívat moderní nástroje komunikace, rychle se přizpůsobují novým situacím, na druhé straně se hůře soustředí a velmi často dělí pozornost mezi studium a sociální média.

Komunikační technologie jsou proto novou realitou vzdělávání. Studentům jsou pomocníky ve vyhledávání informací nebo k řešení aktuálních problémů, studijních nebo pracovních úkolů. Jsou kanálem v komunikaci se širokou společenskou sítí. Slouží pro zábavu ve volném čase nebo jako únik před přímým společenským kontaktem. Poskytují rychlé odpovědi na složité otázky či situace. Bývají inspirací, když schází nápady. Jejich užívání ve výuce se stává všudypřítomnou realitou a může být jak žádoucí, tak nežádoucí. Nelze s jistotou tvrdit, že student zabývající se svým mobilním telefonem nevěnuje pozornost výuce, ani že jej v dané chvíli využívá k práci na zadaném úkolu.

Generační změny s sebou nesou nové výzvy pro pedagogy. Při charakteristice současné mládeže je často zmiňována schopnost multitaskingu - vykonávání více činností najednou. Tato schopnost je však sporná v souvislosti s učením. Podle Lindy Stone (1998) je multitasking motivován vyšším výkonem a je možný pouze u činností, které vyžadují minimální zapojení kognitivních funkcí. Pro dělení pozornosti u mentálních činností Stone představuje pojem „neustálá částečná pozornost“, na jejímž základě je pozornost rozptýlena mezi více činností. Autorka připodobňuje tento jev k trvalému krizovému stavu, který za určitých podmínek může být nezbytný pro přežití, ale ve vzdělávání představuje překážku.

Na limity multitaskingu upozorňují další výzkumy, které se zabývají pojmem „dělená pozornost“ (FOLK 2010, CHABRIS a SIMONS 2010, STRAYER et al. 2013). Jejich výsledky potvrzují, že výkon více činností najednou je možný pouze u jednoduchých, částečně automatických aktů, které nevyžadují koncentraci a mentální zpracování. V opačném případě dochází k chybám, činnost trvá déle a úkol není zpracován důkladně. Podle další studie může být tendence odvádět pozornost také důsledkem úzkosti, rozrušení, či nedostatku schopností úkol vyřešit (STERNBERG a STERNBERG 2012).

Otevřený přístup k technologiím a internetu negativně ovlivňuje také soustředění. Odborníci z oblasti marketingu, kteří se zabývají chováním konzumentů, odkazují na pozorování kanadského výzkumu společnosti Microsoft, ten ve své studii odhalil, že u mladé generace

došlo mezi roky 2000 a 2016 k významnému poklesu schopnosti koncentrace (McSPADEN 2015, EGAN 2016). Podle agentury Sparks a Honey (2017) od roku 2003 narostl také počet diagnóz syndromu ADHD.

Z pohledu učení představuje nadužívání technologií riziko nežádoucích studijních návyků. Studenti si osvojují snadnější formy hledání odpovědí, namísto vlastního řešení přejímají již existující rámce, často chybí aktivní kritický úsudek. Převažuje také kvantita nad kvalitou. Velký objem informací přináší přesycení a omezuje uchování znalostí.

Snadný přístup k informacím dále mění kvalitu a hierarchii vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel a učebnice již nejsou jediným zdrojem poznatků. Ve vysoké míře lze očekávat značné rozdíly ve výchozích znalostech, kdy někteří studenti převyšují ostatní studenty, příležitostně i pedagoga. To vyžaduje zcela nový přístup v organizaci výuky, chceme-li zamezit ztrátě nejen pozornosti či zájmu, ale i autority učitele.

Nutno podotknout, že technologický vývoj je produktem předchozích generací, současná mladá generace se do této situace již narodila. Je proto zodpovědností všech se na hledání nových řešení aktivně spolupodílet. V následující části práce jsou představeny tzv. kooperativní formy učení, které reflektují výše zmíněná specifika a s tím související potřeby vzdělávání ve 21. století.

1.2 Výzkum potřeb

Podobně jako v oblasti obchodu a marketingu, také vzdělávací sféra se potřebuje podrobně seznámit s profily a potřebami svých cílových skupin a tomu pak přizpůsobit podobu národních a školních vzdělávacích programů a kurikul. Následující text vychází z výsledků výzkumu realizovaného na ŠAVŠ (SIEGLOVÁ et al. 2017) za účelem úpravy vzdělávacích plánů výuky jazyků tak, aby lépe vyhovovaly potřebám současných studentů pro jejich vstup na pracovní trh. 72 respondentů z programu obchodní angličtiny magisterského studia, kteří již absolvovali povinnou semestrální praxi v obchodním prostředí, odpovídalo formou dotazníků na uzavřené i otevřené otázky zaměřené na jejich potřeby a očekávání v oblasti jazykového vzdělávání a kompetencí. Studie sledovala, jak studenti vnímají úroveň svých jazykových kompetencí i jak si představují výuku jazyků a jejich organizaci.

51% respondentů hodnotí své jazykové dovednosti jako výborné nebo velmi dobré, zbylých 49% jako pouze základní nebo slabé. Mezi kompetence, které považují za klíčové, 60% řadí slovní zásobu a mluvení. To odpovídá aktivitám, které studenti podle výpovědí preferují ve výuce, 59% upřednostňuje jako základ výuky konverzaci, diskuzi, dialog, interakci, prezentaci, vyjednávání a socializaci.

V narativní části dotazníků popisují studenti, jak si představují ideální jazykovou výuku. V té dominuje požadavek na skupinové aktivity (“team work and role plays are always the most effective and useful, give more understanding”, “every one of us would have a specific role and would have to defend his (her) interest”, “work in groups, discussions”, “learning in games”, “interactive activities”, “group conversation leading by the teacher”, “interactive, based on developing professional communication and self-presentation skills”, “I like group work during the class”). Studenti také preferují práci s reálnými materiály, praktickými úkoly a současnými tématy (“a lot of conversation about diverse topics, topics from the business and professional world but also topics from the everyday life connected to politics”, “use real life examples and discuss”, “small groups talk about actual topics”, “learn through solving the problems through discussions”, “speaking about current problems”, “the most important is

speaking and solving some problems”, “model situations such as job interview”, “maybe to give teams some case studies, or points of view which they should defend”, “only life conversation, discussion. Let it be an active dispute, there should be some conflict or a controversial point of view, which will push everyone to speak. There should be business cases, some problems which team should solve”, “I also prefer solving more practical tasks than theoretical problems”, “to solve some problematic topic relating to real enterprises (factory, firm)”, “prepare to good communication with colleagues, suppliers”). Výrazný je také zájem studentů o aktivnější zapojení do vyučovacího procesu (“students should actively participate”, “emphasis on the role of student is very important”, “student is active participant of dialogue”). Totéž dále zdůrazňují popisy vztahu učitel a student (“teacher should be like a moderator, judge, will help to express”, “teacher should create interesting, creative tasks for students, which will wake them up”, “the role of the teacher would be as a moderator of the discussion and feedback provider”, “teacher should not have long monologues”, “teacher more of a facilitator, guide”).

Z výsledků této sondy je evidentní zájem studentů o změny organizace výuky směrem k jejich aktivnějšímu zapojení do skupinové práce a o komunikaci na úrovni sociálního prostředí, tak jako lze sledovat v pracovní dynamice. Následující text se proto věnuje roli spolupráce v učení.

1.3 Kooperativní učení

Je prokázáno, že učení je výsledkem socializace (VYGOTSKY 1962, COSTA 1992). Důležitým faktorem učení je proto spolupráce. Jejím prostřednictvím lidé tvoří společenské sítě, dochází k výměně názorů, rozvíjejí se myšlenky a nápady. V rámci společenského styku lidé získávají zkušenosti a ty ověřují v praxi. Takto nabyté znalosti a dovednosti si člověk uchová trvale. Na této tezi je postavena i myšlenka kooperativního učení.

Kooperativní učení je vzdělávací koncept, podle kterého k trvalému upevňování dovedností a znalostí dochází pouze prostřednictvím spolupráce. Ross a Smyth (1995) v tomto duchu připomínají, že kooperativní učení je intelektuálně náročné, otevřené a těžko předvídatelné a aktivizuje proto vyšší kognitivní funkce. Podle Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (BLOOM 1956, ANDERSON a KRATHWOHL 2001, STEEL et al. 2007a) tak přesahuje úroveň nižších kognitivních funkcí (zapamatování, pochopení a aplikaci) a naopak plně aktivizuje vyšší kognitivní funkce (analýzu, syntézu a evaluaci). Tyto jsou nezbytné pro rozvoj kritického myšlení.

Podobně popisují koncept kooperativního učení i další odborníci (JOHNSON a JOHNSON 1999, JOHNSON a JOHNSON 2009) jako sdílené úsilí postavené na kombinaci principu spolupráce, soutěživosti a individuálního snažení. Jednotlivé aktéry spojuje společný cíl, individuální zodpovědnost a vyrovnané šance na úspěch. Získání nových dovedností a znalostí není určujícím faktorem vzdělávacího procesu, ale pouze konečným produktem interakce a spolupráce.

Kooperativní učení je popsáno jako systém variabilních technik organizace výuky ve dvojicích či skupinách různých velikostí, které kreativně využívají přirozeného pohybu v rámci prostorových možností tradičního uspořádání učenben (STEEL 2001, STEEL 2007b). Tento přístup umožňuje souběžné aktivní zapojení všech studentů, čímž eliminuje štěpení pozornosti i v případě skupin s vyšším počtem aktérů. Opouští také tradiční formy frontální výuky a vztah učitel a žák přepisuje na partnerský. Ústřední postavou již není pedagog, ale student, podstatou práce pedagoga je odborné vedení a organizace výuky. Student sám tak

přebírá vysokou míru zodpovědnosti za své učení, přičemž učitel již není hlavním zprostředkovatelem informací, ale odborných znalostí a zkušeností.

Metody kooperativního učení též optimalizují výuku, jelikož umožňují efektivně pracovat s diverzitou. Pomocí těchto technik lze formovat týmy dle zájmu, odborného zaměření či náročnosti úkolu. Dávají také prostor méně smělým studentům, zbavují trémy přítomné v situacích, kdy je vyžadován projev před celým kolektivem. Jsou proto vynikajícím nástrojem pro individuální přístup.

Metody kooperativního učení představují také vhodný nástroj k rozvoji klíčových komunikačních a studijních dovedností. V rámci spolupráce se vyjasňují významy, stavějí se do kontrastu myšlenky a nápady, formují se názory. Dochází k živým diskuzím, které rozvíjí základní komunikační dovednosti v mluvené i písemné formě a s tím související schopnost aktivního naslouchání. Práce s myšlenkou a názorem v sociálním kontaktu pak tříbí kritické myšlení.

Kooperativní učení nabízí inspirující, kreativní a podnětné formy práce, které z dlouhodobého hlediska přispívají k efektivnímu a dlouhodobému uchování poznatků a motivují k dalšímu studiu a činnosti. Výsledkem je aktivní, kriticky uvažující a koncentrovaný student. Následující text staví na tomto předpokladu a popisuje možná uspořádání výuky na základě praxe moderního vyučování.

2 Techniky kooperativního učení

Techniky kooperativního učení lze rozdělit do čtyř kategorií, a to podle počtu účastníků, struktury a způsobu spolupráce. Jedná se o práci v párech, ve variabilních skupinách, pevných týmech nebo se zapojením všech se všemi.

2.1 Párová spolupráce

Párová spolupráce je základní jednotkou kooperativního učení. Páry lze formovat podle pozice, kde studenti sedí, nebo podle jiného libovolného klíče. Práce v párech zahrnuje přímou spolupráci na společném úkolu nebo výměnu řešení z předešlé individuální práce. Spolupráce v párech je vhodná k aktivizaci všech zúčastněných současně. Je nenáročná na organizaci i prostorové podmínky. Často slouží jako příprava na složitější aktivity.

Mezi oblíbené formy práce v páru se řadí *brainstorming* - spontánní diskuze s cílem výměny názorů nebo nápadů. Diskuze probíhá ústně, účastníci si mohou vést i písemné záznamy. Prioritou brainstormingu je kvantita, je důležité nasbírat co nejvíce nápadů. Diskuze musí probíhat v bezpečném a liberálním prostředí, je však vhodné výstupy korigovat formou konfrontace s dalším párem, celou skupinou nebo prostřednictvím zpětné vazby učitele.

Druhou variantou je *párové čtení* zaměřené na porozumění textu. Cílem je ve spolupráci s partnerem pochopit obsah studijního materiálu. Partneři rozdělí materiál na krátké sekce, ideálně odstavce, které postupně shrnují a diskutují o jejich obsahu. Identifikují hlavní myšlenky, klíčová slova, shrnují obsah jednotlivých sekcí. Tato technika je velmi efektivní nejen pro porozumění textu, ale může sloužit také jako podpora při samostudiu.

Alternativou k párovému čtení je *čtení pomocí dotazování*. Ke každé sekci si partneři vzájemně formulují otázky, na něž je odpověď obsažena v textu. Mohou si také rozdělit a střídát role, jeden partner klade otázky, druhý odpovídá. Náročnější variantou je zakrytí textu při odpovědi na otázky. Partner odpovídá na základě toho, co si z dané části textu zapamatoval.

Další metodou je *zrcadlové čtení*. Studenti obdrží stejný text ve dvou verzích, v jedné jsou prázdná místa pro liché a v druhé pro sudé odstavce. Studenti postupně doplňují obsah chybějícího textu, který mu vlastními slovy sděluje partner.

Práci v párech lze aplikovat i na poslechové aktivity. U *sdíleného poslechu* mohou partneři nejprve pracovat na stejném úkolu a svá řešení následně srovnat, nebo si mohou podle charakteru zadání role dělit. Jeden z partnerů se může plně soustředit na zapamatování obsahu, druhý aktivně zapisovat, co slyší, obsah pak vzájemně rekonstruují. V případě většího počtu aktérů v nahrávce se každý z partnerů může zaměřit pouze na jednoho z nich. Pokud se jedná o argumentaci, mohou se jednotliví partneři soustředit na identifikaci opačných stanovisek, jeden pro a druhý proti. V jazykové výuce se jeden z partnerů může soustředit na hlavní myšlenky, druhý na slovní zásobu, klíčová slova a terminologii.

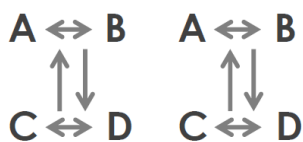
Nejnáročnější párovou technikou je *sdílené psaní*. Jedná se o interaktivní proces, ne o skládání textu do jednoho celku. Partneři společně řeší téma, cíl, strukturu práce i strategii postupu. V průběhu psaní pak sladují myšlenky, obsah, i samotný styl psaní. Nesmí opominout ani závěrečnou revizi. Sdílené psaní je vhodné realizovat přímo ve výuce za aktivního vedení učitele.

Sdílená editace znamená vzájemnou evaluaci individuálně psaných textů. Namísto hodnocení od učitele, jež je často označováno jako neúčinné, se studenti sami stávají dobu učiteli. Ke zpětné vazbě aplikují předem stanovená kritéria hodnocení, jako jsou požadovaná struktura, jazyková forma, slovní zásoba či terminologie. Zpětná vazba musí být emočně neutrální a věcná.

2.2 Skládankové učení

Skládankové učení spočívá v proměnách složení skupin v průběhu jednotlivých stádií činnosti. Studenti střídavě navštěvují expertní a domovské skupiny, což posiluje jejich aktivní zapojení do procesu učení, zodpovědnost a koncentraci na daný úkol. Studenti se pohybem a změnou pozic také aktivizují. Skládankové učení vyžaduje pečlivější přípravu a realizaci samotného procesu ze strany učitele, je vhodné k analytické práci s materiálem. Interaktivně socializační charakter jednotlivých technik současně posiluje komunikační dovednosti.

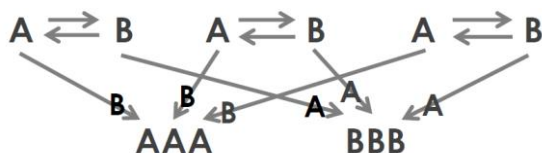
Jednodušší formou skládankového učení je *třífázový dialog*. Aktivita začíná individuálním úkolem, ten je následně sdílen a dále rozvinut v rámci párů, nato dva páry utvoří čtveřice. Čtveřice v rámci celé skupiny mohou pracovat na stejných úkolech s cílem poukázat na možnost různých řešení, na rozdílných úkolech, které vzájemně prezentují, nebo na dílčích úkolech v rámci řešení jednoho společného problému. Třífázový dialog je dobrou přípravou na pokročilejší týmovou práci.



Obr. 1. Třífázový dialog

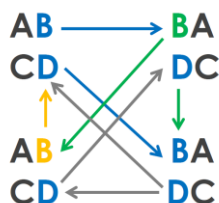
Metoda *naslepo* představuje náročnější techniku skládankového učení. Je zaměřena na sdělování a předávání obsahu, nejčastěji textu, a dále na jeho reprodukci. Práce je zahájena v páru, kdy každý z partnerů pracuje s jiným zdrojem. Obsah zdrojového materiálu si pak partneři vzájemně zprostředkují verbálně. Dalším krokem při využití dané metody je formace

expertních skupin. Studenti, kteří získali informace o obsahu ze stejného zdroje, utvoří tým, ten pak společně reprodukuje původní obsah. Metoda naslepo posiluje schopnost porozumění textu, aktivního naslouchání i verbální komunikace. Vhodným materiálem jsou dva různé, ale formátem podobné texty, aktivitu je však možno aplikovat i s grafickým materiálem. Studenti na základě popisu ztvární podobu původního vizuálu.



Obr. 2. Naslepo

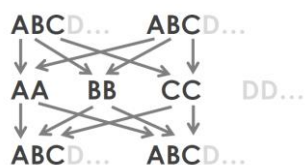
Technika *jeden zůstává – tři rotují* (A-BCD) představuje další z kombinačních schémat využívající princip sběru nebo sdílení informací mezi ostatními týmy. Základní variantu tvoří čtyři týmy o čtyřech lidech. Každý tým rozpracuje zadání, pak dochází k přesunu tří členů týmů do ostatních tří týmů. Zde sdílejí informace nebo získávají odpovědi na různé otázky. Poté se vrací na své původní stanoviště a získané poznatky zapracují do konečného řešení.



Obr. 3. Jeden zůstává – tři rotují

Složení týmů lze podle potřeb variovat. U tříčlenných týmů jeden zůstává a dva rotují (A-BC), čtveřice mohou také rotovat po dvou (AB-CD), u pětic zůstává jeden a čtyři rotují (A-BCDE) nebo dva a tři rotují (AB-CDE). Tato technika rozvíjí komunikační a studijní dovednosti, je však relativně náročná na organizaci.

Nejsložitější technikou skládkového učení je *jigsaw*. Základním principem je rozdělení úkolu na několik částí, které jsou nejprve zadány ke studiu jednotlivcům (A-B-C) v rámci domovských týmů. Obsah částí stejného obsahu je poté řešen v expertních párech (AA-BB-CC) a následně rekonstruován v celek sledující konečné zadání zpět v domovských skupinách (A-B-C).



Obr. 4. Jigsaw

Tato technika může být variována do různých kombinačních schémat, jejichž volba záleží na charakteru výchozího materiálu nebo na velikosti skupin. Podle počtu členů domovských týmů je materiál rozdělen na odpovídající počet částí. Expertními týmy, vytvořenými ve druhém kroku, mohou být i trojice či čtveřice. Technika je složitá na koordinaci, je však

výborným nástrojem k maximálnímu aktivnímu zapojení všech zúčastněných i ve velkých skupinách. Hodí se k práci s delšími texty nebo s větším počtem zdrojů.

2.3 Pracovní týmy

Pracovní týmy představují pevné složení skupin, které se v průběhu aktivity nemění. Jednotlivé týmy sledují společné zadání i cíl, pracují na základě specifického rozdělení rolí a s tím spojené spoluzodpovědnosti za konečné řešení. Týmové role mohou být hierarchicky definované: skupiny pracují pod vedením vedoucího týmu, ten rozděluje úkoly, řídí práci a dohlíží na plnění zadání; mohou být také definované podle specializace, kdy jednotlivci na sebe berou role expertů. Týmová práce tříbí klíčové komunikační dovednosti a je vhodnou přípravou na pracovní praxi, jelikož pomáhá simulovat realitu. Práce v týmech je jednoduchá na organizaci a středně náročná na prostorové požadavky.

Jednou z variant týmů jsou *muší skupiny*. Jedná se o uskupení libovolné velikosti bez předem definovaných rolí. Každý z členů přispívá spontánně, vedení se ujímají vůdčí osobnosti, ostatní se na řešení úkolu spolupodílí v různé míře. Muší skupiny jsou vhodné k tréninku kooperace, asertivity nebo k brainstormingu.

Další variantou týmové spolupráce jsou *názorové skupiny* tvořené na bázi sdíleného názoru či postoje, který vůči ostatním společně obhajují. Názorové skupiny umožňují flexibilitu v počtu členů a jsou vhodné k přípravě a realizaci skupinových debat. Pomáhají formovat vlastní názor a učí kultivované argumentaci.

Expertní týmy se pak skládají ze specialistů v rámci vybraného oboru, například z obchodního prostředí (manažer, finančník, personalista, marketingový specialista aj.), politické scény (ministr, prezident, lobbista, poslanec, senátor aj.) a podobně. K úspěšnému splnění úkolu vede kombinace individuální zodpovědnosti a schopnosti spolupráce. Expertní role lze využít i ve výuce jazyka, a to se zaměřením na jednotlivé kompetence. Tým se může skládat ze specialistů zaměřených na obsah, slovní zásobu nebo gramatické jevy. Expertní týmy umožňují komplexní zpracování zadaného úkolu a jsou vhodné pro řešení případových studií, projektů či výzkumných prací.

2.4 Skupinové konference

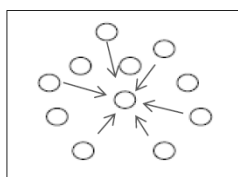
Cílem skupinových konferencí je umožnit setkání každého s každým. Základní jednotkou bývají páry, jejichž složení se v průběhu celé aktivity opakovaně mění, případně se počet členů skupin postupně navyšuje a tím se maximalizují příležitosti vzájemného kontaktu. Skupinové konference představují velmi efektivní nástroj kooperativního učení, díky aktivnímu zapojení všech zúčastněných přispívají k upevňování znalostí. Dále utváří příležitosti kontaktu s diverzitou, čímž posilují pozitivní vztahy, toleranci, trpělivost, respekt, umění kompromisu a kultivované komunikace. Jsou proto výbornou přípravou na praxi. Je nutné však počítat s tím, že skupinové konference jsou hlučnější a náročné na organizaci i prostorové podmínky.

Technika *sněhové koule* spočívá na principu postupného spojování skupin a má předem určený postup. K prvnímu kontaktu dochází na úrovni párů, nato se dva páry spojí ve čtveřice a aktivita pokračuje, až se celá skupina spojí v jeden tým. Technika sněhové koule je vhodná při řešení problémů a strategií, využívá se také k tvorbě společných pravidel, seznamů vybraných položek a podobně.



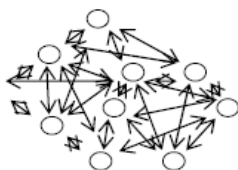
Obr. 5. Sněhová koule

Cílem metody zvané *kruhy* je umožnit všem přispět krátkými prezentacemi, argumenty nebo myšlenkami do společné diskuze, a to s využitím vybraného klíče organizace jednotlivých vstupů. Ty mohou následovat v určitém sledu nebo nahodile. V průběhu každého kola lze využít pomůcky, např. tužku, kterou každý po svém vstupu umístí na viditelné místo. Studenty může postupně vyzývat i pedagog, což umožňuje práci s různými osobnostními charakteristikami. Smělejší studenti přichází na řadu dříve, méně smělí dostanou více času. Méně koncentrované studenty lze udržet v pozornosti jejich výběrem až k závěru. Jednotlivé vstupy je vhodné omezit časově (např. minuta pro každého), lze také stanovit pevnou osnovu příspěvků (např. jeden názor, tři podpůrné argumenty, závěr). Technika kruhů je výborným nástrojem na třibení jazykových a prezentačních dovedností před širším publikem.



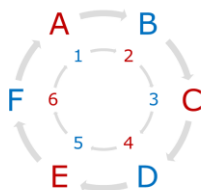
Obr. 6. Kruhy

Technika *hracího hřiště* utváří příležitosti setkávání každého s každým při využití volného pohybu v prostoru. Studenti postupně vyhledávají partnery k párové diskuzi, a to do té doby, dokud se nesetká každý s každým. Tato technika může probíhat ve dvou variantách. V první variantě pedagog připraví společnou otázku, na kterou si studenti vzájemně sdělují a objasňují odpovědi (např. Kterou zemi byste rádi navštívili? Jaká osobnost vás inspiruje? Který obor vás nejvíce zajímá?). Tato varianta je vhodná k výměně názorů na dané téma a k nácviku argumentace. Druhá varianta je postavena na principu dotazníkového šetření. Každý student pracuje s vlastní otázkou zadanou pedagogem, na kterou v rámci rozhovorů ve dvojicích sbírá odpovědi od ostatních. Tyto odpovědi zaznamená a následně vyhodnotí. Počet otázek je nutno přizpůsobit počtu účastníků.



Obr. 7. Hrací hřiště

Poslední technikou umožňující setkání každého s každým je *kolotoč*. Aktivita začíná v párech, které je nutné umístit tak, aby partneři seděli proti sobě v řadě či kruhu a vznikla tím možnost přesunu o jedno místo vpravo nebo vlevo. Jednotlivé páry pak řeší různé úkoly, např. argumentují na dané téma nebo vedou řízený rozhovor. V každém páru dochází k rozdělení rolí: jeden argumentuje a druhý je oponent, respektive jeden z partnerů je tazatel a druhý odpovídá. Poté se jednotlivci v jedné řadě či kruhu přemístí o jedno místo doprava a v opačné směru, přičemž úkol zůstává na původním místě. Každý tak změní partnera, zadání i roli. Tento proces probíhá do té doby, až všichni vystřídají všechna stanoviště a dojde k setkání každého s každým. Tato technika je vhodným nástrojem nácviku komunikačních dovedností pro praxi, například pro argumentaci nebo pracovní pohovory.



Obr. 8. Kolotoč

3 Diskuze

Přestože v praxi převažují pozitiva, je nutné při implementaci metod kooperativního učení počítat i s řadou možných nesnází. V první řadě se pro mnohé pedagogy i studenty jedná o nový způsob práce. Primární postoj k zavádění těchto metod může být proto váhavý nebo skeptický, ze strany některých studentů je možné z počátku očekávat zábrany, pokud na týmovou práci nebyli dosud zvyklí. Předpokladem pro úspěšnou implementaci je proto otevřenost. Pedagog musí být přesvědčen o přínosnosti tohoto přístupu, studenti pak musí být seznámeni s jeho pozitivy a musí mít dostatek času k postupné adaptaci.

Kooperativní učení vyžaduje pečlivou přípravu i koordinaci výuky. Jedná se o dynamický proces, pedagog musí jednotlivé techniky detailně ovládat a je také nezbytné, aby každou aktivitu promyšleně připravil. Pro zdárné využití těchto technik je dále nutná určitá míra flexibility a schopnosti adaptace na nečekané situace. Některé z technik také vyžadují odpovídající prostorové podmínky a vybavení. Ty by měly umožňovat volný pohyb v prostoru, měnit pozice židlí či lavic, k dispozici by měl být dostatek prostoru na písemné prezentace, např. tabule či mobilní flip-chartové stojany a papíry.

Ze strany studentů se naopak předpokládá jejich schopnost a ochota spolupracovat, být tolerantní a projevovat vzájemný respekt. Kooperativní učení také vyžaduje velkou míru samostatnosti a individuální zodpovědnosti, jelikož klade vysoké nároky na aktivní zapojení studentů, jejich iniciativu a pozornost při sledování společného cíle. Pro to je nutné je dostatečně motivovat.

Tak jako frontální výuka, tak i převedení centrální role na studenta a jeho spolupráci s ostatními s sebou nese riziko nadužívání tohoto přístupu. Přestože studenti tyto metody ve velké míře vítají (SIEGLOVÁ et al. 2017), nedá se očekávat, že budou vyhovovat každému. Kooperativní učení dává příležitost aktivního zapojení všem zúčastněným, je proto přínosem pro méně průbojně či nesměle studenty. Se záporným přístupem k této technice se lze naopak setkat u asertivních nebo dominantních osobností, které se mohou cítit v týmech odsunuti do

pozadí. Studenti, kteří upřednostňují samostatnou práci, se mohou cítit omezováni při řešení úkolu. Obdobné je to u studentů, kteří jsou pokročilejší ve znalosti předkládané tematiky či v jazykových a komunikačních dovednostech. Ti mohou vnímat techniky kooperativního učení jako zdoluhavé. Je možné se také setkat s neochotou spolupracovat z důvodu nedostatku sebedůvěry, strachu z neúspěchu, případně z pohodlnosti. Je tedy velkou výzvou pro pedagogy se s osobními charakteristikami studentů naučit správně pracovat.

Studenti mohou vyjádřit též pochybnosti o způsobu evaluace sdílených výstupů, měřitelnosti podílu za konečný produkt a s tím související možnosti ovlivnit vlastní konečné hodnocení. Z tohoto důvodu je třeba pečlivě vyvážit požadavky týmové spolupráce s výstupy na individuální bázi, evaluační kritéria týmové práce předem jasně definovat a studenty s nimi detailně seznámit.

Praxe však potvrzuje, že přes výše zmíněná rizika při implementaci technik kooperativního učení převažují jejich pozitiva (TSAY a BRADY 2010, BROWN a CIUFFETELLI 2009). Kooperativní učení lze úspěšně implementovat napříč obory i úrovněmi vzdělávání. Obzvláště vhodné jsou pro obory, které akcentují interakci a jazykové dovednosti. Prostřednictvím sdílení a aktivní spolupráce vznikají příležitosti pro komunikaci, vyjednávání, argumentaci nebo prezentaci vlastních myšlenek a postojů. Kooperativní učení maximalizuje individuální zapojení, motivuje k dalšímu učení, upevňuje znalosti a dovednosti, buduje pozitivní vztahy a kultivuje společenské dovednosti.

Kooperativní učení je také současně vhodným nástrojem k individuálnímu přístupu. Umožňuje velkou míru flexibility při skládání týmů a rolí, a to na míru dané skupině či vybraným jednotlivcům nebo v reakci na osobnostní specifika. Pedagog se stává aktivním mediátorem, který výuku připravuje, řídí a usměrňuje, poskytuje zpětnou vazbu a věnuje individuální pozornost těm, kdo ji potřebují.

Kooperativní učení též výrazně pomáhá rozvoji osobnosti a studijních dovedností. Distribuce rolí podporuje udržení pozornosti a aktivní zapojení studentů. Současně posiluje jejich komunikační a společenské dovednosti a tím i sebejistotou zúčastněných. Studenti trénují zdravou asertivitu, organizaci a řízení. Na osobní úrovni pak tříbí schopnosti dialogu, rozhodování, řešení problémů, vyjednávání, učí se kompromisům a předcházení konfliktům při řešení problémů. Prostřednictvím týmové spolupráce na sebe berou zodpovědnost za vlastní učení. Aktivují jak produktivní, tak receptivní dovednosti, přicházejí do styku s odbornými zdroji prostřednictvím různých médií, ty pak společně zpracovávají do výstupů vyžadovaných v autentickém prostředí.

Pro výše zmíněné důvody se kooperativní učení jeví jako vynikající příprava na pracovní praxi. Práce v párech, malých či středně velkých skupinách, fixních týmech nebo setkávání v rámci velkých kolektivů odrážejí realitu a charakter práce v pracovních kolektivech. U zadaných úkolů se sleduje společný cíl, dělí se role a individuální zodpovědnost, pracuje se na projektech. Je proto klíčové zasadit se o reformu vzdělávacího systému tak, aby lépe odrážela potřeby současných absolventů a připravila je tak na úspěšné zvládání pracovních záležitostí. Je nutno si uvědomit, že cílem vysokoškolského vzdělávání není jen vychovávat další akademické pracovníky, ale praktiky a profesionály pro celou škálu oborů na pracovním trhu. Studenti při studiu primárně nezískávají encyklopedické znalosti, které v současnosti lze z velké míry čerpat a doplňovat podle aktuální potřeby a zájmu v rámci samostudia. Je proto nutné zaměřit vzdělávání převážně na rozvoj kompetencí spojených se schopnostmi orientace v informacích a řešení náročných úkolů.

Kooperativní učení nabízí proto nedocenitelný potenciál pro společnost. Studenti ve výuce získávají sebejistotu, učí se samostatnosti, zodpovědnosti i vzájemnému respektu s cílem dosáhnout společných cílů. Kooperativní učení rozvíjí schopnost kultivované diskuze, vlastního úsudku a s tím souvisejícího kritického myšlení, čímž reaguje na přirozené potřeby současnosti. Skrze aktivní spolupráci pomáhá připravit generaci zodpovědných, samostatně a kriticky uvažujících jedinců schopných převzít zodpovědnost za společnost jako celek a za její budoucnost v globálním měřítku.

Literatura

- ANDERSON, Lorin W. a David R. KRATHWOHL, 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Addison Wesley Longman, Inc.
- BERSHIDSKY, Leonid, 2014. *Here comes generation Z*. Dostupné z: <https://www.bloomberg.com>
- BLOOM, Benjamin, 1956. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York : David Mc Kay Company, Inc.
- BRONČEKOVÁ, Katarína, 2010. X, Y, Z – tři písmena, tři nejvýraznější generace současnosti. Dostupné z: <http://www.hrforum.cz>
- BROWN, H. a D. C. CIUFFETELLI, 2009. *Foundational methods: Understanding teaching and learning*. Toronto: Pearson Education.
- CHABRIS, Christopher a Daniel SIMONS, 2010. *The invisible gorilla and other ways our intuitions deceive us*. New York: Crown.
- COSTA, Arthur, 1992. *An environment for thinking*. In Cathy Collins, John Mangerieri. *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, s. 168-181.
- EGAN, Timothy, 2016. *The eight-second attention span*. *The New York Times*. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2016/01/22/opinion/the-eight-second-attention-span.html>
- FOLK, Charles, 2010. *Attention: Divided*. In E. B. Goldstein. *Encyclopedia of Perception*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 84–7.
- GECK, Caroline, 2007. The generation Z connection: Teaching information literacy to the newest net generation. In Esther Rosenfeld a David V. Loertscher. *Toward a 21st-century school library media program*. Maryland: Scarecrow Press.
- JOHNSON, David a Roger JOHNSON, R., 1999. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, David a Frank JOHNSON, 2009. *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- McSPADEN, Kevin, 2015. You now have a shorter attention span than a goldfish. *Time*. Dostupné z: <http://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/>
- ROSS, John. a Elisabeth SMYTH, 1995. Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, s. 63-82.
- SEGRAN, Elizabeth, 2016. *Your guide to generation Z: The frugal, brand-wary, determined anti-millennials*. Dostupné z: <https://www.fastcompany.com/3062475/your-guide-to-generation-z-the-frugal-brand-wary-determined-anti-millennials>

- SIEGLOVÁ, Dagmar, Lenka STEJSKALOVÁ a Ioana GIURGIU, 2017. Optimizing language instruction at the tertiary level: student needs analysis toward educational change. *Language Learning in Higher Education*. De Gruyter, s. 413-433.
- SPARKS & HONEY, 2017. *Meet generation Z: Forget everything you learned about millennials*. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/sparksandhoney/generation-z-final-june-17>
- STEEL, Jeannie, Kurtis MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007a. *Rozvíjíme kritické myšlení. Příručka II. Praha: Kritické myšlení, o.s.*
- STEEL, Jeannie, Kurtis MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007b. *Kooperativní učení. Příručka V. Prague: Kritické myšlení, o.s.*
- STEEL, Jeannie, 2001. The Reading and Writing for Critical Thinking Project: A framework for school change. In David Klooster, Jeannie Steel, a Patricia Bloem. *Ideas without boundaries: International educational reform through reading, writing and critical thinking*. Newark: International Reading Association.
- STERNBERG, Robert a Karin STERNBERG, 2012. *Cognitive psychology*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- STONE, Linda, 1998. *Continuous partial attention*. Dostupné z: <https://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/>
- STRAYER, David, Joel COOPER, Jonna TURRILL, James COLEMAN, Nate MEDEIROS-WARD a BIONDI Francesco, 2013. *Measuring cognitive distraction in the automobile*. AAA Foundation for Public Safety.
- TSAY, Mina a Miranda BRADY, 2010. A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10/2, s. 78–89.
- VYGOTSKY, Lev, 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kontaktní údaje

Mgr. Dagmar Siegllová, MEd., Ph.D.
 ŠKODA AUTO VYSOKÁ ŠKOLA o.p.s.
 Na Karmeli 1457
 293 01 Mladá Boleslav
 ext.dagmar.siegllova@savs.cz

Krátký medailon

Dagmar Siegllová působí na Vysoké škole Škoda Auto jako lektorka obchodní angličtiny a interkulturních kompetencí v oblasti managementu a marketingu. Doktorské studium absolvovala v oboru aplikované lingvistiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, magisterský titul získala v oboru interkulturní komunikace na University of Pennsylvania v USA. Věnuje se výzkumu a vývoji výukových metod, diversity managementu, a interkulturní komunikace.

KONCEPCE VÝUKY NĚMECKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA PRO KONKURENCESCHOPNOST ABSOLVENTŮ ŠAVŠ NA SOUDOBÉM TRHU PRÁCE

DESIGN OF EDUCATIONAL MODULES OF GERMAN LANGUAGE FOR COMPETITIVENESS IN THE LABOR MARKET FOR SAVS GRADUATES

Martina Žáčková

Abstrakt

Príspevok informuje o výukovom konceptu, ktorý bol vytvorený pro splnění nově stanovených cílů výuky odborného německého jazyka v podmínkách Škoda Auto Vysoké školy (dále ŠAVŠ) a doposud získaných výsledcích při jeho aplikaci. Cílem cizojazyčné výuky je získání odborné jazykové kompetence. Koncept výuky německého odborně ekonomického jazyka na ŠAVŠ je založen na modulovém systému vzdělávání a daný výukový koncept se snaží vhodným způsobem o propojení všech rovin odborného jazyka: profesního, ekonomického (odborného) i roviny cizího jazyka pro specifické akademické účely. Z teoretických i praktických výstupů byla koncipována výuka, která propojuje odbornou stránku (ekonomická témata), používání aktivizačních metod výuky (řešení problémů, situační hledisko), moderní postupy (práce na projektu, týmové pojetí, využívání hypertextů a hypermédii) a sociální kompetence studentů.

Klíčová slova: koncept, odborný jazyk, jazyková kompetence

Abstract

This paper describes the teaching concept for the purpose of meeting the objectives of professional language learning, in this case the German language in terms of SAVS. The aim of foreign language teaching is to obtain professional language competence. The concept of teaching the professional economic German language at SAVS is based on a modular system of education and the educational concept attempts to properly link all levels of professional language: the professional, economic and levels of foreign language for specific academic purposes.

Keywords: concept, professional language, language competence

1 Úvod

Vytváření evropského hospodářského prostoru s sebou přináší i standardizaci evropského vzdělávacího systému, jehož cílem je stejná úroveň odborné a jazykové kvalifikace, umožňující mobilitu pracovních sil v rámci hospodářského prostoru Evropské unie. Právě větší mobilita a stále se zrychlující výměna informací skrze nová média mění požadavky na vzdělání v mnoha profesích. K těmto změnám patří i stoupající nároky zaměstnavatelů na jazykové znalosti, které se staly v mnoha oborech jednou z rozhodujících odborných kompetencí.

Problematikou cizojazyčné vybavenosti zaměstnanců se zabývá ve svém programu i Evropská unie. Jedním z projektů je předložená zpráva Podnikatelského fóra o mnohojazyčnosti. Podnikatelské fórum o mnohojazyčnosti, založené v roce 2007, mělo za cíl posoudit, jaký dopad mohou mít jazykové znalosti na obchod a zaměstnanost v Evropské unii. Zpráva obsahuje celkový přehled kroků, které je třeba učinit, aby společnosti získaly přístup k novým

trhům a novým obchodním příležitostem v globalizovaném světě. Zpráva vychází z vědeckých zpráv, případových studií, rozhovorů a osobních zkušeností členů fóra.

I podle zprávy Podnikatelského fóra ELAN „Vícejazyčnost posiluje konkurenceschopnost“ (zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, XVIII, 3/2007) přichází každoročně tisíce evropských podniků o obchody nebo kontrakty v důsledku nedostatečné jazykové vybavenosti zaměstnanců. Tato zjištění naznačují, že malé podniky v Evropě mohou výrazně zlepšit své postavení, budou-li investovat do jazykového vzdělávání a rozvíjet promyšlené jazykové strategie. Údaje ve zprávě jsou založeny na vzorku 2000 malých a středních podniků z celé Evropy a téměř polovina těchto podniků plánuje, že v příštích třech letech bude expandovat na nové zahraniční trhy. V důsledku toho předpokládají zvýšení poptávky po jazykových dovednostech. Nechtějí však do jazykového vzdělávání investovat samy, očekávají, že vzdělávací systémy členských států by se měly lépe postarat o jazykovou vybavenost absolventů.

Odborně orientované vysoké školy, mezi něž patří i ŠAVŠ, se musí tedy v rámci podpory mobility svých absolventů na pracovním trhu více soustředit na zlepšení cizojazyčné výuky a orientovat ji především na rozvoj odborného jazyka. K tomu je třeba stanovit cíle a znalosti, které budou od absolventů v jednotlivých profesích nárokovány a následně vytvořit cílené studijní materiály, které budou těmto požadavkům v maximální možné míře odpovídat.

Zaměření studijního programu (ŠAVŠ je školou ekonomickou), povinnost absolvovat odborný předmět v cizím jazyce a spojení s praxí, během které studenti již své jazykové znalosti uplatňují, či pozdější aktivní využívání jazyka v pracovním procesu jsou atributy, které by měly určovat náplň jazykové přípravy na ŠAVŠ.

Inovováním a užším specifikováním cílů výuky odborného německého jazyka na ŠAVŠ se zabývám delší dobu. Mám tím na mysli především zdokonalování stanovených cílů výuky, tvorbu nového koncepčního ztvárnění výuky a jeho ověření v praxi. Toto nové koncepční ztvárnění vychází zejména z analýz specifických potřeb pro danou studijní skupinu. Právě na základě konkrétních potřeb studijní skupiny je možno přesněji formulovat cíle vyučování a učení se, které budou více reálné a pro studenty motivační.

Některými z problémů cizojazyčné odborné výuky, konkrétně zda je teoretická výuka odborné němčiny využitelná v profesním životě a zda doposud využívané výukové materiály vyhovují cíli výuky, jsem se zabývala v projektu Interní grantové agentury ŠAVŠ (dále jen IGA) „*Koncepce výuky německého jazyka na ŠAVŠ v souladu s výstupy projektu IGA CJ/07/09*“ (ŽÁČKOVÁ 2009). Hlavním cílem projektu bylo definování nároků na jazykovou vybavenost studentů a zaměstnanců ze strany firmy, definování nároků studentů na výukové materiály z hlediska stimulujícího a motivačního v procesu učení se cizímu jazyku a k výsledkům těchto dvou analýz, v součinnosti s teoretickými poznatky a našimi zkušenostmi, následná tvorba dvou výukových materiálů „Die Firma“ a „Geschäftsverhandlungen“. Definování nároků firem na jazykovou vybavenost studentů i definování nároků studentů na výukové materiály z hlediska stimulujícího a motivačního v procesu učení se cizímu jazyku bylo provedeno analýzami výsledků dotazníkových šetření. Těchto dotazníkových šetření se zúčastnilo 32 oddělení firmy Škoda Auto a.s., 25 firem působících v jihočeském regionu a 111 respondentů – studentů ŠAVŠ, 54 respondentů – studentů anglického jazyka a 57 respondentů – studentů jazyka německého.

Závěry projektu, nejnovější teoretické poznatky v oblasti teorie odborného cizího jazyka, jakožto i vlastní pedagogické zkušenosti byly rozhodujícími faktory při vytvoření nového

výukového konceptu. Předložený koncept výuky je inovativním přístupem ztvárnění výuky odborného cizího jazyka ve spojení jazyka pro profesní účely a jazyka čistě odborného, tedy ekonomického a v tomto kontextu je zaměřen na optimalizaci výuky německého odborného jazyka v podmínkách ŠAVŠ vzhledem k specifickým cílům studijní skupiny, tzn. studentů odborného německého jazyka na ŠAVŠ.

2 Úvod do problematiky výuky odborného jazyka na ŠAVŠ

Výuka cizího jazyka patří zcela oprávněně do systému celoživotního vzdělávání a znalost minimálně dvou cizích jazyků je v mezinárodním měřítku nutná u každého kvalifikovaného odborníka z hlediska dnešní stále rostoucí konkurence. Vedle znalostí obecného jazyka je pro profesní úspěšnost nutná i znalost jazyka odborného. Počátkem výuky odborného jazyka by měla být vysoká škola, která má připravovat jazykově zdatné odborníky v příslušném oboru. Udržení, rozšiřování a upevňování těchto nabytých jazykových znalostí je možno jejich praktickým používáním v pracovním procesu.

V současné době se na ŠAVŠ setkávám se dvěma úrovněmi používání odborného jazyka:

1) V první situaci jde o výuku odborného, v našem případě ekonomického předmětu v cizím jazyce, kdy výuku vedou odborníci – ekonomové v anglickém či německém jazyce. Zde se jedná především o zprostředkování odborných teoretických i praktických znalostí a zkušeností z daného oboru. Lze předpokládat, že pokud mají studenti tyto předměty zvládnout, měli by mít nejen základní ekonomické vědomosti v příslušném předmětu, ale i znalosti cizího jazyka, ve kterém se výuka vede.

2) Ve druhém případě se jedná o výuku odborného cizího jazyka v předmětu cizí jazyk, kdy má student zvládnout odborný jazyk minimálně na úrovni B2 dle SERR a to v souladu s výukou ekonomických modulů obou studijních programů. Cílem cizojazyčné výuky je získání odborné jazykové kompetence. Absolvent by měl být schopen samostatně a adekvátně komunikovat v situacích spjatých s jeho odborností a profesí, měl by být schopen pracovat s cizojazyčnou odbornou literaturou, porozumět přednášce v cizím jazyce a diskutovat na obecně ekonomická témata. Vše tedy směřuje k tomu, aby absolvent mohl svými jazykovými znalostmi obstát na trhu práce evropského hospodářského prostoru.

Každá z těchto možností setkání se s cizím odborným jazykem má jistě své zákonitosti. Hlavní rozdíly najdeme ve větší odbornosti ekonomicky vzdělaných kolegů, kteří nejsou filologové ani v pravém slova smyslu pedagogové. Jistě však můžeme připustit, že se jedná i o výuku cizího jazyka, cizí jazyk zde však působí jako prostředek ke sdělení daného obsahu předmětu. Oproti nim je výuka odborného cizího jazyka vedena převážně učiteli cizích jazyků jako didakticky promyšlený a řízený učební proces se všemi aspekty, které k takové výuce náleží. Takto řízená výuka zohledňuje především rozdíly vstupních jazykových znalostí studijní skupiny, vysvětluje učivo z hlediska lingvistického, zahrnuje všechny čtyři složky jazyka a vybírá adekvátní metodologické postupy, které jsou efektivní k dosažení učební cíle.

Učení odborného předmětu v cizím jazyce jistě zvyšuje jazykové znalosti studentů a při volbě vhodných vyučovacích metod, při využívání informačních médií či projektové činnosti, může pomoci studentům i v připravenosti na praktický pracovní život. Problémy můžeme spatřovat především na počátku studia, kdy studenti nemají odpovídající úroveň odborné slovní zásoby, která je potřebná k zvládnutí odborného předmětu a pokud student nezná terminologii, nemůže v žádném případě porozumět obsahu sdělení.

Je tedy žádoucí, aby vyučování předmětu v cizím jazyce předcházela výuka odborného cizího jazyka, a to v souladu s obsahem studijního oboru a aby využívala takové formy a metody

práce, které učí studenty i dalším dovednostem potřebných nejen pro studium, ale i pro praxi. Pokud by student získal dostatečné znalosti v odborném jazyce, především v odborné terminologii a seznámil se se základy odborného stylu, mohl by v cizím jazyce snadněji přijímat odborné vědomosti.

2.1 Syllabus odborného cizojazyčného vyučování na ŠAVŠ

Tvorba syllabů vychází z profilu vzdělávání s přihlédnutím ke studijnímu oboru. Při tvorbě syllabů je třeba uplatnit komplexní, interdisciplinární přístup, kdy lingvisticky a metodicky vzdělaní učitelé cizích jazyků potřebují získat a zakomponovat do syllabu i odborné znalosti z příslušného oboru. Při studiu odborného cizího jazyka na vysoké škole je třeba vhodně propojit hledisko jazykové, metodické a odborné vzhledem k požadovanému profilu absolventa. „Modely syllabů zahrnují obecně plánování a projektování výuky, které jsou založeny na didaktické analýze vztahu cíle, potřeb žáků, obsahu a dalších materiálních a nemateriálních prostředků, včetně způsobů a nástrojů hodnocení.“ (REIMANOVÁ 2011: 64.) Tzn., že při plánování výuky odborného jazyka je nutné:

- analyzovat potřeby žáků
 - konkretizovat cíle
 - stanovit učivo
 - zvolit způsoby výuky (metody, organizační formy, materiální prostředky...)
 - vymezit činnosti žáka
 - určit způsoby a nástroje hodnocení.
- a. Hlavní východiska a výstupy analýz projektu IGA pro tvorbu syllabu odborného německého jazyka na ŠAVŠ:
- předpokladem je používání cizího jazyka ve dvou rovinách: studium odborného předmětu v cizím jazyce (přizpůsobení cizojazyčného vyučování způsobu výuky ekonomických předmětů – zpracování ekonomického tématu v německém jazyce dle profilu absolventa, jazyková podpora studenta pro studium ekonomického předmětu v cizím jazyce) a připravenost studenta po stránce jazykové do praxe (firemní komunikace)
 - v odborně zaměřené výuce je jazyk neoddělitelně spojen i s jinými oblastmi aktivit studenta a je tedy ve výuce vnímán jako prostředek sloužící k účelům profesním, odborným či akademickým
 - v odborném cizojazyčném vzdělávání jde o komplexně komunikativní přístup: rozvoj především produktivních řečových dovedností a speciálních odborných dovedností, aspekt zaměřený se na žáka, na jeho kognitivní a řečovou činnost s nutností jeho samostatného myšlenkového přínosu v učebním procesu – aktivizující metody a rozmanité organizační formy práce, rozvoj učebních strategií, zvyšování motivace, podpora kritického myšlení
 - základem ztvárnění obsahu výuky odborného jazyka: osvojené řečové automatismy v rovině jazyka obecného a pro vytváření odborných řečových automatismů je ve složce receptivní i produktivní vhodné vymezit obsah a rozsah učiva, které by svými vlastnostmi vyhovovaly stanovenému cíli
 - lingvodidaktické problémy při osvojování NJ jako odborného cizího jazyka: vymezení lexikálního základu, morfologické, syntaktické i stylistické stránky cílového jazyka
 - pro potřeby praxe by výuka na vysokých školách měla být orientována k daným profesním účelům, aby student mohl provádět své pracovní úkoly i v cizí řeči

- motivačním faktorem pro studium jazyka na ŠAVŠ je především lepší uplatnění na trhu práce
- v návaznosti na analýzu potřeb firem: nejvíce pracovali studenti s odborným textem, nejméně se studenti ve výuce setkávají s vytvářením reálných situací v pracovním procesu (telefonování, obchodní jednání, prezentace, psaní korespondence)
- při výuce je pro studenty motivující: práce s textem a na text navazující tematické zaměření výukového materiálu
- při preferenci výběru jazykových cvičení upřednostňují respondenti aktivní přístup ve výuce, ať již možnosti formulací vlastních myšlenek a stanovisek, vytvářením modelových situací při řešení úkolu
- umožnění vlastního prožitku při výuce je pro ně jedním z rozhodujících motivačních prvků a je tedy předpokladem pro úspěšnou učební činnost.

Tvorba vlastních výukových konceptů má v podmínkách terciárního odborného cizojazyčného vzdělávání své opodstatnění a výrazně zvyšuje úlohu učitele při řešení otázek s vyučovací praxí. Učitel by měl mít možnost uplatňovat v souladu s vědeckými poznatky z lingvodidaktiky takové metodické postupy, které pokládá za vhodné a efektivní a tím účinně napomáhat k zvyšování komunikativní kompetence studentů.

b. Koncepce výukových modulů odborného německého jazyka na ŠAVŠ

Výše uvedené závěry nám poskytly možnosti efektivnějšího přístupu k výuce a cílenou tvorbu učebních materiálů. Inovované koncepční pojetí výuky odborného německého jazyka na ŠAVŠ vychází:

- z nového organizačního uspořádání jazykové výuky: *modulový systém, stanovení tematických celků*
- z koncepčního chápání jde o funkční propojení jazyka pro ekonomické účely a jazyka profesního, tzn. převést teoretické poznatky daných ekonomických témat do reálných situací praxe (*výstavba odborné slovní zásoby, osvojení si charakteristiky odborného německého stylu a osvojení si způsobu učení pro studium ekonomických předmětů v německém jazyce, profesní komunikace a dovednosti*)
- z metodických postupů, které propojují *odbornou stránku* (ekonomická témata), *aktivizační metody výuky* (řešení problémů, situační hledisko), *moderní postupy* (práce na projektu, týmové pojetí, využívání informačních databází při studiu) a rozvíjí *sociální kompetence* studentů
- z tvorby vlastních *výukových materiálů dle konceptu*: student řeší na podkladě teoretických poznatků daných ekonomických témat a na podkladě připravených učebních úloh reálnou situaci z praxe v cizím jazyce, nově vytvářené výukové materiály provádí studenty celý semestr formou zpracování úkolu-projektu daným tématem a upřednostňují komunikativně orientované učební metody v reálných situacích praxe.

Modul je charakterizován jako „relativně ucelená jednotka způsobu projektování kurikula, v němž je strukturován obsah“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1998: 135).

Modul tedy tvoří ucelenou část výuky v jednom předmětu a při modulovém způsobu vzdělávání můžeme využívat aspekty moderního pojetí výuky – důraz je kladen na studenta, na jeho potřeby během vzdělávání a na vyučované téma, které je probíráno v odborné i praktické části vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že při výuce odborného německého jazyka na ŠAVŠ v inovovaném koncepčním pojetí dochází k záměrnému propojení jazyka odborného (ekonomického) a profesního, tzn. k propojení teoretického a praktického

zaměření vyučovacího procesu, vykazuje modulový systém výuky s tímto koncepčním pojetím shodné rysy.

Propojení obou rovin odborného jazyka je koncipováno monotematickým pojetím výuky, studenti pracují v modulu na jednom odborném tématu po dobu celého semestru. Odborné téma je rozčleněno do čtyř na sebe navazujících kapitol, obsah a rozsah byl zkontrolován s vyučujícími daného odborného předmětu. Obsah jednotlivého výukového modulu je přesně určen sylabem, který vlastně obsahuje výukový program pro daný modul. Obsah vymezuje tematickou (odbornou) část, dále je stanoveno gramatické učivo a komunikativní pojetí odborného jazyka je základním principem tvorby sylabů a jim metodicky přizpůsobeným výukovým materiálům.

Z hlediska koncepce zpracování je vytvořený učební materiál rozdělen na část textovou, která obsahuje výchozí odborný text, text doplňující a jim přiřazené úkoly. Druhá část, tematická, obsahuje soubor cvičení, která jsou orientována na praktické navození situací a jejich řešení (metoda situační jako metoda problémové výuky), a jsou v souladu s obsahem výuky a v souladu s jazykovými dovednostmi studentů.

Odborný jazyk ekonomický je tedy studentům zprostředkován v každém tématu výchozím odborným textem a doplňujícím textem autentickým. Texty slouží především jako zdroj nových lexikálních jednotek, seznamují studenty se specifiky odborného stylu a učí je rychlé orientaci v odborném textu při vyhledání potřebných informací. Na podkladě získaných teoretických poznatků daných ekonomických témat řeší student v cizím jazyce reálnou situaci z praxe, kdy nově vytvářené výukové materiály provádí studenty daným tématem formou zpracování úkolu-projektu.

Zpracování projektové části je formou týmové spolupráce. Skupiny studentů řeší zadaný úkol v rámci svých možností, samostatně, vyučující pouze napomáhá při potížích a pouze koordinuje vlastní učební činnost. Na konci následuje prezentace řešení zadaného úkolu, ať již formou počítačové prezentace, textového zpracování či simulace. Vyučující dané výkony hodnotí, znovu shrnuje nejpodstatnější znalosti a dovednosti, které studenti během semestru získali a v konečné fázi prokázali.

Konkrétně je výuka odborného německého jazyka koncipována formou cvičení po dobu 5 semestrů v bakalářském studijním programu a tří semestrů v magisterském studijním programu s týdenní dotací 4 hodin a je ukončena zkouškou. Výuku sdílí český učitel a rodilý mluvčí, vždy po 2 hodinách týdně a každý vyučující probírá nezávisle na sobě jeden tematicky vymezený modul. Přehled vybraných modulů předepsaných sylabem pro výuku odborného německého jazyka na ŠAVŠ nově koncipovanou formou dle tabulky:

Modul, tematický celek	Kapitoly tematického celku	Praktická projektová činnost
WIRTSCHAFTLICHE GRUNDBEGRIFFE	- Güter - Wirtschaftskreislauf - Markt - Steuern	Arbeitsmarkt in Tschechien - referát
BEWERBUNG, PERSONALWESEN	- Stellensuche, Infosuche - Vorbereitung (Bewerbungsmappe) - Vorstellungsgespräch - Personalwesen – Arbeitnehmerim Kontext (Arbeitsrecht, - vertrag, - regeln, - vorschriften)	Vorstellungsgespräch – simulace, Bewerbungsmappe – písemný projekt
VERKEHR, LOGISTIK	- Verkehr (Rahmenbedingungen, Risiken) - Logistik (Definition, Fachdisziplinen, Ziele, Funktionen) - Unternehmen und Logistik - Auftragsabwicklung	Die Ware befördern – projekt, prezentace v Power-pointu
MARKETING	- Produktlebenszyklus - Marketing – Grundbegriffe - 4 P – Produktmix, Preismix, Distributionsmix - 4 P - Kommunikationsmix	Das neue Produkt auf den Markt bringen – projekt, prezentace v Power-pointu
FINANZEN	- Geld - Banken - Versicherung - BIP, Sozialprodukt	Bankprodukte vergleichen - referát
GESCHÄFTS-VERHANDLUNGEN	- Verhandlungen - Formulierungen - Redemittel - Interkulturelle Kompetenz	Sie wollen an einer Geschäftsverhandlung teilnehmen - simulace obchodního jednání

Tabulka č. 1

3 Závěr

Doposud získaná zkušenost při aplikaci inovovaného systému při výuce odborného německého jazyka na ŠAVŠ (od akademického roku 2010/11) nám ukázala, že výuka v uceleném dvanácti-týdenním modulu se stanoveným tematickým celkem umožňuje studentům koncentrovat se na danou problematiku v širším měřítku a zvládnout a zpracovat dané odborné téma ve všech dílčích částech.

Po absolvování výuky dle nového konceptu, který je podporován k tomuto účelu vytvořenými výukovými materiály, získá student vedle odborných jazykových znalostí také schopnost samostatně a adekvátně komunikovat v odborných a profesních situacích na základě daných témat, dále umí pracovat s cizojazyčnou literaturou, umí si vyhledat potřebné odborné informace, umí prezentovat v cizím jazyce a aplikovat a rozvíjet techniky samostatného učení, které jsou předpokladem pro jeho růst při dalším studiu cizího jazyka. Takto koncipovaná výuka umožnila studentům získat nejen potřebné komunikativní kompetence v odborném jazyce, ale i profesní dovednosti a byla studenty přijata kladně.

Závěrem mohu zkonstatovat, že umět „plnit pracovní úkoly“ v cizím jazyce umožňuje studentům ŠAVŠ získávání pracovních pozic v rámci celého koncernu a je silnou motivací při jejich studiu a samozřejmě povzbuzením pro naši práci.

Literatura

Evropská komise. *Tisková zpráva EU: Mnohojazyčnost: Jak mohou jazyky pomáhat podnikání*. Tisková zpráva IP/08/1130. Dostupné z:

[//europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=CS&guiLanguage=en](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=CS&guiLanguage=en)

MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. 2008. *Pedagogický slovník – 2. Doplněné vydání*. Praha: Portál.

REIMANOVÁ, Irena. 2011. *Blendedlearning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice: Universita Pardubice.

ŽÁČKOVÁ, Martina. 2009. *Koncepce výuky německého jazyka na ŠAVŠ v souladu s výstupy projektu IGA CJ/07/09*. Škoda Auto a.s. Vysoká škola.

Kontaktní údaje

PhDr. Martina Žáčková
Katedra cizích jazyků
Škoda Auto Vysoká škola
Na Karmeli 1457
Mladá Boleslav
martina.zackova@savs.cz

Krátký medailon

Martina Žáčková je garantem německého jazyka a odborného předmětu Interkulturelle Kompetenz na ŠAVŠ. Vedle výuky a vedení týmu vyučujících NJ je také autorkou-řešitelkou dvou výzkumných projektů, které byly zaměřeny na tvorbu vzdělávacích programů odborného německého jazyka. Čtrnáctým rokem vede výměnný projektový seminář „Europa im Wandel“, který je zaměřen na ekonomické a mezikulturní aspekty ČR a SRN.

b) Studijní materiály/Study Materials

THE BASICS OF GRAECO-LATIN MEDICAL TERMINOLOGY: TVORBA NOVÝCH UČEBNÝCH MATERIÁLOV PRE ŠTUDENTOV VL A ZL ŠTUDUJÚCICH V ANGLICKOM JAZYKU

THE BASICS OF GRAECO-LATIN MEDICAL TERMINOLOGY: NEW TEXTBOOK FOR STUDENTS OF GM AND DM STUDYING IN ENGLISH

Alexandra Kavečanská

Abstrakt

Predkladaný príspevok popisuje tvorbu nového učebného textu lekárskej terminológie vytvoreného pre potreby študentov všeobecného i zubného lekárstva Lekárskej fakulty UPJŠ v Košiciach študujúcich v anglickom jazyku. Učebnica sa zameriava na zatriktívnenie a zefektívnenie výučby základov latinského jazyka, ktorý je napriek vzrastajúcemu tlaku anglického jazyka stále považovaný za neoddeliteľnú súčasť štúdia medicíny.

Kľúčové slová: latinčina, medicínska terminológia, učebný text, UPJŠ, inovácie

Abstract

The present paper describes the process of creating a new textbook of medical terminology designed for students of general and dental medicine of the Faculty of Medicine of Pavol Jozef Šafárik University in Košice, who study in English. The textbook focuses on making the teaching of the basics of the Latin language more attractive and effective. Latin language is despite the increasing pressure of the English language still considered to be an irreplaceable part of the study of medicine.

Keywords: Latin language, medical terminology, textbook, UPJŠ, innovation

1 Úvod

Na Lekárskej fakulte UPJŠ v Košiciach boli pri výučbe študentov študujúcich v anglickom jazyku až doposiaľ používané učebné texty vydané Univerzitou Komenského v Bratislave – *Introduction to Latin medical terminology* od autoriek M. Bujalková / A. Jurečková z roku 1996 a ich doplnená a prepracovaná verzia z roku 2013, *Terminologia Medica: Greco-Latin Medical Terminology*. Napriek tomu, že tieto učebné texty nepochybne skúsených autoriek spĺňali kritériá kladené na učebné texty tohto druhu (k popisu ich obsahu a štruktúry pozri KATRENIČOVÁ 2014: 63), pri konfrontácii s požiadavkami kladenými na zahraničných študentov inými katedrami na LF UPJŠ, boli z hľadiska slovnej zásoby zhodnotené ako nevyhovujúce. Z tohto dôvodu sa pristúpilo k procesu tvorby nového učebného materiálu. Výsledkom je učebnica *The Basics of Graeco-Latin medical terminology* vydaná vydavateľstvom Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach v roku 2017.



Obr. 1

2 Východiská pre tvorbu učebnice

Potreba zjednotiť anatomicke terminológiu sa začala pociťovať už v 19. storočí, nakoľko pre jednotlivé časti ľudského tela sa v tej dobe používalo vyše 50 000 termínov. Tá istá štruktúra mala rozdielne názvy na rôznych lekárske školách v rôznych krajinách a tak medzi odborníkmi panoval nesúlad, nedorozumenie a zmätok. Revízia modernej anatomickej terminológie začala v roku 1887 v Lipsku a jej výsledkom boli *Basiliensia Nomina Anatomica* (BNA) publikované v roku 1895 v latinčine potom, ako boli na IX. kongrese anatomickej spoločnosti v švajčiarskom Bazileji jednomyselne schválené. Redukovali pôvodných cca 50 000 termínov na 4 311 (KACHLÍK *et al.* 2015: 8). Primárny cieľ – prijatie rovnakej terminológie, ktorá by eliminovala národné rozdiely a odstránila chaos – sa však BNA nepodarilo dosiahnuť, nakoľko neboli celosvetovo používané a presadili sa len v nemecky a taliansky hovoriacich krajinách, v USA a latinskej Amerike (KACHLÍK *et al.* 2015: 8).

V roku 1903 bola prof. Nicolasom z Nancy vo Francúzsku založená IFAA – the International Federation of Associations of Anatomist. Hlavnou úlohou bolo vytvorenie uniformnej nomenklatúry pre anatomicke účely, ktorá by bola používaná univerzálne. Každý termín mal označovať len jednu anatomicke štruktúru. Z toho dôvodu mali byť BNA revidované, no napriek trom spoločným medzinárodným anatomickým kongresom (1905 Ženeva, 1910 Brusel, 1930 Amsterdam) nebol zaznamenaný žiaden pokrok v anatomickej a ani v embryologickej terminológii (FCAT 1998: 157).

V roku 1933 Anatomicke spoločnosť Veľkej Británie a Írska (the Anatomical Society of Great Britain and Ireland) aktualizovala BNA a vytvorila tzv. Birminghamskú revíziu (BR). O dva roky neskôr nemecká Anatomicke spoločnosť (Anatomische Gesellschaft) predstavila JNA – *Ieniensia Nomina Anatomica*. Napriek tomu, že obe revízie boli po odbornej stránke pokrokom od BNA, neboli celosvetovo prijaté: Francúzi, Američania a Japonci presadzovali vlastné národné terminológie a tak opäť zavládol v terminológii zmätok. Následné vojnové obdobie (1939-1945) nebolo pre akýkoľvek pokrok v zjednotení a ustálení terminológie priaznivé.

Na V. kongrese IFAA konanom v roku 1950 v Oxforde bola ustanovená komisia na vypracovanie štandardizovanej anatomickej terminológie – the International Anatomical Nomenclature Comittee (IANC). Výsledok práce tejto komisie bol na VI. kongrese v Paríži (1955) schválený a je známy ako *Parisiensia Nomina Anatomica* (PNA). Neskôr bol názov skrátený len na *Nomina Anatomica* (NA). NA obsahovalo 5640 pomenovaní častí ľudského

tela. Zároveň bolo ustanovené, že komisia na zvažovanie a schvaľovanie dodatkov a alternácií i na aktualizáciu NA bude pôsobiť permanentne a jej výsledky budú schvaľované kongresmi. NA sa tak dočkalo nasledujúcich 6-tich edícií: 1961 (schválené na VII. kongrese konanom v New York), 1966 (VIII. kongres, Wiesbaden), 1977 (IX. kongres, Leningrad a X. kongres Tokyo), 1983 (XI. kongres, Mexico City), 1989 (XII. kongres Londýn; po roztržke medzi IFAA a IANC táto 6. edícia NA nebola IFAA schválená) (FCAT 1998, 160).

Nezhody medzi IFAA a IANC vyústili v roku 1989 do vytvorenia novej medzinárodnej komisie – Federative Committee on Anatomical Terminology (FCAT), ktorá plne podliehala IANC. Cieľ FCAT bol nasledovný:

To present the official terminology of the anatomical sciences after consultation with all the members of the International Federation of Associations of Anatomists, thus ensuring a democratic input to the terminology. (WHITMORE 2008: v)
(Po porade so všetkými členmi Medzinárodnej federácie asociácií anatómov predstaviť oficiálnu terminológiu anatomických vied a tým zabezpečiť demokratický vklad do terminológie.)

Výsledkom 13-tich stretnutí v rozmedzí rokov 1990-1997 bola *Terminologia Anatomica* (TA), ktorá bola publikovaná v roku 1998 a je platná dodnes. Obsahuje 7635 termínov pre časti ľudského tela. Pri mnohých sú uvedené i synonymné pomenovania. Najväčšou slabinou celého projektu bola však jeho dostupnosť, resp. nedostupnosť. Propagácia, či už zo strany IFAA, alebo vydavateľstva Thieme nebola veľmi výrazná (KACHLÍK *et al.* 2015: 9). Ak sa mala dosiahnuť celosvetová jednota v používaní TA, publikácia mala byť prístupná všetkým odborníkom, lekárom i študentom, čo spočiatku nebolo možné. Tento problém bol časom vyriešený prostredníctvom FIPAT (Federal International Programme on Anatomical Terminology), ktorá v roku 2009 sprístupnila TA v on-line podobe na stránke Univerzity vo Freiburgu <http://www.unifr.ch/ifaa>. On-line verzia TA98 má okrem celosvetovej prístupnosti oproti tlačenej verzii aj ďalšie výhody. Obsahuje totiž aj abecedné indexy, ktoré uľahčujú a urýchľujú vyhľadávanie, a aj samostatné stránky pre analýzu slov a syntaxe latinských termínov s vyskloňovaním jednotlivých slov (viď obr. 2).

TA98 Latin Page		
cavitas abdominis		
SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
	TA code	A01.1.00.051
	Entity ID number	THA:97
LANGUAGE		
	TA98 Latin preferred term	<u>cavitas abdominis</u>
ANALYSIS OF WORDS		
	cavitas	noun, declension 3, nominative, feminine, singular
	abdominis	noun, declension 3, genitive, neutral, singular
SYNTAX ANALYSIS OF TERM		
	1	[cl_cavitas]
	2	-> (Cpl) ->[cl_abdomen]
DECLENSION OF WORDS		
	cavitas	cavitas - cavitatis - cavitates - cavitatum
	abdomen	abdomen - abdominis - abdomina - abdominum

Date: 29.01.2013

Obr. 2

Sprístupnenie TA online má význam aj v tom, že pôvodné chyby tlačenej verzie (či už typografické, alebo gramatické) sú prostredníctvom IWG (Informatics Working Group – pozostávajúca z troch členov: Robert Baud, Pierre Sprumont a Paul E. Neumann) opravované a postupne je pridávaný materiál, ktorý v tlačenej verzii chýbal. Správne a presné používanie latinčiny a jej gramatiky je totiž základným znakom terminológie. Napr. pôvodný termín *siphon caroticum* bol opravený na gramaticky správny tvar *siphon caroticus*, keďže slovo *siphon* je rodu mužského (viď obr. 3 – tlačaná verzia a obr. 4 – on-line verzia).

A12.2.06.022	R. meningeus	Meningeal branch
A12.2.06.023	Siphon caroticum	Carotid syphon
A12.2.06.016	Arteria ophthalmica	Ophthalmic artery
A12.2.06.024	A. centralis retinae	Central retinal artery

Obr. 3

TA98 Entity Page, English,		
siphon caroticus		
SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
	TA code	A12.2.06.023
	Entity ID number	THA:3920
	Type of entity	Material entity
LANGUAGE		
	TA98 Latin preferred term	siphon caroticus
	TA98 English equivalent	carotid siphon
PROPERTIES		
	 Bilaterality	This entity has left and right instances.
NOTES		
	TA98 correction note	The Latin word <i>siphon</i> is considered to be masculine. Therefore, the adjective was corrected from <i>caroticum</i> to <i>caroticus</i> .

Obr. 4

Rovnako pôvodné, dlhodobo používané termíny *diameter obliqua* a *diameter transversa* boli v on-line verzii zmenené na *diameter obliquus* a *diameter transversus* s vysvetlením, že latinské slovo *diameter* je rodu mužského. Pôvodné grécke slovo διάμετρος je síce rodu ženského a asi z tohto dôvodu bolo s týmto substantívom doposiaľ v lekárskej terminológii takto narábané (pozri napr. ČERNÝ 2015:181; STANKOVA 2015: 178; SVOBODOVÁ 2007: 280; DAUBER 2007: 490; ARTIMOVÁ *et al.* 2006: 106; BUJALKOVÁ – ŠIMON 2015: 28 a.i.) (viď obr. 5, 6 a 7). Avšak latinské slovníky uvádzajú pre slovo *diameter* rod mužský, hoci tvary *diametros* i *diametrus* si rod ženský uchovávajú (PRAŽÁK *et al.* 1955: A-K 394; GAFFIOT 1934: 518; GEORGES 1913: B1 2129) (viď obr. 8).

διάμετρος, ov, *diametrical*: Astrol., *diametrically opposed*, *Ptol.Tetr.115*, *Man.1.89*.

II. Subst. δ. (sc. γραμμή) ἢ, *diagonal of a parallelogram*, *Pl.Men.85b*,al.; κατὰ δ. συντίθεσθαι,

Obr. 5 heslo v LSJ

A02.5.02.001	Pelvis	Pelvis
A02.5.02.002	Cavitas pelvis	Pelvic cavity
A02.5.02.003	Arcus pubicus	Pubic arch
A02.5.02.004	Angulus subpubicus	Subpubic angle
A02.5.02.005	Pelvis major	Greater pelvis; False pelvis
A02.5.02.006	Pelvis minor	Lesser pelvis; True pelvis
A02.5.02.007	Linea terminalis	Linea terminalis
A02.5.02.008	Apertura pelvis superior	Pelvic inlet
A02.5.02.009	Apertura pelvis inferior	Pelvic outlet
A02.5.02.010	Axis pelvis	Axis of pelvis
A02.5.02.011	Diameter transversa	Transverse diameter
A02.5.02.012	Diameter obliqua	Oblique diameter
A02.5.02.013	Conjugata anatomica	Anatomical conjugate

Obr. 6 tlačená verzia TA

TA98 Entity Page, English, 

diameter transversus

SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
TA code	A02.5.02.011	
Entity ID number	THA:1089	
FMA identifier	FMA:49502	
Type of entity	Non-physical entity	
LANGUAGE		
TA98 Latin preferred term	diameter transversus	
TA98 English equivalent	transverse diameter	
PROPERTIES		
 Bilaterality	This entity has left and right instances.	
Non physical	This entity is a non physical object.	
NOTES		
TA98 correction note	The Latin word diameter is considered to be masculine. Therefore, the adjective was corrected from <i>transversa</i> to <i>transversus</i> .	

Obr. 7 on-line verzia TA

Definitions Identified words

118 || dialecticē, ē, ī, dialectique : CIC. Ac. 2, 91; Br. 309; Or. 113 ou diālecticē, ēs, f., QUINT. 2, 20, 7, etc. diālecticē, ¶ 1 adv., suivant l'art de la dialectique, en dialecticē : CIC. 1, 1, 17.

U. AC. Chron. 1, 6, 66. diāmēlītōn, n. ind. (διὰ μέλι-των), onguent à base de miel : TH. PRISC. 4, 1. diāmēter, tri, m. c. diametros : BOET. Ar. an. pr. 1, 23.

Obr. 8 heslo diameter v Gaffiotovom slovníku

Zoznam opráv v TA98 schválených IWG je prístupný na stránke www.unifr.ch/ifaa/Public/EntryPage/TA98Corrections.html. Rovnako je v on-line verzii prístupný aj zoznam zmien vzhľadom na pravidlá RAT (Regular Anatomical Terminology) – <https://www.unifr.ch/ifaa/Public/EntryPage/TA98RATChanges.html>. V pôvodnej tlačenej

verzii TA niektoré termíny nespĺňali pravidlá RAT, mohli mať dvojzmyselný výklad a preto boli schválené nasledujúce pravidlá: 1) používajú sa iba podstatné a prídavné mená (t.z. spojky a predložky sú z termínov postupne odstraňované); 2) prídavné mená nasledujú po podstatných menách, ktoré modifikujú (s výnimkami ako napr. *pia mater* a *arachnoidea mater*, kde je pozícia prídavného mena pred podstatným obhájená starobylosťou termínu; *dura mater* je považovaná za synonymum a uprednostňuje sa termín *pachymeninx*); 3) slová v genitíve nasledujú po slovách v nominatíve; 4) v rámci termínov nie je prípustná interpunkcia. Tak napr. pôvodný termín *cavitas abdominis et pelvis* bol v on-line verzii zmenený na *cavitas abdominopelvic*, aby sa z termínu odstránila spojka *et*, ktorej použitie nie je podľa RAT prípustné (viď obr. 9 a 10). Avšak ani on-line verzia TA nie je v uplatňovaní vlastných pravidiel dôsledná. Používa napríklad gramaticky nesprávne formy *āla ossis iliī*, *corpus ossis iliī*, hoci v BNA a JNA boli používané správne tvary *corpus ossis ilium*, *āla ossis ilium* od slova *ilia*, *ilium*, *n*. Na druhej strane používa správne tvary v spojeniach *artēria / vēna circumflexa ilium profunda*, no ignoruje zásadu, že adjektívum má byť za substantívom, ktoré modifikuje (t.z. podľa pravidiel by termín mal byť *artēria / vēna circumflexa profunda ilium*) (KAVEČANSKÁ – ŠALAMON 2017: 81).

Opravy a zmeny zavedené do on-line verzie TA neboli doposiaľ schválené ani FIPAT, ani IFAA, a preto sa na webovej stránke TA za jediný medzinárodne platný štandard ľudskej anatomickej terminológie označuje printová podoba TA. Viedie to však k problému, nakoľko prevažná časť odbornej verejnosti pracujúca s TA používa práve jej on-line verziu a tak používa výrazy, ktoré sú v nej oproti tlačenej verzii opravené. Je preto potrebné, aby aj v tomto došlo v čo najkratšej dobe k zjednoteniu.

72 Anatomia systemica / Systemic anatomy		
A10.1.00.000	Cavitas abdominis et pelvis	Abdominopelvic cavity
A10.1.00.001	Cavitas abdominis; Cavitas abdominalis	Abdominal cavity
A10.1.00.002	Cavitas pelvis; Cavitas pelvina	Pelvic cavity

Obr. 9 tlačená verzia TA

TA code and terms	Problem	Remedy
A01.1.00.050		
Cavitas abdominis et pelvis Abdominopelvic cavity	Use of conjunction (<i>et</i>).	Cavitas abdominopelvic

Obr. 10 – on-line zoznam opráv a zmien v TA

3 Proces tvorby učebnice

3.1 Zdrojové materiály pre tvorbu učebnice okrem TA98

On-line verzia TA bola hlavným zdrojom pre prípravu podkladov novej učebnice *The Basics of Graeco-Latin medical terminology*, aby termíny v nej použité zodpovedali súčasným pravidlám RAT. Ako už bolo spomenuté v úvode, problémom doposiaľ používanej učebnice bola slovná zásoba, s ktorou sa zahraniční študenti počas svojho štúdia na LF UPJŠ nestretávali na ďalších predmetoch. Z tohto dôvodu sme prešli nasledujúce učebnice používané na LF UPJŠ a vytvorili databázu termínov vyskytujúcich sa v týchto publikáciách: Gilroy, Anne M. et al. *Atlas of Anatomy*; Frankovičová, Mária et al. *Surgery for medical students*; Guyton, Arthur C. – Hall, John E. *Textbook of Medical Physiology*; Longauer,

František *et al. Practising in Forensic Medicine*. Pôvodne bolo v pláne prejsť všetky učebnice používané na LF UPJŠ, no z časových dôvodov to nebolo možné.

Okrem týchto učebníc, ktoré boli použité na vytvorenie databázy termínov a pojmov, sme použili aj učebnice medicínskej terminológie používané vo viacerých krajinách (Slovensko, Maďarsko, Česko, Bielorusko, USA a.i.) a latinské gramatiky a slovníky (pre kompletný zoznam pozri KAVEČANSKÁ – ŠALAMON 2017: 319-320).

3.2 Konceptné rozdelenie učebnice

Konceptne je učebnica rozdelená do 4 častí: prvú tvorí *Úvod do medicínskej terminológie*, v ktorom sa vysvetľuje dôležitosť postavenia latinského jazyka. Jeho význam podčiarkol aj Ian Whitmore v *Úvode k Terminologia Embryologica*, kde zdôrazňuje, že: „A rigorous, common language is the bedrock of communication.“ (Presný spoločný jazyk je základom komunikácie.) (WHITMORE 2009: 1) V *Úvode k Terminologia Histologica* vysvetľuje prítomnosť anglického jazyka v terminológii, no zároveň upozorňuje že:

Only the Latin list of terms should be used as the basis for creating lists of equivalent terms in other languages. English equivalents are given in this list because English is spoken in many countries. It is not the basis for terminology in other languages. (WHITMORE 2008: vi.)

(Jedine latinský zoznam termínov by sa mal používať ako základné východisko pri tvorbe zoznamov ekvivalentných termínov v ostatných jazykoch. Anglické ekvivalenty sú v tomto zozname uvedené z toho dôvodu, že angličtina slúži ako dorozumievací jazyk v mnohých krajinách. Angličtina nie je východiskom pre tvorbu terminológie v ostatných jazykoch.)

Latinčina tak napriek rastúcemu tlaku anglického jazyka zostáva naďalej oficiálnym jazykom medicínskej terminológie a, ako je vidieť zo zmien, ktorým v on-line verzii TA podlieha, nemožno ju označiť za jazyk nemenný (HAMAR 2017: 25).

V prvej časti učebnice sú vysvetlené pravidlá výslovnosti (s. 12-16), slabika, prízvuk a dĺžka (s. 16-18), gramatické kategórie podstatných a prídavných mien (s. 18-24), štruktúra medicínskych termínov (s. 24-26) a predložky (s. 26-27). Už v rámci tohto úvodu sú na precvičenie jednotlivých javov pridané cvičenia (s. 16, 17, 22-24, 28) a okrem farebných zvýraznení a členení použité i obrázky na lepšie osvojenie si vysvetľovaného javu. Už v roku 1954 James S. Kinder a F. Dean McClusky v ním editovanom zborníku *The audio-visual reader* zhodnotili, že vizuálne pomôcky zefektívňujú štúdium a robia ho skutočnejším, presnejším, aktívnejším (KINDER – McCLUSKY 1954: v-vi). Vizualizácia stimuluje myslenie, uľahčuje memorovanie. Vhodne zvolená vizuálna forma učebnice je teda prvým predpokladom k tomu, aby sa vyučovací proces medicínskej terminológie a jazykových zákonitostí, ktoré sú s ňou spojené, pre študentov zatriktívnil. Tak napr. pri vysvetľovaní významu dĺžky samohlások je na poukázanie rozdielu medzi pojmi os = kosť ⇔ ōs = ústa, použitý nasledujúci obrázok (KAVEČANSKÁ – ŠALAMON 2017: 14).



Canis os dñe tenet.

Obr. 11

V celej učebnici je použitých 46 farebných obrázkov a 19 prehľadných tabuliek, ktoré majú študentom uľahčiť osvojenie si prebraného učiva.

Druhá časť učebnice je rozdelená do 13 lekcí. V 11-tich lekciách sa preberajú nové gramatické javy, dve lekcie – lekcia č. 9 a lekcia č. 13 – slúžia na zopakovanie a upevnenie prebraného učiva. Lekcie majú rovnakú štruktúru: vysvetlenie gramatických javov, cvičenia, doplňujúce cvičenia so správnymi odpoveďami, slovná zásoba a latinské príslovia. V rámci vysvetľovania javov či cvičení sú používané poznámky pod čiarou. Tie slúžia na:

1) výklad o historických zaujímavostiach (napr. na s. 10, pozn. 3 a 4 o Hippokratovi a Galénovi);

2) upozornenie na isté zvláštnosti (napr. pozn. 33 na s. 73 upozorňuje na to, že Gen. pl. slova *māter* je *mātrum*, nie ~~mātrium~~);

3) poukázanie na termíny, ktoré sú preferované TA (napr. pozn. 17 na s. 33 upozorňuje na to, že *medulla oblongāta* je synonymom pre *myelencephalon*, ktorý je TA uprednostňovaný; s. 93, pozn. 41 poukazuje na to, že TA uprednostňuje *organum olfactōrium* namiesto *organum olfactūs*; *artēriolae rēctae* sú zase uprednostňované namiesto termínu *vāsa rēcta* – pozn. 31 na s. 66);

4) poukázanie na výpožičky medzi latinčinou a angličtinou a na rovnaké gramatické javy v oboch jazykoch (napr. pozn. 22 na s. 45 upozorňuje na neutrú 2. deklinácie, ktoré sú prevzaté do angličtiny bez zmeny; pozn. 47 na s. 128 poukazuje na rovnaké spôsoby tvorby komparatívov a superlatívov a.i.);

5) poukázanie na zmeny v gramatike ako: poradie adjektív (napr. s. 65, pozn. 30 poukazuje na to, že termín *vāgīna tendinum mūsculī extēnsōris digitōrum longī* neobsahoval adjektívum za substantívom, ktoré modifikuje a tak bol zmenený na *vāgīna tendinum mūsculī longī extēnsōris digitōrum*); odstraňovanie predložiek (napr. s. 96, pozn. 42 upozorňuje na to, že pôvodný termín *aditus ad antrum mastoīdeum* bol upravený na *aditus antrī mastoīdeī*; *rāmī communicantēs faciālēs* zase nahradili termín *rr. communicantēs cum nervō faciālī* – pozn. 46 na s. 120); zmena rodu slova *diameter* (s. 46, pozn. 23);

6) vysvetlenie odstraňovania eponým v terminológii (s. 80, pozn. 35) a.i.

Cieľom mnohých z týchto poznámok je, aby si študenti uvedomili, že aj v rámci TA dochádza k zmenám a preto by sa mali stále priebežne vzdelávať a sledovať on-line terminológiu. Samozrejme neplatí to len pre anatomickú, ale aj pre histologickú (*TH* vydaná v roku 2008, prístupná on-line v r. 2011) a embryologickú terminológiu (*TE* vydaná v roku 2009, prístupná on-line v r. 2010). Súčasným trendom je terminológiu čo najviac zjednodušiť, čo sa odzrkadlilo nielen v odstraňovaní preložiek a spojok, ale aj v postupnom vytlačaní genitívu na úkor jednoduchších adjektív (ako napr. preferovanie termínu *vēna cardiaca magna* namiesto *vēna cordis magna*). Študenti však musia mať aj solídne znalosti z gramatiky a uplatniť pri on-line zdrojoch dôrazné *caveat*, nakoľko ani tie sa nevyhli chybám a preklepom (napr. pri analýze termínu *vēna circumflexa īlium profunda* je pri *īlium* uvedené, že patrí do 6. deklinácie – viď obr. 12).

v. circumflexa ilium profunda

SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
	TA code	A12.3.10.027
	Entity ID number	THA:4774
LANGUAGE		
	TA98 Latin preferred term	<u>v. circumflexa ilium profunda</u>
ANALYSIS OF WORDS		
	v.	noun, declension 1, nominative, feminine, singular
	circumflexa	adjective, declension 1, nominative, feminine, singular
	ilium	noun, declension 6, genitive, neutral, plural
	profunda	adjective, declension 1, nominative, feminine, singular

Obr. 12

Do častí s cvičeniami sú vkladane informácie, ktoré by mohli študentov zaujať a tým im uľahčiť zapamätanie si istých termínov (napr. pôvodný význam slova *cancer* na s. 52, slova *mūsculus* na s. 50 – vid' obr. 13, slova *coccyx* na s. 68, slova *pancreas* na s. 106; používanie substantivizovaných adjektív – s. 35, s. 51), vysvetlenia pojmov (napr. termíny *varus* a *valgus* na s. 37, *faciēs Hippocratica* na s. 93), historické pozadie istých termínov (napr. *calcar avis* na s. 80, *dūra māter* na s. 82, liečba parotitídy podľa Celsa a Plinia na s. 108), rôzne preklady toho istého pojmu, či rôzne latinské termíny s rovnakým prekladom (na s. 95-96 je vysvetlených osem latinských termínov prekladaných v *TA* ako *opening*; na s. 157 sú termíny prekladané v *TA* ako *fossa*; *labium* a jeho preklady sú na s. 173, *fissūra* na s. 51).

❖ Latin word *mūsculus* is morphologically a derivative of *mūs* ("mouse", from Greek *μῦς*) with diminutive ending, thus meaning "little mouse". The name reflects the movement of a contracting muscle under the skin reminiscing a mouse moving beneath a rug.



Obr. 13

Na lepšie upevnenie učiva boli do jednotlivých lekcí pridané doplňujúce cvičenia, zamerané predovšetkým na memorovanie termínov. Správne odpovede k týmto cvičeniam sa nachádzajú na s. 213-215. Súčasťou lekcí č. 4 a č. 9 sú aj simulované príklady skutočných testov, ktoré sa píše počas semestra a v opakovacej lekcii č. 13 je aj ukážka písomného testu, ktorý je súčasťou záverečnej písomnej skúšky.

Tretiu časť učebnice tvoria prílohy: 1. správne odpovede k doplňujúcim cvičeniam a testom (s. 213-215); 2. prehľadná tabuľka deklinačných vzorov (s. 216); 3. prehľad latinských čísloviek (s. 217-21); 4. recept a farmaceutická terminológia (s. 220-227); 5. zoznam skratiek používaných v medicínskych záznamoch (s. 228-236); 6. latinské názvy chemických prvkov, oxidov, peroxidov, hydroxidov a kyselín (s. 237-238); 7. názvy zložiek liekov (s. 239-240). Prílohy 4 až 6 majú za účel oboznámiť študentov s danou problematikou, no nie sú súčasťou záverečného testovania. Študenti sa môžu k daným témam počas štúdia medicíny vrátiť a v prípade potreby ich podrobnejšie naštudovať.

Štvrtú, poslednú časť učebnice tvoria slovníky a to latinsko-anglický (s. 242-280) a anglicko-latinský (s. 281-318). Zaradenie anglicko-latinského slovníka bolo z dôvodu uľahčenia prekladových cvičení považované za nutné, aj keď v učebniciach tohto typu sa na Slovensku (a prevažne ani v Čechách) nezvykne vyskytovať (chýba napr. v učebniciach od Jarmily Galatovej, Bujalkovej – Jurečkovej, Svobodovej a.i.).

V niekoľkých prípadoch bolo pri tvorbe učebnice potrebné sa rozhodnúť, či sa odchýliť od nastoleného trendu používaného v predchádzajúcich učebniciach, alebo tento trend porušiť. Ide najmä o zaužívaný rod v prípade termínu *coccyx*, *gis* – kostrč. V učebniciach zo slovenskej a prevažne i českej proveniencie je *coccyx* označená za femininum (pozri napr. ARTIMOVÁ *et al.* 2006: 105; GALATOVÁ 2009: 277; ŠIMON 2003: 121; ŠVANDA *et al.* 2016: 30; ŠIMON – BUJALKOVÁ 2012: 140 a.i.), no pôvodné grécke slovo κόκκυξ, ὄγος je maskulínium (viď obr. 14). Za maskulínium ho označuje aj analýza v on-line TA (obr. 15) a učebnice lekárskej terminológie i latinské slovníky z ostatných krajín (napr. STANKOVA 2015: 193; KONDRYATEV *et al.* 2005: 181; GAFFIOT 1934: 332; PRAŽÁK *et al.* 1955: A-K 236; GLARE 1968: 341; GEORGES 1913: 1224 a.i.). Rod tohto substantíva bol pravdepodobne na území Slovenska a Čiech ovplyvnený rodom slova kostrč v slovenčine a češtine a tak sme sa v *The Basics of the Graeco-Latin medical terminology* prikonili k rodu mužskému.

κόκκυξ, ὄγος  cuckoo, Hes.Op.486, Epich.164, Ar.Av.504, Arist. HA563^b 14, 618^a8; sacred to Hera, Paus.2.17.4; ἐχειροτόνησάν με—κόκκυγες γε τρεῖς, i.e. three fellows who voted over and over again, Ar.Ach.598, cf. κόκκυγες· ἐπὶ ὑπονοηθέντων πλειόνων εἶναι καὶ ὀλίγων ὄντων, Hsch.; μῆλον κόκκυγος, = κοκκύμηλον, Nic.Fr.87.

Obr. 14 heslo v LSJ

os coccygis

SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
	TA code	A02.2.06.001
	Entity ID number	THA:849
LANGUAGE		
	TA98 Latin preferred term	os coccygis
	Official synonym	coccyx [vertebrae coccygeae I - IV]
ANALYSIS OF WORDS		
	os	noun, declension 3, nominative, neutral, singular
	coccygis	noun, declension 3, genitive, masculine, singular
SYNTAX ANALYSIS OF TERM		
	1	[cl_os]
	2	-> (Cpl) ->[cl_coccyx]

Obr. 15 heslo v on-line TA

Takisto pri zložkách kompozít sa objavil trend zoskupovať jednotlivé zložky podľa rôznych kategórií: napr. podľa terapie, diagnostiky a chirurgických postupov, podľa farby, podľa kvantity a kvality, telesných tekutín, častí ľudského tela a.i. (ŠIMON – BUJALKOVÁ 2012: 115-122; STANKOVA 2015: 102-160; SVOBODOVÁ 2007: 246-252; POŘÍZKOVÁ *et al.* 2016: 40-47). Avšak pri vyučovaní sme často narážali na problém, že študenti nedokázali danú grécku alebo latinskú zložku zaradiť do správnej skupiny a tak museli pri prekladaní prehľadávať všetky tabuľky (čo často viedlo k časovému stresu a frustrácii na strane študenta). Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zoradiť zložky kompozit abecedne (ako tomu bolo napr. v ŠIMON 2003: 86-94).

Nakoľko sa v mnohých krajinách od latinčiny pri receptoch upúšťa (a študenti študujúci na LF UPJŠ pochádzajú z rôznych európskych i mimoeurópskych krajín), rozhodli sme sa podrobne spracovať recepty a terminológiu k nim prislúchajúcu do prílohy č. 4, kde si ju študenti môžu v prípade potreby naštudovať. V učebniciach pre zahraničných študentov je recept prevažne vždy súčasťou učebných osnov, aj keď často len v zhrnutnej forme. Svobodová dokonca upozorňuje, že: „This chapter – being too profesional for the 1st year students – naturally need not be learnt.“ (Nakoľko je táto kapitola príliš odborná pre študentov 1. ročníka, tak sa ju samozrejme nemusia naučiť.) (SVOBODOVÁ 2007: 219) Nadväzne na naše rozhodnutie o zaradení receptu do prílohy sú v učebnici zredukované číslovky a slovesá, ktoré sa v lekárskej terminológii používajú najmä pri receptoch.

Samozrejme, ako väčšina prvých vydání, ani vydanie tejto učebnice sa nezaobišlo bez istých typografických chýb (chýbanie čiarok, znaku =, iná forma písma a.i.) a nepresností (napr. pozn. 19 na s. 36 sa vzťahuje na *vēsica fellea* a nie na *vēsica ūrināria*; na s. 53 v cvičení č. 1 má byť pod číslom 6 namiesto slova *cūpula* slovo *pleurae*; na s. 153 *mūsculus hyoglōssus*, nie *hypoglōssus*). Najvýraznejším problémom je chýbanie niektorých slov v centrálnych slovníkoch (napr. chýba preklad orifice, sense, impression, chýba adjektívum *massētēricus*, *a, um* a.i.). Pri vyučovacom procese sa ukázalo, že v lekcii č. 7 je pre pochopenie látky vhodnejšie iné usporiadanie cvičení.

4 Záver

Pripravením učebnice *The Basics of Graeco-Latin medical terminology* sme sa snažili podať zrozumiteľný a jasný výklad základných gramatických javov latinského jazyka, ktoré sa používajú v lekárskej terminológii. V súlade so zásadou postupnosti a nadväznosti preberaného učiva sme postupovali od jednoduchých gramatických javov k zložitejším. Slovnú zásobu sme prispôbili požiadavkám kladeným na študentov inými katedrami Lekárskej fakulty UPJŠ. Zvýraznením a farebným odlišením dôležitých gramatických pravidiel alebo koncoviek sme sa snažili zvýšiť zrozumiteľnosť preberaného gramatického javu i pravdepodobnosť vizuálneho zapamätania si učiva, použitím obrázkov zase prítlačivosť textu pre študentov. Simulované príklady skutočných textov majú študentov lepšie pripraviť na záverečné testovanie. Používanie učebnice odhalilo aj isté nepresnosti, na ktoré samozrejme študentov upozorňujeme a ktoré budú v budúcich vydaniach odstránené. Dúfame, že učebnica má potenciál byť pomôckou pre študentov nielen počas samotného semestra, ale aj neskôr počas ďalších rokov ich štúdia.

Literatúra

- ARTIMOVÁ, Jozefa *et al.*, 2006. *Latinčina pre ošetrovateľov*. Košice: Aprilla s.r.o.
- BUJALKOVÁ, Mária a JUREČKOVÁ, Anna, 1996. *Introduction to Latin medical terminology*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- BUJALKOVÁ, Mária a JUREČKOVÁ, Anna, 2013. *Terminologia Medica: Greco-Latin Medical Terminology*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- BUJALKOVÁ, Mária a ŠIMON, František, 2015. *Terminologia Medica Latina*. Martin: Osveta.
- ČERNÝ, Karel, 2015. *Guide to Basic Medical Terminology*. Praha: Karolinum Press.
- DAUBER, Wolfgang, 2007. *Feneisův obrazový slovník anatomie*. Praha: Grada Publishing.
- FCAT, 1998. *Terminologia Anatomica*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- GAFFIOT, Félix, 1934. *Dictionnaire Illustré Latin-Français*. Paris: Hachette.

- GALATOVÁ, Jarmila, 2009. *Introduction to Latin medical terminology for overseas students of Medical schools*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GEORGES, Karl Ernst, 1913. *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- GLARE, P. G. W., 1968. *Oxford Latin dictionary*. Oxford: Clarendon P.
- HAMAR, Tomáš, 2017. Charakteristika výučby latinského jazyka na farmaceutickej fakulte. In *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* (2. časť), s. 19-38.
- KACHLÍK, David *et al.*, 2015. Terminologia Anatomica after 17 years: Inconsistencies, mistakes and new proposals. In *Annals of Anatomy 201*, s. 8-16.
- KATRENIČOVÁ, Anabela, 2014. Výučba lekárskej odbornej terminológie formou e-learningu. In *E-learning a vyučovanie jazykov v akademickom prostredí*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej 14. novembra 2014. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, s. 62-66.
- KAVEČANSKÁ, Alexandra a ŠALAMON, Pavol, 2017. *The Basics of Graeco-Latin medical terminology*. Košice: University of Pavol Jozef Šafárik, Faculty of Medicine.
- KINDER, James S. a McCLUSKY, F. Dean, 1954. *The audio-visual reader*. Dubuque, Iowa: WM. C. Brown Company Publishers.
- KONDRATYEV, Dmitri *et al.*, 2005. *Latin and Fundamentals of Medical Terminology for Medical Students*. Гродно: ГрГМУ.
- POŘÍZKOVÁ, Kateřina *et al.*, 2016. *Terminologia Graeco-Latina Medica*. Brno: Masarykova Univerzita.
- PRAŽÁK *et al.*, 1955. *Latinsko-Český slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- STANKOVA, Irena, 2015. *Latin Medical Terminology*. Sofia: Изток Запад.
- SVOBODOVÁ, Dana, 2007. *An Introduction to Greco-Latin Medical Terminology*. Praha: Karolinum Press.
- ŠIMON, František, 2003. *Latinčina pre medikov*. Košice: Vienaľa.
- ŠIMON, František a BUJALKOVÁ, Mária, 2012. *Latinský jazyk pre medikov*. Košice: Knihy Hanzlúvka.
- ŠVANDA, Libor *et al.*, 2016. *Terminologia Graeco-Latina medica*. Brno: Masarykova univerzita.
- WHITMORE, Ian, 2008. *Terminologia Histologica: Preface*. Hagerstown, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2008.
- WHITMORE, Ian, 2009. *Terminologia Embryologica: Preface*. [on-line]
<http://www.unifr.ch/ifaa/Public/EntryPage/PDF/TE%20Preface.pdf> [cit. 26.11.2017]
- On-line zdroje
- LSJ – The Online Liddell-Scott-Jones Greek-English Lexicon [on-line]
<http://stephanus.tlg.uci.edu/lsg/#eid=1&context=lsj> [cit. 14.11.2017]
- TERMINOLOGIA ANATOMICA 98 on-line [on-line] <http://www.unifr.ch/ifaa> [cit. 10.11.2017]
<https://www.unifr.ch/ifaa/Public/EntryPage/TA98Corrections.html> [cit. 14.11.2017]
<https://www.unifr.ch/ifaa/Public/EntryPage/TA98RATChanges.html> [cit. 21.11.2017]

Kontaktné údaje

Mgr. Alexandra Kavečanská, PhD.
Katedra klasickej filológie
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9
Košice
alexandra.kavecanska@upjs.sk

Krátky medailón

Od roku 2008 som súčasťou Katedry klasickej filológie Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach, kde som zabezpečovala výučbu základov latinčiny a starej gréčtiny pre rôzne odbory (Latinčina pre právnikov, filozofov, biológov, lekárov, fyzioterapeutov; Gréčtina pre filozofov) i pre samotný odbor Latinský jazyk a literatúra. Od roku 2016 sa zaoberám výlučne výukou zahraničných študentov študujúcich v anglickom jazyku na LF UPJŠ.

VÝUKA PUBLIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ANGLIČTINĚ

TEACHING PUBLISHING SKILLS IN ENGLISH

Ivana Mičinová

Abstrakt

Tématem příspěvku je shrnutí zkušeností z výuky publikačních dovedností v angličtině v humanitních a společenských vědách na FFUK Praha. Zaměřuje se na vytváření sylabu, materiálů a didaktického přístupu specializovaného kurzu, při jehož koncepci je nutné brát v potaz vstupní úroveň studentů, jejich motivaci, analýzu potřeb budoucích akademiků, poznatky žánrové analýzy odborných a vědeckých textů a stylistické normy vědecké komunity. K těmto výukovým parametrům budou předkládána didaktická řešení a jejich zhodnocení z hlediska efektivity procesu učení.

Klíčová slova: akademické psaní, publikační dovednosti, stylistika, tvorba sylabu, žánrová analýza.

Abstract

This paper summarizes experience from the course on teaching publishing skills in English in Humanities and Social sciences at the Language Centre of the Faculty of Arts Charles University. It focuses on syllabus design, materials design and didactic techniques, all of which take into consideration entrance level of language proficiency, motivation, prediction of needs of future academics, including insights from genre analysis of scientific texts and stylistic norms of the academic community. These course underpinnings are addressed by didactical solutions and their assessment in terms of learning effectivity.

Key words: academic writing, syllabus design, stylistics, genre analysis, publishing skills.

1 Úvod

Tématem příspěvku je shrnutí zkušeností z výuky publikačních dovedností v angličtině v humanitních a společenských vědách na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Publikování výsledků vědecké práce v cizím jazyce, především v angličtině, je nyní považováno za samozřejmou součást akademické a vědecké práce. Z tohoto důvodu se jeví jako nutnost koncipovat výuku akademického jazyka na vysokých školách již od úrovně bakalářského studia tak, aby vytvořila předpoklady k soustavnému rozvoji psaní v cizím jazyce. Tento příspěvek se zaměřuje na vytváření sylabu, materiálů a didaktického přístupu specializovaného kurzu, který si klade za cíl vytvořit další díl v ucelené koncepci rozvoje psaní, jak ho nabízí Jazykové centrum FF UK. Tento dvouhodinový jednosemestrální kurz vznikl za podpory FF UK v roce 2014 jako volitelný předmět v rámci odborné cizojazyčné přípravy a má za sebou tříleté pilotní období, během něhož docházelo k postupnému doplňování témat a hledání přiměřené úrovně a náročnosti kurzu. V závěru příspěvku budou předkládána didaktická řešení a jejich zhodnocení z hlediska efektivity procesu učení.

Při přípravě koncepce kurzu bylo nutné brát v potaz vstupní úroveň studentů, která byla nastavena na B2 podle CEFR, a jejich spíše omezené akademické zkušenosti, které brání porozumět do hloubky výzkumným otázkám vědeckých článků, které se staly základním

zdrojem pro tvorbu výukových materiálů. Kurz se nabízí prozatím ve variantě, která slučuje studenty bakalářského, magisterského i doktorského studia, respektive nevylučuje žádného zájemce o problematiku akademického psaní. Toto uspořádání sice neumožňuje zacílit kurz výrazněji na potřeby studentů doktorského studia, ale na druhé straně poskytuje jedinečnou možnost sdílet zkušenosti a ambice talentovaných studentů ze všech typů studia.

Po předchozích zkušenostech nabízí kurz především možnost rozvoje akademického psaní orientovaného na zvyšování vnímavosti k procesům, které řídí a ovlivňují psaní, a na efektivní využití rétorických postupů. Rovněž se zaměřuje na organizaci textu, jeho vnitřní soudržnost (*cohesion*), logickou propojenost a plynulost (*flow*), na normy, které panují ve světě vědy a výzkumu v anglosaském prostředí, a na vyvážený poměr prostředků klasické rétoriky a sociolingvistických poznatků, které vytvářejí specifikum vědeckého stylu výzkumných článků (PRIOR 2006: 54–66).

Vzhledem k jistým stylistickým odlišnostem, které se etablovaly v některých vědních disciplínách, a rovněž kvůli doznívajícímu tradičnímu pojetí českého odborného stylu, se ukázalo jako přínosné poukázat jednak na rozdíly mezi českou a anglosaskou normou, jednak na rozdíly mezi jednotlivými autory, což pomáhalo vytvářet vnímavost vůči kvalitně a méně kvalitně zpracovanému textu, ať už je napsaný česky či anglicky.

2 Analýza potřeb a principy tvorby sylabu kurzu

Analýza potřeb studentů kurzu vychází z jejich aktuální situace a z predikce jejich dalšího vývoje. V bakalářském a později v magisterském studiu je cílem výuky zpřesňování porozumění vědeckému textu a rozvoj akademických dovedností (DE CHAZAL 2014), koncentrace na rozvoj dovedností souvisejících s akademickým čtením (KHALIFA a WEIR, 2009) a akademickým psaním (WEIR 2007), vnímání textových prostředků a konstrukce textu, tj. vnímání toho „co texty dělají a jak to dělají“ (BAZERMAN a PRIOR 2004) a vnímání žánrových odlišností (SWALES 1990). Produktivně se očekává, že student bude schopen kvalitně zpracovat v cizím jazyce abstrakt a shrnutí /resumé).

Na úrovni doktorského studia je třeba se zaměřit na porozumění složitých a detailních argumentací, analýzu protichůdných tezí, výsledků a závěrů, komparaci a formulaci teoretických konceptů, ale i sledování odboček od hlavního tématu. Protože se očekává, že se student dříve či později zapojí do badatelské činnosti, bude nucen publikovat nejen v mateřském, ale i v cizím jazyce. Předpokladem je, že zvládne napsat složitě formátované delší texty, vlastní články, kapitoly v publikacích apod.

Východiskem kurzu jsou očekávání čtenáře, rovněž člena akademické komunity, který posuzuje text na základě podvědomého srovnávání s jinými texty, jež jsou pro danou disciplínu reprezentativní. Jakmile text vykazuje nedostatky v oblasti stylu, organizace myšlenek a jazykového ztvárnění, je autor vyzván, aby text přepracoval, aniž by došlo na hodnocení, zdali text splňuje předepsané nároky po stránce obsahové. Proto je důležité, aby se studenti seznámili s funkční stylistickou analýzou kvalitních textů a zvyšovali svoji vnímavost vůči aspektům, které zakládají kvalitu vědeckého textu po stránce jazykové.

Zdrojem textů do kurzu jsou odborné publikace, příručky akademického psaní a původní výzkumné vědecké články z oblasti pedagogiky, psychologie, kognitivní vědy, sociologie a jejich dalších přesahů. Didaktické a lingvistické principy sylabu kurzu jsou zakotveny v duchu sociálního konstruktivismu v kontextu LAP/EAP (DUDLEY-EVANS a ST JOHN 1998), stylisticky se pak odvíjejí od norem, s nimiž se ztotožňuje akademická komunita a které vytvářejí typické rysy vědeckého stylu, jak je didakticky zpracovali autoři J. Swales a

Ch. Feaková do příručky akademického psaní *Academic Writing for Graduate Students* (2012).

3 Vybrané rysy vědeckého stylu a jejich didaktické ztvárnění

3.1 Pozice autora a jeho přítomnost v textu

Ve chvíli, kdy se student změní v samostatného autora, který již své kvalifikační předpoklady prokázal, mění se i jeho pozice jako pisatele textu. Už nejde o pregraduálního studenta, který musí náročně prokazovat, co všechno prostudoval, a který si zpravidla podržuje značnou skromnost ve formulaci hodnocení poznatků, k nimž dospěli jiní autoři, a proto ve svých závěrech hojně využívá „opatrný“ jazyk (*hedging*) a výrazně se opírá o závěry renomovaných autorů.

Z tohoto důvodu se kurz věnuje na začátku vnímání toho, jak autoři využívají jazykových a stylistických prostředků k tomu, aby etablovali svoji pozici buď jako začínajícího nebo zkušeného badatele. První, čeho si studenti všimnou při analýze vědeckého výzkumného článku, jsou následující poznatky. Je tam „podezřele málo citací“ a úvodní partie, které se věnují shrnutí dosavadních poznatků, jsou „příliš stručné a krátké“. Porovnávají to se svými bakalářskými a magisterskými pracemi, kdy přehledové studii věnovali desítky stran, aby zdokumentovali dosavadní stav poznání. Proto se kurz zaměřuje na otázky, jak text ovlivňuje to, kým je napsán, k jakému účelu a pro jaké publikum je určen. K tomu využívá adaptace didaktických úkolů z výše zmíněné příručky (SWALES a FEAK 2012: 4–14, 53–54), která upozorňuje na fakt, který bezesporu platí pro publikační dovednosti.

Pokud toho čtenář ví méně než autor, pak je cílem autora seznámit publikum se svými poznatky. Pokud toho publikum ví více než pisatel textu, pak je cílem autora projevit obeznamenost, odbornost a důvtip. (2012: 6)

Studenti pregraduálního studia přirozeně tíhnou ke kompilacím z mnoha zdrojů a zachovávají si tuto tendenci i během doktorského studia, jak ukazují zkušenosti s hodnocením předložených textů v rámci doktorské zkoušky z cizího jazyka. I z tohoto důvodu je nutné vést studenty k tomu, aby aktivněji prezentovali svá stanoviska, pokoušeli se samostatně o komparaci dostupných zdrojů a hodnocení jejich přínosu a formulovali své postoje vhodným jazykem. I toto je známkou, že pisatel již vyrostl z „učňovských let“ a stal se samostatným badatelem.

3.2 Funkce, organizace a plynulost textu

Psaní je na rozdíl od mluveného projevu dovednost, kterou se člověk musí učit formálně a systematicky. Tím nejpřirozenějším způsobem je sice čtení, ale právě na základě četby méně zdařilých textů studenti nabývají mylného dojmu, že právě ty jsou modelem, k němuž by měli směřovat. Jak uvádí Steven Pinker (2015: 42), jde o krkolomně ztvárněné texty plné módních klišé (např. „think out of the box“) a rétorických obrátů, jež mají za úkol navodit dojem, že jde o vědecký styl. Jsou to texty plné obecných tvrzení či rádobý vědecky znějících formulací a výrazů, jaké známe i z českého vědeckého stylu (např. nadužívané výrazy typu „diametrálně odlišný“, „kvalitativně vyšší úroveň“ apod.). Druhou stranu téže mince tvoří texty, které jsou sice vynikající po obsahové stránce, ale po stránce organizace textu, jeho koheze a koherence kladou na čtenáře obrovské nároky, protože musí vynakládat nadměrné úsilí, aby význam textu zkonstruoval a interpretoval.

Jako ukázkou takto náročného, ale stylisticky méně zdařilého textu uvádím v příloze úryvek z knihy Daniela Kahnemana *Thinking Fast and Slow* (2011:73), která je jinak velmi hodnotným a zasvěceným průvodcem, jenž pomáhá porozumět tomu, jak probíhají kognitivní rozhodovací procesy. V kurzu slouží tato ukáзка k tomu, aby u studentů rozvíjela kritickou vnímavost i vůči těmto parametrům textu a napravovala mýty o akademickém psaní nejen v cizím jazyce.

3.3 Lingvistické zvláštnosti vědeckého stylu

Pokud jde o lingvistické zvláštnosti vědeckého stylu, kurz využívá především shrnující poznatky z příručky Adama Wallworka *English for Research: Usage, Style and Grammar* (2012). Větší pozornost však věnuje pouze nominalizacím, participiím, posesivnímu genitivu (např. „student's writing“ versus „student writing“), používání členů v protikladu s ustálenými pravidly obecné angličtiny (např. „Data show that...“) a účelnému využívání pasivních konstrukcí. Tyto gramatické pasáže jsou však z časových důvodů zakomponovány do e-learningové části kurzu.

3.4 Funkční rysy vědeckého stylu

Zkušenosti nejen z tohoto kurzu ukazují, že studenti vnímají stylistické normy akademické spíše formálně a mají tendenci ustálené formulace mechanicky přejímat, aniž by vědomě vnímali funkci jednotlivých jazykově-textových a stylistických prostředků. Projevuje se to při analýze funkcí textu především v úvodních partiích textu a všude tam, kde autor posuzuje poznatky či jednotlivá vědecká řešení problému.

Jako příklad aktivity v kurzu uvádím tuto ukázkou.

Úkol 1: Popište funkci úvodních dvou vět abstraktu. Jakou funkci tyto věty plní? Jaký záměr tím autor sleduje a jak díky nim stanovuje svoji pozici?

Cíl: Naučit studenty vnímat funkci větných a nadvětných celků a jejich význam pro etablování pozice autora.

There is growing evidence for the relationship between working memory and academic attainment. The aim of the current study was to investigate whether working memory is simply a proxy for IQ or whether there is a unique contribution to learning outcomes.

(ARIELY, NORTON, FROST, 2007: 97)

Studenti se v rámci skupinového plnění úkolu soustředí na parafrázování obsahu a konstatují, že našli „topic sentence“ v první větě, tj. vnímají jen mechanicky shrnutí hlavní myšlenky textu a soustřeďují se na propoziční význam. To dokazuje, že si bez předchozí cílené výuky neuvědomují „co text dělá a jak to dělá“. První věta tohoto textu však zdůrazňuje, že autoři navazují na předchozí výzkumy v oblasti pracovní paměti, které stále více naznačují, že tato schopnost výrazně ovlivňuje školní úspěšnost. Druhou větou stanovují hypotézu, že buď pracovní paměť víceméně koreluje s inteligenčním koeficientem, nebo jde o samostatný faktor, který ovlivňuje školní výsledky. Jinými slovy autoři zahajují text tím, že kolonizují jistou mezeru v poznání a zabírají si toto teritorium pro sebe a tým, který na něm pracuje. Adjektivum „growing“ volí cíleně, aby dali najevo, že se vědecká komunita tímto problémem široce zabývá, tj. že nejde o nějakou marginální oblast zájmu. Tím deklarují, že oblast zkoumání je dostatečně relevantní pro bádání. Druhou větou navíc definují problém tím, že ho staví na kontrastu dvou hypotéz.

Tento typ zahájení textu není ničím novým, jak popisuje Swales (1990) na základě analýzy četných vědeckých článků. Autor si jeho prostřednictvím zabírá své téma, které vidí jako deficitní, tj. jako jakousi „mezeru na trhu“. Zpravidla též vyjadřuje, jak hodnotí dosavadní stupeň bádání v této oblasti a specifikuje svoji výzkumnou otázku. Významnou roli pro

pochopení pozice autora k problému tu hraje i další hodnotící adverbium („simply“) a adjektivum („unique“). Na tomto příkladu si studenti uvědomí, že nejde o pouhá klišé, kterým se oblíbeně zahajuje téma výzkumného článku, ale že má své racionální důvody na makrotextové úrovni.

Typů zahájení textu existuje celá řada. Jak uvádí Swales a Feaková (2012: 55–92), nejčastější je:

- zahájení obecným tvrzením (od zobecnění ke konkrétnímu)
- zahájení konkrétním příkladem (od konkrétního k zobecnění)
- zahájení formulací problému (např. kontroverze, slabé články teorie či výzkumu, nedostatek dat apod.)
- prezentace statistických údajů a výsledků výzkumu
- zahájení definicí
- zahájením shrnutím/srovnáním vědeckých teorií

Studenti mají v kurzu příležitost seznámit se s několika ukázkami, ale poté již sami aktivně vyhledávají vlastní příklady a sdílejí je buď v rámci prezentací, nebo skupinové práce. V závěru kurzu si volí vlastní téma, které písemně zpracují, a kde mají za úkol zdůvodnit, proč zahájení textu považují za účelné.

3.5 Formování vnímavosti studenta ke konstrukci textu – strategie ke čtení a vnímání textu

Jak ukazuje předchozí příklad, výuku akademického psaní směřujícího k publikování vlastních textů je třeba koncipovat ve smyslu *process writing*, tj. psaní orientovaného na proces než na jeho pouhý výsledek. Z tohoto důvodu kurz zařazuje do svého obsahu řadu aktivit, které se zaměřují na zvyšování vnímavosti vůči textu nejen ve fázi psaní, ale nejprve při porozumění čtenému textu. Překážkou tu mohou být strategie, které si pisatel osvojil v průběhu svého dosavadního vzdělávání. Jejich užitečnost nelze hodnotit paušálně, proto je vhodné se v úvodu kurzu zaměřit na jejich analýzu a potenciální prospěšnost v různých fázích procesu čtení.

Níže uvedený úkol ilustruje škálu možností, jak mohou jednotlivci přistupovat ke čtení cizojazyčného textu a jaké strategie používají. Tento úkol je adaptací podle Swalese a Feakové (2012: 2), je však zaměřený na čtení, ne na psaní, protože cílovou skupinu kurzu tvoří vesměs studenti, kteří s psaním delšího odborného textu nemají až na výjimky větší zkušenosti. Cílem není odsoudit některé strategie, ale posoudit jejich efektivitu vzhledem k individuálním potřebám studentů. Výše uvedený úryvek (viz 3. 4) je použit jako model, k němuž studenti vztahují strategie, které aktuálně zapojili. Podle očekávání hojně využívají překladové strategie, rovněž se soustřeďují na klíčová slova, v omezené míře využívají možnost dělat si poznámky do textu a vizuálně propojovat informace; o funkčnosti textu neuvažují vůbec. Po zkušenosti s prvním úryvkem však již nemají problém tyto zahajovací tahy (podle Swalese nazvané jako *moves*) identifikovat bez obtíží v dalších textech a velmi úspěšně je integrují do vlastního psaní v kurzu. Efektivita tohoto učení je tedy velmi vysoká.

Úkol 2 Posuďte, do jaké míry mohou následující strategie usnadnit přesné porozumění vědeckému textu.

- Překlad myšlenkově nebo jazykově náročných pasáží do češtiny/mateřského jazyka.
- Parafrázování vlastními slovy a užívání vlastních příkladů a paralel, které slouží k usnadnění pochopení textu.
- Využití předchozích znalostí o tématu.
- Vyhledávání klíčových slov.

- Sledování struktury textu (např. teze, argument, protiargument, závěr) a jeho organizace na větné a nadvětné úrovni (tj., co text dělá a jak to dělá).
- Sledování toho, jak autor posuzuje fakta a výsledky a jak formuluje závěry.

Jak se dá očekávat i na základě výše uvedeného příkladu, studenti nevěnují pozornost funkcím jednotlivých vět a odstavců, zato se soustředí na propoziční obsah, tj. na věcnou stránku textu. A obdobně ponechávají bez pozornosti, jakým způsobem hodnotí autor vlastní poznatky či argumenty a závěry jiných autorů. Z těchto deficitů pak vyplývají další úkoly v kurzu.

3.6 Vytváření plynulosti a linearity textu

Jedním z těchto úkolů je zvyšování vnímavosti vůči jazykovým a textovým prostředkům, které podporují lineární plynutí textu na základě logické stavby textu a za pomoci principu dynamického členění věty, tj. složky tematické a rematické.

Studenti mají za úkol sledovat, kde jsou ve větách zařazeny známé a nové myšlenky a identifikovat textové reference, tj. opakování klíčových slov a jejich variant v podobě různých slovních druhů a synonymie. V následujícím úkolu mají studenti tato klíčová slova najít a posoudit, nakolik napomáhají vytvářet logickou provázanost a plynulost textu. Pro účely tohoto příspěvku jsou tato slova zdůrazněna tučným písmem.

Úkol 3

The present research shows that although people believe that **learning more** about others leads to **greater liking**, more information about others leads, on average, to **less liking**. Thus, **ambiguity** – **lacking information** about another—leads to **liking**, whereas familiarity – **acquiring** more information – can breed **contempt**. This “**less is more**” effect is due to the cascading nature of **dissimilarity**. Once evidence of **dissimilarity** is encountered, subsequent information is more likely to be interpreted as further evidence of **dissimilarity**, leading to **decreased liking**. The authors document the negative relationship between **knowledge** and **liking** in laboratory studies and with pre-and postdate data from online daters, while showing the mediating role of **dissimilarity**. (ARIELY, NORTON, FROST, 2007: 97)

3.7 Interpretace textu na úrovni věty

Další zajímavou oblastí související s dynamickým členěním věty, na kterou je třeba upozornit, je interpretace textu na úrovni věty. Opět nejde zdaleka jen o propoziční význam, ale o vyhodnocení postoje pisatele k věcnému obsahu a toho, jak toto ztvárnění věty ovlivní postoj čtenáře. V následujícím úkolu, který je adaptován podle A. Hofmannové (2014: 39), mají studenti za úkol posoudit, která ze čtyř předložených vět je nejvíce přesvědčivá, že rodinná terapie pomáhá snižovat riziko konfliktů. Jinými slovy si mají představit, zdali by na základě některé z vět doporučili rodinnou terapii jako vhodný nástroj k řešení konfliktů. Hofmannová uvádí ve své publikaci výsledky tohoto experimentu a jeho opakované pokusy v tomto kurzu ukázaly, že se výsledky poměrně přesně shodují. Pro studenty je překvapivým zjištěním, jak výrazný vliv na interpretaci věty má její mikroúroveň, tj. aktuální větné členění, volba slov (*seem*), modalita (*may*) nebo spojovací výrazy (*but*, *although*).

Úkol 4

Která z následujících čtyř vět vás přesvědčí nejvíce, že rodinná terapie pomáhá vyhýbat se konfliktům?

- A Although family therapy seems to reduce the likeliness of a conflict, it may have some unpredictable effects.

- B Family therapy seems to reduce the likeliness of a conflict, but it may have some unpredictable effects.
- C Family therapy reduces the likeliness of a conflict, but it also has some unpredictable effects.
- D Although family therapy has some unpredictable effects, it reduces the likeliness of a conflict.

Pro ilustraci uvádím upravenou výslednou tabulku podle Hofmannové (2014: 39), která vystihuje vliv aktuálního větného členění na vyznění věty v závislosti na tom, zdali se negativní informace objeví v tematické, či rematické části. (Původní tabulka počítá ještě s vlivem s hlavní a vedlejší věty, z didaktických důvodů je však tento faktor vypuštěn, protože studenti nejsou rodilí mluvčí ani anglisté, aby dokázali tento gramatický rys ocenit.)

Věta	Informace v tematické části	Informace v koncové části	% doporučení rodinné terapie
A	+ pozitivní	– negativní	30 %
B	+ pozitivní	– negativní	40 %
C	+ pozitivní	– negativní	60 %
D	– negativní	+ pozitivní	70 %

Tab. 1 Interpretace věty na základě umístění informace do koncové části věty.

Adaptováno podle Hofmann 2014: 39.

4 Stylistická norma vědeckého stylu

Kurz je zakončen zápočtovou prezentací, v níž mají studenti prokázat, že jsou schopni vnímat odlišnosti vědeckého stylu. Jejich úkolem je přečíst dva až tři vědecké výzkumné články ze svého oboru, které nejsou starší víc než pět let a které byly publikované v renomovaném vědeckém periodiku. V nich mají za úkol všimnout si, jak se realizují následující stylistické a gramatické normy.

- Jak se projevuje přítomnost autora v textu? (neutrální, osobní zájmeno, já, my)
Mění se v jednotlivých částech článku (úvod, metodologie, výsledky, diskuse a závěr)?
- Jak si autor buduje pozici a jak vznáší svůj nárok na oblast výzkumu?
- Zapojuje autor čtenáře do interakce? (*as we all know*)
- Použití větného nebo lexikálního záporu (*the analysis didn't yield any new results* vs. *the analysis yielded no new results*).
- Použití plných a stažených záporných u sloves (*didn't* vs. *did not*).
- Výrazné nebo nevhodné nadužívání pasivních tvarů.
- Hedging: jaké volí opatrné a zmírňující výrazy (*may, seem, appear, indicate, likely*).
- Pozice autora (autoritativní, přesvědčivý, váhavý, vyhýbavý).
- Formát bibliografických údajů (Harvardská norma, poznámky pod čarou, číselné odkazy).
- Globální hodnocení: srozumitelný a logicky zorganizovaný text, plynulost, přehledné členění tvrzení, lineární kladení argumentů a srozumitelná formulace závěrů.

Tyto prezentace ukazují, že anglosaská norma je poměrně jednotná, pokud jde o oblast humanitních věd. Odchytky jsou spíše mezi autory (oblíbená pasiva), kolísání se objevuje v míře váhavosti či přesvědčivosti. Studenti jsou již také schopni odhalit i nadužívání klišé, krkolomnost formulací a přinášet řešení, která by projasnila význam, např. pomocí rozvolnění nominalizací a přetížených větných závěrů.

K tomuto úkolu se přiřazuje závěrečný úkol, aby studenti posoudili možné rozdíly mezi vědeckými články v mateřském jazyce a těmi psanými anglicky, a soustředili se především na ty, které působí rušivě nebo již zastarale. Vzhledem k tomu, že studenti kurzu pocházejí velmi často ze zahraničí, bývá zajímavé zjistit, jak studenti vnímají vývoj stylistické normy v jednotlivých zemích. Pokud jde o Českou republiku a Slovensko, studenti uvádějí, že žánr vědeckého článku se již ničím neliší od anglosaské normy, odlišnosti nacházejí zpravidla v učebnicích, monografiích a textech staršího data.

Pro srovnání Swales a Feaková (2012: 16) shrnují rysy vědeckého stylu americké provenience takto:

Autor

- nápadně využívá metajazyka, aby pomohl čtenáři orientovat se ve struktuře textu;
- vyhýbá se odbočkám a volně připojeným postřehům;
- preferuje poměrně krátké věty a nepříliš složitá souvětí;
- preferuje lineární a logickou výstavbu textu;
- drží se poměrně striktních konvencí týkajících se struktury textu a názvů kapitol;
- hojně využívá citací a odkazů;
- čerpá z aktuálních studií;
- explicitně poukazuje na mezery a nedostatky předchozích výzkumů;
- bere na sebe zodpovědnost za srozumitelnost sdělení, neoponechává vytváření významu na čtenáři.

Představy, jaké si studenti vytvářejí o vědeckém žánru, jsou přirozeně pod silným tlakem mateřského jazyka a norem, které v něm panují, proto situaci velmi usnadňuje, že v českém prostředí vzniká velké množství kvalitních textů. Jsou tu však i výjimky, které dokládají, že komplikovaně vystavěné texty s nekonečně dlouhými souvětími a komplikovaným ztvárněním významu, taktéž s dlouhými odbočkami od tématu, jsou stále ještě přijatelné.

Jak shrnuje J. Chamonikolasová v článku datovaném v roce 2005, česká stylistická norma si potrpí na bohaté a originální vyjadřovací prostředky, kde rozvinutá synonymie jde někdy na úkor jednoznačnosti. Někteří autoři také rádi prokazují, co všechno o tématu ví, a jak detailně o něm dokáží uvažovat, což se projevuje nekonečným odbíháním od tématu. A čtenář musí někdy „mezi řádky“ pracně vyhledávat, co si autor myslí.

Anglosaská stylistická norma naopak klade důraz na jasně, přehledně a srozumitelně formátovaný text, na logické propojení větných a textových celků (*topic sentence, signposting words, linking words*) a na argumentační postupy. Zřetelně deklarovaný postoj autora k tématu je rovněž nutností (SWALES a FEAK 2012: 16).

Vzhledem k časovému odstupu, který nás dělí od tohoto hodnocení, lze předpokládat, že se český vědecký styl již od této tradice dostatečně vzdálil.

5 Shrnutí zkušeností

Aktuální situace již zdaleka neodpovídá té, jaká panovala na začátku 21. století a jsme nyní svědky významného posunu vedoucímu ke zkvalitnění vědeckých textů. U studentů začínajících s akademickým psaním je však stále nutné formovat tuto dovednost s upozorňováním na chybné návyky a představy, které si mohli přinést ze střední školy a na základě četby starších textů.

Jak již bylo řečeno v úvodu, tento kurz má sebou tříleté období pilotování, které přineslo poznatky týkající se několika oblastí. Po stránce metodologické se ukázalo nejpřínosnější přidržen se didaktického přístupu založeného na žánrové analýze, který vypracoval J. Swales a

Ch. Feaková v příručce *Academic Writing for Graduate Students* (2012), která je třetím přepracovaným vydání původní publikace.

Z evaluací kurzu vyplynulo, že studenti oceňují význam formování vnímavosti vůči účelu a publiku textu, a pochopení, co si mohou z pozice autora textu „dovolit“. Dále vyzdvihují pochopení principů vytváření plynulého a logicky organizovaného textu a uvědomění si dopadu konstrukce textu a věty na jeho interpretaci. Za velmi užitečné považují možnost osvojit si různé strategie zahájení textu a pochopit jejich funkce, protože začátek považují za nejobtížnější moment v procesu psaní. Pro české studenty je rovněž zajímavé uvědomit si jisté přetrvávající odlišnosti mezi českou a anglosaskou normou vědeckého a odborného jazyka a pro zahraniční studenty se naskytuje příležitost porovnat ji se stavem ve svém mateřském jazyce.

Vzhledem k omezenému časovému prostoru není možné do kurzu zahrnout další významné partie, proto se pouze letmo dotkne problematiky komentování dat a psaní rešerší, stejně tak v kurzu není dostatečný prostor pro nácvik vlastního psaní.

Zároveň však kurz poskytuje cenné didaktické zkušenosti. Vysoce náročná je práce s ucelenými vědeckými články, přestože jsou zařazeny takové, které jsou srozumitelné a přístupné svým tématem, jazykovou úrovní a použitou výzkumnou metodologií i studentům pregraduálního studia. Efektivní práce s těmi články vyžaduje více přednáškový charakter výuky. Jako nejvýhodnější se ukazuje využívat úvody článků, kde se stanovují cíle výzkumu, a pasáže s přehledovými studiemi. V části metodologie je možné pracovat s popisem zkoumaného vzorku, procesem sběru dat, hodnocením výzkumných otázek, zato komentář a hodnocení získaných dat a jejich analýza už je nad interpretační možnosti většiny studentů, stejně jako diskuse a závěr článku.

Reálný posun v dovednosti akademického psaní směřujícího k publikování nelze přímo nebo výrazně očekávat. Aby mohlo dojít k měřitelnému posunu, bylo by nutné vytvořit koncepci navazujících kurzů v rozsahu dvou až třech semestrů s výrazným podílem individuální samostatné práce každého studenta. Prozatím je k dispozici e-learningová podpora, která slouží k tomu, aby studenti měli k dispozici soubor všech dostupných výukových materiálů, s nimiž je možné pracovat samostatně a na základě individuální potřeby.

Další možností jak posílit výuku akademického psaní směřujícího k publikování je zapojit do přípravných kurzů ke zkoušce z cizího jazyka ve společném základu výrazný podíl stylistických dovedností, především poznatků týkajících se organizace, koheze, koherence, plynulosti textu, dále strategie zahajování textů, argumentační strategie a způsoby ztvárnění popisů, procesů a hledání řešení, schopnost parafrázování a psaní rešerší a také jednoduchého komentování dat.

Tato možnost začíná nabývat v JC FF UK reálné podoby tím, že se pilotují kurzy, které se specializují na čtení akademických textů a na akademické psaní, které jde nad rámec akademického eseje, který doposud patří k dominantnímu žánru, jemuž se věnuje pozornost v kurzech. Jejich evaluace jistě přinese mnoho poznatků, jak učivo vhodně seskupit a gradovat, pokud jde o jeho náročnost a efektivitu učení.

Závěrem lze konstatovat, že k přínosům kurzu publikačních dovedností patří i to, že studenti získají představu, co mají udělat proto, aby mohli být jednou v budoucnosti úspěšnými akademiky. Zcela rozhodně však mohou všechny nabyté poznatky okamžitě použít v mateřském jazyce při psaní seminárních a kvalifikačních prací. Jinými slovy stylistické poznatky jsou všestranně přenositelné nad rámec anglického jazyka, v němž výuka probíhá. Navíc vzhledem k tomu, že kognitivní procesy, které probíhají během psaní a čtení, jsou stále objektem zkoumání, lze očekávat, že další studie přinesou poznatky, které obohatí didaktiku

psaní o nové pohledy, a přispějí ke kultivaci písemného projevu z hlediska jeho funkčnosti a efektivity výuky psaní.

Literatura

- ARIELY, Norton, 2007. Less Is More: The Lure of Ambiguity, or Why Familiarity Breeds Contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92, No. 1, 97–105
- BAZERMAN, Charles, PRIOR, Paul. (eds.), 2008. *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts*. Taylor & Francis e-Library.
- DE CHAZAL, Edward, 2014. *English for Academic Purposes*. Oxford: OUP.
- DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo, 1998. *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- DUDLEY-EVANS, Tony, 2000. Genre analysis: a key to a theory of ESP? In *Iberica 2*, [online]. AELFE : Universidad de Cádiz, Spain. Pp. 3-11. ISSN: 1139-7241 [cit. 2009-05-02] Dostupné z WWW:<http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>.
- FEAK, Ch. B., SWALES, J. M., 2009. *Telling a Research Story: Writing a Literature Review*. University of Michigan Press.
- FEAK, Christine B.; SWALES, John M., 2012. *Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan.
- HOFMANN, Angelika H., 2014. *Scientific Writing and Communication. Papers, Proposals, and Presentations*. Oxford: Oxford University Press.
- CHAMONIKOLASOVÁ, Jana, 2005. Věcný text v české a anglosaské kultuře. In *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/vecnytext.pdf>. [cit. 2016-06-04]
- KAHNEMAN, D., 2011. *Thinking Fast and Slow*. Penguin.
- KHALIFA, H. a WEIR Cyril J., 2009. *Examining Reading. Research and Practice in Assessing Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- PINKER, Steven, 2015. *Sense of Style. The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. Penguin Group.
- PRIOR, Paul, 2006. A sociocultural theory of writing. In MACARTHUR, Charles A; GRAHAM Steve; FITZGERALD, Jill (eds.). *Handbook of Writing about Research*. The Guilford Press: New York.
- SWALES, J., 1990. *Genre Analysis: English in academic and research setting*. Cambridge University Press.
- WALLWORK, A., 2012. *English for Research: Usage, Style and Grammar*. Springer.
- WEIR, Cyril J., 2007. *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Kontaktní údaje

Mgr. Ivana Mičinová
Jazykové centrum
Filozofická fakulta Univerzita Karlova
Celetná 20
Praha
ivana.micinova@ff.cuni.cz

Krátký medailon

Vystudovala FF UK v Praze, obor angličtina - čeština. Vede přípravné kurzy akademické angličtiny a odborné kurzy se zaměřením na využití angličtiny v psychologických a sociálních vědách. V grantové činnosti se zabývá angličtinou pro vědu a výzkum a koncepcí online výuky směřující ke zvyšování publikačních dovedností studentů magisterských a doktorských programů. Odborně se věnuje především výuce a testování akademických dovedností, s důrazem na procesy standardizace jazykové zkoušky.

PŘÍLOHA

Ukázka 1

Úkol: Pokuste se v dané ukázce odhalit slabiny textu. Jaká je hlavní myšlenka nebo otázka odstavce? Pomáhají příklady usnadnit pochopení, jak úsudky vznikají? Nejde množství příkladů na úkor linearity, tj. usnadňují odpověď na otázku, co jsou to úsudky a jak vznikají, nebo ji komplikují? Neprospělo by srozumitelnosti, kdyby se tento dlouhý odstavec rozdělil na několik kratších? Pokuste se přeskupit informace v textu a složit je znovu tak, aby usnadnily porozumění.

Study the following introduction to the third chapter of the book *Thinking Fast and Slow* written by a well-acclaimed author, Daniel Kahneman. In this book Kahneman presents his current understanding of judgement and decision making, which has been shaped by psychological discoveries of recent decades. He introduces two terms: System 1 denotes all the thinking which happens spontaneously and helps us functions effectively through our everyday lives, while System 2 has developed to help us solve problems and create judgements. Kahneman's goal is to show how the two systems intertwine and overlap, and the consequences brought about by this.

How Judgements Happen

There is no limit to the number of questions you can answer, whether they are questions someone else asks or questions you ask yourself. Nor is there a limit to the number of attributes you can evaluate. You are capable of counting the number of capital letters on this page, comparing the height of the windows of your house to the one across the street, and assessing the political prospects of your senator on a scale from excellent to disastrous. The questions are addressed to System 2, which will direct attention and search memory to find the answers. System 2 receives questions or generates them: in either case it directs attention and searches memory to find the answers. System 1 operates differently. It continuously monitors what is going on outside and inside the mind, and continuously generates assessments of various aspects of the situation without specific intention and with little or no effort. These basic assessments play an important role in intuitive judgement, because they are easily substituted for more difficult questions – this is the essential idea of the heuristics and biases approach. Two other features of System 1 also support the substitution of one judgement for another. One is the ability to translate values across dimensions, which you do in answering a question that most people find easy: “If Sam were as tall as he is intelligent, how tall would he be?” Finally, there is the mental shotgun. An intention of System 2 to answer a specific question or evaluate a particular attribute of the situation automatically triggers other computations, including basic assessments... (KAHNEMAN 2011: 73)

NOVÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY PRE PRÍPRAVU DOKTORANDOV NA SKÚŠKU Z ANGLICKÉHO JAZYKA

NEW STUDY MATERIALS TO HELP DOCTORAL STUDENTS PREPARE FOR THE ENGLISH LANGUAGE EXAM

Helena Petruňová

Abstrakt

Príspevok sa venuje novým študijným materiálom pre jazykovú prípravu doktorandov, publikáciám Angličtina v akademickom prostredí – slovník a Angličtina v akademickom prostredí – cvičebnica. Poukazuje na niektoré časté chyby používateľov akademickej angličtiny, ktoré sú dôsledkom jazykového vplyvu slovenčiny, uvádza príklady z vybraných anotácií projektov.

Kľúčové slová: študijné materiály, akademická angličtina, jazyková príprava, doktorandi.

Abstract

The article deals with the new study materials for doctoral students language training. Two publications, Angličtina v akademickom prostredí – slovník and Angličtina v akademickom prostredí – cvičebnica are presented. Some common mistakes made by Academic English users as a result of the Slovak language interference, examples from the selected project abstracts are introduced.

Key words: study materials, Academic English, language training, doctoral students

1 Úvod

Výučba anglického jazyka na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (UPJŠ) prebieha už celé desaťročia. V rámci jazykovej prípravy doktorandov, ktorí študujú na fakultách UPJŠ v oblasti prírodných, lekárskych, spoločenských a humanitných vied, je to predovšetkým odborná a akademická angličtina. Doktorandi majú o jazykové vzdelávanie v Centre jazykovej prípravy Filozofickej fakulty UPJŠ (CJP FF UPJŠ) pomerne veľký záujem a každoročne sa ukazuje, že ich jazykové vedomosti a zručnosti je potrebné neustále prehľbovať a zdokonaľovať. Celkový počet doktorandov, ktorí v akademickom roku navštevujú jazykové semináre alebo využívajú individuálne konzultácie, je približne 150. V študijných programoch majú pre anglický jazyk v ponuke jeden povinný predmet, 2 hodiny týždenne v zimnom a v letnom semestri, v niektorých odboroch je to iba 15-28 hodín za celý rok. Jazyková príprava je kombináciou jazykových seminárov, konzultácií a individuálneho štúdia, môže trvať 1-3 roky, podľa úrovne ovládania angličtiny.

Na jazykových seminároch doktorandi rozvíjajú svoje jazykové zručnosti hovorenia a písania so zameraním na akademickú sebaaprezentáciu, prezentáciu pracoviska, vlastnej pedagogickej a odbornej práce, vedecko-výskumných aktivít a pod. Jazykové zručnosti akademického čítania a počúvania sú neoddeliteľnou súčasťou ich samostatnej domácej prípravy. V rámci povinne voliteľných predmetov, ktoré už druhý rok ponúka a zabezpečuje CJP FF UPJŠ, si doktorandi môžu vybrať a navštevovať semináre ďalších predmetov: *Rozvoj zručností čítania a písania odborných textov v angličtine, Úvod do akademického písania v anglickom jazyku a*

Odborné prezentácie v anglickom jazyku. Jazyková príprava sa končí záverečnou skúškou, ktorá pozostáva z ústnej a písomnej časti (úroveň B2-C1).

2 Študijná literatúra

Odporúčaná študijná literatúra pre doktorandov zahŕňa učebnice a príručky pre akademickú angličtinu zo známych vydavateľstiev, početné on-line zdroje a materiály pripravené vyučujúcimi. Počas štúdia doktorandi rozvíjajú komunikačné jazykové kompetencie na takej úrovni, aby ich mohli čo najviac a čo najefektívnejšie využívať v akademickom prostredí. V zmysle dokumentu *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (2017) sú to predovšetkým jazykové kompetencie: lexikálna, gramatická, sémantická a fonologická, v menšej miere ortografická a ortoepická. V rámci týchto kompetencií sa pri práci so študijnými materiálmi doktorandi zameriavajú na osvojenie si slovnej zásoby a gramatiky, na významovú stránku slova, pozornosť sa venuje aj správnej výslovnosti, pravopisu, interpunkcii, schopnosti pracovať so slovníkom a pod. Trvalé miesto si v jazykovej príprave nachádzajú ďalšie kompetencie, sociolingválna a pragmatická, všetky so zameraním na špecifiká a potreby akademického prostredia. Pre naplnenie cieľov jazykového vzdelávania v oblasti akademickej angličtiny využívame podľa aktuálnych potrieb a požiadaviek doktorandov zahraničné publikácie, napr. *Academic Vocabulary in Use, Cambridge Academic English, Check Your Vocabulary for Academic English, Headway Academic Skills - Reading, Writing, and Study Skills, Cambridge English for Scientists* od týchto autorov: McCarthy a O'Dell (2008), Hewings a McCarthy (2012), Porter (2008), Philpot a Curnick (2011) a Armer (2011).

Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že v posledných rokoch vznikli aj práce českých, poľských a slovenských autorov, ako sú Štěpánek (2011), Michelčíková (2012), Kačmárová, Pikor-Niedzialek a Więclawska (2013). Ich publikácie *Academic English - Akademická angličtina, Academic English for PhD Students* a *Academic English Grammar for Polish Students* vo väčšej alebo menšej miere zohľadňujú osobitosti anglického a ďalšieho jazyka, materinského jazyka učiacich sa, ktoré sa prejavujú pri používaní angličtiny v akademickom prostredí. Študijné materiály od skúsených vysokoškolských učiteľov sú určené pre pokročilých, sú prakticky orientované a obsahovo zamerané na tie aspekty jazyka, ktoré študenti najviac potrebujú. Zohľadňujú skutočnosť, že akademická angličtina je

... řečí vcelku přísného řádu, mnohdy těžko obejitelných pravidel, ustálených postupů a zavedených zvyklostí. ... v rámci akademické angličtiny můžeme používat logické myšlení a o poznání jasnější slovní zásobu. Budeme schopni opřít se o ustálené vazby a zřejmé gramatické jevy... (ŠTĚPÁNEK 2011: 15)

Jednotlivé kapitoly v publikáciách zahŕňajú oblasť slovnej zásoby a gramatiku, v niektorých tiež jazykové zručnosti čítania, počúvania, hovorenia a akademického písania, nechýbajú početné cvičenia a kľúč.

Je veľmi dôležité, ak sa pri jazykovej výučbe a príprave doktorandov na praktické používanie angličtiny v akademickom prostredí využívajú vhodné a *na mieru šité* študijné materiály, ktoré reflektujú reálne potreby a osobitosti učiacich sa a tiež skutočnosť, že ich materinským jazykom je slovenčina, príp. iný slovanský jazyk. Vyššie uvedené publikácie k nim nepochybne patria. Mnohé roky skúseností s jazykovou prípravou doktorandov na UPJŠ postupne vyústili do nutnosti pripraviť a publikovať vlastné ucelené študijné materiály pre doktorandov nefilologických odborov. Tri autorky, Kolaříková, Petruňová a Timková (2015a, 2015b), vyučujúce anglického jazyka, preto v rámci projektu SOFOS - *Rozvoj vedomostí a zručností zamestnancov a študentov UPJŠ s akcentom na medziodborové kompetencie a integráciu do medzinárodných výskumných centier* pripravili dve odborné publikácie, ktoré sa

za krátky čas ich používania ukázali byť veľmi nápomocné pri príprave doktorandov na záverečnú skúšku a tiež pre ich ďalšie samostatné štúdium a prácu. Pri tvorbe nových študijných materiálov, pri kreovaní ich finálnej podoby sa autorky rozhodovali na základe toho, čo doktorandi reálne potrebujú. Pomohli im pri tom roky praktických skúseností, analýzy chýb v ústnom prejave, v písomných prácach a tiež výsledky pilotného testovania doktorandov UPJŠ, v ktorom boli do celkovej databázy otázok zaradené testové úlohy z oblasti slovnej zásoby (56%) a gramatiky (33%), zvyšok predstavovali zadania súvisiace s výslovnosťou (2%), slovotvorbou (3%) a úlohy týkajúce sa vetnej stavby (6%) (KOLAŘÍKOVÁ, PETRUŇOVÁ 2015: 3). Skúsenosti a výsledky testovania potvrdili nutnosť zamerať nové študijné materiály predovšetkým na lingvistické aspekty akademickej angličtiny, najmä na akademickú slovnú zásobu a vybrané oblasti gramatiky.

3 Nové študijné materiály

Publikácia *Angličtina v akademickom prostredí – slovník* má 300 strán a ponúka početné slovné spojenia, uvádza praktické príklady použitia menných, slovesných a predložkových spojení, voľných a ustálených slovných spojení z danej oblasti. Publikácia obsahuje vyše 450 základných hesiel. Jednotlivé heslové slová predstavujú vybrané slovenské podstatné mená a ich anglické ekvivalenty, ktoré významovo súvisia s akademickou sférou. V rámci hesiel sú k dispozícii užitočné slovné spojenia, zaujímavé slová, frázy a vetné štruktúry v anglickom jazyku. Pri mnohých sú zaradené aj preklady do slovenčiny a príklady nesprávneho použitia tak, ako boli zaznamenané na seminároch, počas záverečnej ústnej skúšky a v písomných materiáloch doktorandov. V rámci hesla je ponechaný aj dostatok voľného miesta pre vlastné poznámky a pri štúdiu nájdené užitočné slovné spojenia. Nasledujúca skrátená ukážka je príkladom spracovania slova VÝSKUM:

VÝSKUM RESEARCH (U)
•
research capability research effort research establishment <i>výskumné pracovisko</i> research findings research project (research project is titled/is funded) research purposes research scholarship <i>stáž</i> research team
•
academic research (to prepare sb for a career in academic research) collaborative research field research fundamental research in-depth research pioneering research
•
research in/into (research into cancer treatment) research on (archival research on Slovak history)
•
research demonstrates research indicates research relies on research reveals research shows research suggests
•

to be based on research to be engaged in research to carry out research to conduct research to do research to encourage research (to encourage the highest quality <i>research</i>) to engage sb in research to enhance research to fund research to organise research (Research is organised under three themes which demonstrate our focus on...) to pursue research to underfund research to undertake research
•
to research into to realize research /to carry out research to deal with research of various types of cancer diseases /to be engaged in research on various types of cancer scientific investigation two researches two research studies

Obr. 1. Skrátené heslo VÝSKUM. (KOLAŘÍKOVÁ, PETRUŇOVÁ, TIMKOVÁ 2015a: 268-269).

Druhou publikáciou je *Angličtina v akademickom prostredí – cvičebnica*, ktorá je určená najmä pre samoštúdium, ale aj pre aktivity na jazykových seminároch. Má 100 strán a jednotlivé lekcie sú obsahovo zamerané na činnosti súvisiace so štúdiom a prácou doktorandov (STUDY, LIBRARY, WORK, FUNDING, RESEARCH, PROJECT PROPOSAL, WRITING A SCIENTIFIC PAPER, CONFERENCE a PRESENTATIONS). V deviatich lekciiach sa nachádzajú rôzne cvičenia a zadania, ktoré ponúkajú množstvo užitočných úloh a aktivít, rozvíjajú akademickú slovnú zásobu v minimálnom kontexte, v podobe slovných spojení, fráz a viet pre praktické použitie. Z celkového množstva cvičení sú najpočetnejšie zadania, ktoré pomáhajú osvojovať si novú, upevňovať a rozširovať už známu slovnú zásobu pre vyššie uvedené tematické oblasti (46%) a tiež slovnú zásobu pre rozvíjanie zručností prezentovania a akademického písania (4%). Ďalej sú to zadania zamerané na prácu s anglickým jazykom na úrovni vety a textu (11%), na precvičovanie gramatiky (9%) a slovtvorby (7%). Každá lekcia má na konci cvičenie na preklad vybraných užitočných viet zo slovenčiny do angličtiny (8%), zadania na dopĺňanie a vytváranie tzv. *topic pages* a *word maps* (15%) a kľúč k cvičeniam. Zámerom autoriek bolo podporiť záujem doktorandov o samostatnú prácu so slovníkmi, učebnicami, príručkami a všetkými dostupnými zdrojmi pre jazykové vzdelávanie aj po ukončení povinnej jazykovej prípravy a štúdia na univerzite. Cvičebnica poskytuje priestor pre poznámky, pre dopĺňanie a tvorbu vlastnej databázy užitočnej slovnej zásoby podľa odborného zamerania. Nasledujúca ukážka ponúka vybrané cvičenia z lekcie RESEARCH:

TASK 1 MATCH THE BEGINNING OF EACH EXPRESSION WITH THE MOST APPROPRIATE ENDING.	
to carry out research...	into the causes of
to carry out the study...	with the data to prove the hypothesis
to conduct research...	in grant-funded research project work
to participate...	on various types of cancer
to be engaged in research...	with the latest technology
to provide researchers...	in conjunction with an XY project
to conduct an investigation...	in the research project
to equip a laboratory...	under the supervision of prof. Landl
to be involved...	into the origins of

Obr. 2. Cvičenie k téme RESEARCH. (KOLAŘÍKOVÁ, PETRUŇOVÁ, TIMKOVÁ 2015b: 49).

TASK 9 CHOOSE THE BEST VERB FROM THE RIGHT COLUMN TO COMPLETE THE SENTENCES. GIVE THE CORRECT VERB FORM (active/passive).	
My dissertation in the research grant of our workplace dealing with...	arise confirm consist in cover draw divide emphasise originate subdivide
My doctoral dissertation from the needs to study the problems of...	
The goal of my dissertation is to conclusions from the investigation in this area of study.	
My scientific methods can into general methods of science, such as analysis and classification, and specific methods, such as questionnaire and interview.	
My PhD thesis into a number of subsections.	
This section specific ways, techniques and procedures applied in the study.	
The conclusion the importance of the research.	
The results of my investigation by a longitudinal study of the problem.	
The main contribution of my doctoral dissertation dealing with this issue from the view of...	

Naši doktorandi pomerne intenzívne využívajú nové študijné materiály a spoločne sa usilujeme o dosiahnutie zmysluplného prepojenia jazyka, slovnej zásoby a gramatiky s rozvíjaním všetkých jazykových zručností. Pri príprave na jazykovú skúšku je to najmä hovorenie a písanie. Veľmi užitočné námety pre prácu učiteľov ponúka publikácia *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, ktorej autorom je Jordan (1997) a tiež príručka *Communicative Activities for EAP*. Guse (2011) v nej uvádza početné interaktívne úlohy a postupy aj pre oblasť slovnej zásoby a gramatiky, ponúka návod na organizáciu procesu ich osvojovania si v troch fázach: „(1) Noticing, (2) Experimenting and (3) Producing.“ (GUSE 2011: 2). V tomto zmysle prakticky zamerané úlohy a zadania pre doktorandov predpokladajú z ich strany intenzívne štúdium, čítanie odborných textov, sledovanie on-line prednášok a prezentácií, používanie slovníkov a jazykových príručiek, aktivitu na seminároch a samostatnú domácu prípravu, napr. pri tvorení vlastných textov. V rámci prípravy na skúšku to nie sú záverečné práce na odbornú tému alebo odborné články, ale krátke texty (200-400 slov), ktoré si doktorandi môžu pripraviť ako podklady pre ústny prejav (produkciu aj interakciu) na seminároch a individuálnych konzultáciách. Úlohou môže byť napr. príprava rôznych informácií a ich ústna prezentácia pred kolegami a pomyseľnými zahraničnými účastníkmi. Môžu to byť informácie o aktuálnom dianí na pracovisku, o jeho poslaní, súčasnom smerovaní a kontaktoch, o každodenných pracovných a vzdelávacích aktivitách doktoranda, o zrealizovaných alebo pripravovaných odborných podujatiach, projektoch, o pracovných cestách a zahraničných pobytoch, o zaujímavých publikáciách, zahraničných návštevách, rôznych novinkách z odboru a pod.

Pre všetky úlohy je vhodné vyžadovať plnenie aj v písomnej forme. Písomný prejav je veľmi dôležitý a usilujeme sa ho rozvíjať najmä v rámci domácej prípravy doktorandov, ktorí tak majú možnosť vopred si sformulovať svoje vlastné myšlienky, názory a postoje, pripraviť si užitočné údaje k danej aktivite, ako je napr. popis obrázku, snímky, schémy, grafu a tabuľky, podrobná informácia o pripravovanej konferencii, projekte, o novej odbornej publikácii, o pozvanom zahraničnom odborníkovi a pod. Samostatnou prípravou doktorandi nadobúdajú potrebné sebavedomie, sú lepšie pripravení na ústny prejav, ústnu prezentáciu, akademickú komunikáciu, zapojenie sa do diskusie a i. Veľmi užitočné sú aj kratšie písomné zadania (150-300 slov) za účelom zverejnenia na webovej stránke alebo v tlači, napr. sebaaprezentácia doktoranda (*Academic profile, Short biography, Academic Bio for conferences*), informácia o projekte (*Project abstract*), o zahraničnom pobyte (*Detailed programme of the traineeship period, Objectives and expected outcomes of the mobility*), o účasti a vystúpení na odbornom podujatí alebo konferencii (*Abstract for a conference paper, Conference invitation*) a i.

Rozvíjanie zručnosti písania kratších textov má pre doktorandov veľký význam, pretože pri práci s rôznymi študijnými materiálmi, so slovníkmi a príručkami, získavajú užitočné návyky pre písanie zložitejších textov, ktoré sú výstupmi ich odbornej a vedeckej činnosti. Pre učiteľov je však často pomerne zložitá venovať dostatok pozornosti rozvíjaniu zručnosti písania, najmä pre časovú náročnosť, nutnosť opravovať množstvo materiálov a poskytovať spätnú väzbu. V konferenčnom príspevku *K niektorým aspektom hodnotenia záverečných písomných prác* Eliašová (2015) v úvode vymedzuje miesto písania v jazykovej príprave, odkazuje na metodickú príručku *Process Writing*, autorskej dvojice White a Arndt (1991), predstavuje prístup písanie ako proces a uvádza,

... že písanie je podstatne viac než len aplikácia naučených jazykových (gramatických a štylistických) pravidiel, ... že písanie je neustálym prepisovaním, ... že hodnotenie nie je

len doménou učiteľa, ale že by malo byť predmetom sústavného záujmu a zodpovednosti pisateľa textu... (ELIAŠOVÁ 2015: 3)

4 Anotácie projektov

Jedným zo zadaní, ktoré môžu doktorandi dostať v rámci jazykovej prípravy, je aj zostavenie anotácie pripravovaného projektu alebo krátkej správy o ukončení projektu a jeho výsledkoch. Nielen pre doktorandov, ale aj pre vysokoškolských učiteľov a vedeckých pracovníkov môže byť vytvorenie takého písomného textu spojené s istými problémami. Krátka analýza vybraných anotácií projektov KEGA v slovenskom a anglickom jazyku, ktoré sú dostupné pre posudzovateľov na stránke MŠVVaŠ SR Portál vysokých škôl, je toho dôkazom. Pri čítaní textov anotácií projektov sme sa zamerali iba na lingvistické aspekty jazyka, na oblasť gramatiky, slovnej zásoby a vybrané problémy na úrovni vety.

Istá jazyková nekompetencia autorov textov sa prejavila v rovine gramatickej, napr. pri používaní predložiek: *•špecializácia na skúmanú oblasť* - **specialization on** the area investigated, *•podieľanie sa na projekte* - **participation on** the research, *•platforma upozorňujúca na riziko* - platform that **draws attention on** the risk, *•vychádzať z metodických princípov vyučovania angličtiny* - **follow from** the methodological principles of teaching English, *•zapojiť sa do monitoringu* - **to participate on** monitoring, *•projekt smeruje k sumarizácii* - project **aims to** summarizing.

V oblasti slovnej zásoby sa ukázali problémy s poznaním správneho významu niektorých lexikálnych jednotiek v angličtine, s uvedením si vplyvu slovenčiny, čo sa prejavilo napr. pri preklade spojení so slovami *realizácia* a *realizovať*: *•proces prípravy a realizácie predmetov* - **process of preparation and realisation** of subjects, *•cieľom projektu je realizácia interaktívnej e-learningovej učebnej pomôcky* - aim of the project is **realisation** of an interactive e-learning education tool, *•v rámci riešenia projektu bude realizovaná analýza* - within the project, an analysis of integrating of subjects will be **realized**, *•výsledky výskumu, ktorý sme realizovali* - the results of the research, which we **realised**.

V textoch anotácií sa vyskytlo množstvo problémov na úrovni vetnej stavby, ktoré boli tiež výsledkom negatívneho vplyvu slovenčiny na proces tvorenia viet v angličtine. Prejavilo sa to doslovným prekladom slovenských viet, nesprávnym slovosledom v anglických vetách, napr.:

•Medzi ďalšie ciele projektu patrí dopísanie vysokoškolskej učebnice, ktorá je rozpracovaná na 50% a naplnenie vytvoreného edukačného portálu... - **Between additional goals belongs to finish of writing works of educational textbook**, which is semi-finished on 50 percent **and filling establishing of educational portal...**

•Nevyhnutnou súčasťou procesu modernizácie bude aj rozvoj digitálnych kompetencií participantov... - An integral **part of the modernization process will be the development of digital competences** of participants...

•V rámci projektu je plánované rozšírenie prístrojového vybavenia laboratória, kde budú realizované experimentálne merania... - In the scope of the project **is planned extension of the laboratory equipment**, where it will be implemented experimental measurements...

•Pre zvýšenie efektivity... je naplánovaná aj implementácia informačno-komunikačných technológií. - To increase the efficiency... **is planned also implementation of information and communication technologies.**

•Z dôvodu časovej náročnosti zberu údajov budú do projektu zapojení aj doktorandi a študenti... - Because collection of data is a time-consuming process, for the realization of project **will be also PhD students and students employed...**

Pri mnohých textoch anotácií bolo zrejmé, že sa autori pustili cestou doslovného prekladu zo slovenského jazyka, prekladali celé odstavce s dlhými súvetiami, čoho dôsledkom boli početné chyby v rovine syntaktickej, lexikálnej a štylistickej. Ukázalo sa, že pri zostavovaní textov chýbala práca so slovníkmi a príručkami, potvrdilo sa, že negatívny vplyv materinského jazyka pri používaní angličtiny naďalej pretrváva aj na pokročilejšej úrovni ovládania anglického jazyka. Podobné chyby sa pravidelne objavujú aj v ústnom a písomnom prejave našich doktorandov.

5 Záver

Pri výučbe angličtiny v rámci prípravy doktorandov na skúšku je úsilie učiteľov zamerané na rozvíjanie jazykových kompetencií a elimináciu negatívneho pôsobenia slovenčiny ako materinského jazyka. Tento vplyv je neustále prítomný v jazyku, ktorý doktorandi používajú pri štúdiu a práci v akademickom prostredí. Pomerne často sa vyskytujúce nedostatky sú dôkazom toho, že problematika používania anglického jazyka, jazyka rôznych textových typov, od jazyka učebníc, skrípt, odborných článkov, vedeckých publikácií, prednášok a prezentácií až po jazyk textov projektov, abstraktov, výskumných správ, akademických životopisov a pod., je stále veľmi aktuálna. Nové publikácie akademickej angličtiny boli primárne zostavené pre doktorandov nefilologických fakúlt. Môžu však slúžiť aj ostatným študentom a tiež vysokoškolským učiteľom a vedeckým pracovníkom, ktorí potrebujú angličtinu pre svoje odborné a vedecké aktivity. Pre nich je angličtina jazykom na špecifické účely, jazykom ich profesijného zamerania, jazykom pre používanie v akademickom prostredí (ESP, EPAP, EAP) a v neposlednom rade aj sprostredkujúcim jazykom (EMI) pri výučbe na fakultách v nefilologických študijných programoch, ktoré sú ponúkané v anglickom jazyku.

Na záver možno konštatovať, že pretrvávajúci záujem doktorandov o zlepšovanie svojich jazykových zručností je veľmi povzbudzivý, je však zároveň aj veľmi záväzujúci. Je výzvou pre učiteľov, aby hľadali ďalšie spôsoby a postupy pri zlepšovaní jazykovej prípravy vysokoškolských študentov, učiteľov a vedeckých pracovníkov. V našom jazykovom prostredí si kladieme za cieľ rozvíjať jazykové kompetencie doktorandov, predovšetkým lexikálnu, gramatickú a sémantickú. Tieto sú nevyhnutné pre následné rozvíjanie ďalších kompetencií, sociolingválnej a pragmatickej. Vhodné študijné materiály majú pomáhať pri upevňovaní jazykových zručností, zvládání úskalí osvojovania si a následného používania anglického jazyka a tiež pri odhaľovaní osobitostí angličtiny v porovnaní s materinským jazykom. Aj tie najlepšie študijné materiály a učebné zdroje však potrebujú učiacich sa, ktorí si uvedomujú dôležitosť a nevyhnutnosť cudzojazyčnej gramotnosti.

Literatúra

- ARMER, Tamzen, 2011. *Cambridge English for Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELIAŠOVÁ, Věra, 2015. K niektorým aspektom hodnotenia záverečných písomných prác. In: *Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na FF v České republice a na Slovensku II – Testování a měření jazykových kompetencí*. [konferenční DVD]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 12 s. [cit. 21.10.2017].
- GUSE, Jenni, 2011. *Communicative Activities for EAP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWINGS, Martin and Michael McCARTHY, 2012. *Cambridge Academic English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- JORDAN, R. R., 1997. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAČMÁROVÁ, Alena, Marta PIKOR-NIEDZIAŁEK and Edyta WIECŁAWSKA, 2013. *Academic English Grammar for Polish Students*. Rzeszów: University of Rzeszów.
- KOLAŘÍKOVÁ, Zuzana, Helena PETRUŇOVÁ a Renáta TIMKOVÁ, 2015a. *Angličtina v akademickom prostredí – slovník*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- KOLAŘÍKOVÁ, Zuzana, Helena PETRUŇOVÁ a Renáta TIMKOVÁ, 2015b. *Angličtina v akademickom prostredí – cvičebnica*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- KOLAŘÍKOVÁ, Zuzana a Helena PETRUŇOVÁ, 2015. Pilotné testovanie odbornej a akademickej angličtiny. In: *Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na FF v České republice a na Slovensku II – Testování a měření jazykových kompetencí*. [konferenční DVD]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 8 s. [cit. 11.10.2017].
- McCARTHY, Michael and Felicity O'DELL, 2008. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MICHELČÍKOVÁ, Lenka a kol., 2012. *Academic English for PhD Students*. Nitra: FF Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- PHILPOT, Sarah and Lesley CURNICK, 2011. *Headway Academic Skills, Reading, Writing, and Study Skills. Level 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Portál VS. [online]. [cit. 20.8.2017]. Dostupné z: <https://www.portalvs.sk>
- PORTER, David, 2008. *Check Your Vocabulary for Academic English*. Macmillan Publishers Limited.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. 2017. Rev. vyd. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 15.8.2017]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
- ŠTĚPÁNEK, Libor, Janice DE HAAFF a kol., 2011. *Academic English - Akademická angličtina*. Praha: Grada Publishing.
- WHITE, Ron and Valerie ARNDT, 1991. *Process Writing*. London: Longman.

Kontaktné údaje

PhDr. Helena Petruňová, CSc.
Centrum jazykovej prípravy
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Moyzesova 9
040 02 Košice
helena.petrunova@upjs.sk

Krátky medailón

Autorka pracuje na UPJŠ v Košiciach v oblasti výučby cudzích jazykov (angličtina, ruština a slovenčina ako cudzí jazyk pre študentov Lekárskej fakulty) už vyše 30 rokov. Ako odborná asistentka v Centre jazykovej prípravy na Filozofickej fakulte sa venuje cudzojazyčnému vzdelávaniu, príprave a výučbe odborného cudzieho jazyka a akademického jazyka pre slovenských a zahraničných študentov na všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia.

c) Testování jazykových dovedností/Testing Language Skills

VYTVÁŘÍME VALIDNÍ, KONZISTENTNÍ A SPOLEHLIVÉ TESTY?

DO WE CREATE VALID, CONSISTENT AND RELIABLE TESTS?

Halka Čapková, Jarmila Kroupová

Abstrakt

Studie si klade za cíl představit konkrétní aplikaci principů klasické teorie testování (Classical Test Theory) na testy s výběrem ze čtyř možností (multiple gap fill), které jsou součástí přijímacích testů na Vysokou školu ekonomickou v Praze. Pro potřeby této studie jsme použili jednu část rozřazovacího (placement) testu, v níž uchazeči doplňují deset položek vždy s výběrem ze čtyř možností. K analýze byly použity výpočty indexu obtížnosti a bodového biseriálního korelačního koeficientu. Následně byla provedena analýza použitých distraktorů. Vzhledem k tomu, že analogický postup lze použít i v případě didaktických (achievement) testů, věříme, že tato studie může nabídnout návod, jak pomocí jednoduchých statistických výpočtů dosáhnout zkvalitnění databáze používaných testů zvýšením jejich spolehlivosti, validity, úrovně a kvality.

Klíčová slova: analýza testu, rozřazovací test, distraktor, index obtížnosti, bodový biseriální korelační koeficient

Abstract

This article provides language teachers with a simple user friendly introduction to language testing. It aims to present how the principles of Classical Test Theory were applied to multiple gap fill tests used as a part of the English entrance examinations at the University of Economics, Prague. Simple statistical methods (Facility index, Discrimination index, Point biserial correlation and distractor analysis) were used to analyse language tests in order to improve their validity, reliability and consistency. The authors walk the readers through the whole process of test analysis with the emphasis on the result interpretation using an example of a 10-item multiple gap fill test. This paper thus provides teachers with simple tools to build standardized valid language test databases which reflect criteria of accurate and equitable testing.

Key words: test analysis, placement test, distractor, Facility index, Point biserial correlation

1 Úvod

Cílem tohoto článku je podělit se o zkušenosti s analýzou kvality, validity a vyváženosti jazykových testů typu multiple gap fill (výběr z několika možností). Tvorba testů klade na pedagogy středních i vysokých škol nemalé nároky. Na VŠE se každoročně hlásí několik tisíc zájemců a naším úkolem je vybrat ty nejlepší, ty, kteří mají předpoklady stát se úspěšnými studenty naší školy. Vzhledem k tomu, že se jedná o testy s vysokou důležitostí, které často rozhodují o dalším směřování uchazečů, je nutné, abychom zaručili, že naše testy jsou kvalitní a opravdu dokáží diferencovat mezi dobrými a slabými uchazeči. Výsledky dosažené studenty po pilotování nových verzí testu sice nabízejí základní informaci, zda je náročnost přiměřená a odpovídající cílům daného testu, můžeme se z nich však pouze dohadovat, které položky v testu nejsou správně zvoleny či které distraktory neplní svou funkci.

Když jsme se tedy poprvé setkali s teorií umožňující pomocí jednoduchých statistických výpočtů prověřit vyváženost, náročnost a spolehlivost testů i funkčnost jednotlivých distraktorů, rozhodli jsme se tuto metodu využít v praxi. Statistické nástroje používané v rámci této analýzy jsou index obtížnosti (Facility index – FI), diskriminační index (Discrimination index – DI), bodový biseriální korelační koeficient (Point biserial correlation – PBC) a analýza distraktorů.

2 Statistická analýza

2.1 Index obtížnosti (FI)

Index obtížnosti měří náročnost každé testované položky. FI vypočítáme sečtením všech správných odpovědí u každé položky a vydělením počtem studentů, kteří test vypracovali. Například jestliže byla položka správně zodpovězena 28 studenty a analyzovaný vzorek představuje 45 vypracovaných testů, je potom $FI = 28/45 = 0,6$. Odborná literatura říká, že ideální výsledek 0,5 představuje potvrzení, že položka je přiměřeně náročná, není neúměrně obtížná ani příliš snadná. Konkrétní rozpětí se však u jednotlivých autorů mírně liší. Fulcher (FULCHER 2010) jako uspokojivý výsledek doporučuje rozpětí 0,3 – 0,7, někteří odborníci jdou ještě dále a jako správně zvolené položky navrhuji akceptovat všechny v rozsahu 0,25 – 0,8.

Obecně nejrozšířenější interpretace výsledků FI je následující:

- 0,5 ideální
- 0,4 – 0,6 uspokojivé
- 0,3 – 0,7 přijatelné v testech úspěšnosti (V testech úspěšnosti je žádoucí, aby byl FI vyšší, protože testujeme, zda studenti probranou látku pochopili, osvojili si ji a jsou schopni ji v testu aplikovat. Vyšší úspěšnost je tu tedy dokonce preferována.)

Hodnoty nižší než 0,3 jasně ukazují, že položka je příliš obtížná, zatímco hodnoty nad 0,7 naopak upozorňují, že testovaný jev je příliš snadný.

2.2 Diskriminační index (DI)

Diskriminační index demonstruje, zda každá jednotlivá testovaná položka správně rozlišuje mezi uchazeči, jejichž celkové skóre v testu bylo vysoké, a mezi těmi, jejichž výsledek je nesrovnatelně nižší. Jinými slovy zda koresponduje s odlišením nejlepších studentů od těch nejslabších, tj. správně diskriminuje mezi dobrými a špatnými uchazeči.

Abychom mohli DI vypočítat, musíme nejprve výsledky všech testů seřadit od nejúspěšnějších po nejslabší a poté je rozdělit na třetiny. Tím získáme tři skupiny studentů – studenty nejúspěšnější, průměrné a nejslabší. Dále pracujeme pouze s nejúspěšnější (Top) skupinou a nejslabší (Bottom) skupinou. Třetina studentů s průměrnými výsledky se při tomto výpočtu nebere v úvahu. Způsobem popsaným v předchozím odstavci vypočítáme FI pro obě skupiny. Výsledek FI skupiny s nejnižším skóre odečteme pro každou položku od výsledku FI skupiny nejlepší. Doporučovaný výsledek by měl být minimálně 0,2 pro každou položku, za ideální je považován výsledek nejméně 0,3 a vyšší.

Ebel (EBEL 1969) nabízí následující klasifikaci:

- 0,40 a více – velmi dobré položky
- 0,30 – 0,39 – relativně dobré položky
- 0,20 – 0,29 – hraniční položky, které vyžadují naši další pozornost
- 0,19 a méně – špatné položky, které musí být vyřazeny nebo přepracovány

Případný záporný výsledek (číslo se znaménkem minus) potom signalizuje, že byla testovaná položka špatně zvolena, protože ji správně zodpověděl pouze určitý počet uchazečů z nejslabší skupiny, zatímco počet správných odpovědí ve skupině uchazečů nejúspěšnějších byl nižší, eventuálně nulový. Zde je na místě hlubší zamyšlení, proč je položka nefunkční. Je to způsobeno kontextem? Je špatně zvolena? Je položka jako taková v pořádku, ale špatná je volba distraktorů? Takovou položku je tedy nutné přeformulovat, pozměnit či odstranit.

2.3 Bodový biseriální korelační koeficient (PBC)

Velmi podobný typ analýzy nabízí také výpočet **bodového biseriálního korelačního koeficientu** (Point biserial correlation, PBC), který měří vztah mezi výsledným skóre každého studenta a jeho výsledkem u jednotlivých položek. Výpočet je možné provést pomocí následujícího vzorce:

$$R_{pbi} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_q}{SD} \sqrt{pq}$$

R_{pbi} – bodový biseriální korelační koeficient

$\bar{X}_p$ – průměrný celkový výsledek studentů, kteří zodpověděli danou položku správně

$\bar{X}_q$ – průměrný celkový výsledek studentů, kteří zodpověděli danou položku nesprávně

SD – standardní odchylka celkového výsledku testu

p – poměr studentů, kteří položku zodpověděli správně

q – poměr studentů, kteří položku zodpověděli nesprávně

Pro usnadnění výpočtu prof. Glen Fulcher nabízí na svých webových stránkách interaktivní tabulky Excel Spreadsheets for Classical Test Analysis, které tyto výpočty provedou. Jedná se o následující webovou stránku:

- <http://language-testing.info/statistics/excel.html>

Tabulky nabízejí možnost výsledky testů (ve formátu excelové tabulky, kde číslo 1 představuje správnou odpověď a číslo 0 všechny špatné odpovědi) vložit do programu a velmi jednoduše získat výpočet jak indexu obtížnosti, tak i bodového biseriálního korelačního koeficientu. V případě použití tohoto výpočtu by doporučený výsledek měl být vyšší než 0,25.

Dosavadní výsledky analýzy nám pomohly odhalit nedostatky v tzv. konstruktu (to, co testujeme, např. ekonomická slovní zásoba, frázová slovesa, správné použití časů, atd.), kterých jsme se při tvorbě testu dopustili, nevhodně vybrané či zavádějící položky, příliš náročné či naopak příliš snadné položky. Ověřili jsme, zda každá položka v testu správně odlišuje uchazeče s nejlepším dosaženým výsledkem od těch nejslabších. Nedostatky testu však nemusí být způsobeny pouze špatně zvoleným konstruktem. Také nevhodný výběr a nabídka distraktorů mohou vést ke snížení kvality a spolehlivosti testu. Je tedy nutné provést ještě analýzu všech distraktorů, která prověří, zda jsou funkční.

V České republice se tradičně nejčastěji používá formát čtyř možností, tzn. klíč a tři distraktory. Otázka počtu distraktorů u tohoto typu testů je dlouhodobě v centru pozornosti mnoha odborníků. Závěry jejich studií se však výrazně liší. Některé prokázaly (ROGERS, HARLEY 1999: 234-247), že redukce počtu distraktorů je nevyhnutelně spojena s nižší náročností testu, zatímco například Haladyna, Downing a Rodriguez (HALADYNA, DOWNING a RODRIGUEZ 2002: 309-334) prohlásili, že závěry jejich výzkumu nepotvrdily

teorii čtyř nebo pěti možností jako standardního formátu optimálního pro tento typ testů, naopak považují tři možnosti za dostatečné. Výzkumy v této oblasti na Kansai University v Japonsku (SHIZUKA, TAKEUCHI, YASHIMA, YOSHIZAWA 2006: 35-57) prokázaly, že přestože index obtížnosti (FI) je mírně vyšší u testů se třemi možnostmi ve srovnání s testy se čtyřmi a pěti možnostmi, diskriminační index (DI) ani spolehlivost testů se v závislosti na počtu možností nemění buď vůbec, nebo zcela nepatrně a nesystematicky. Naopak korejská studie (WINKE, LEE 2012: 99-123) prokázala jednoznačnou přímou úměrnost mezi náročností testu a počtem možností u testů s výběrem ze tří a čtyř možností, podobné porovnání testů se čtyřmi a pěti možnostmi však podobnou závislost neprokázalo.

2.4 Analýza distraktorů

U analýzy distraktorů platí pravidlo, že by v jednotlivé položce měl být každý distraktor u klasického formátu – 1 správná možnost plus 3 distraktory – vybrán alespoň pěti procenty studentů. Pouze takový distraktor je možné považovat za funkční. Ze zkušenosti víme, že zatímco při tvorbě dvou distraktorů většinou vycházíme ze zkušeností s chybami, kterých se studenti v souvislosti s daným konstruktem dopouštějí, nejobtížnější je zpravidla vytvořit distraktor třetí. Často se proto setkáváme se situací, kdy si takový distraktor zvolí pouze jeden či dva studenti. Nefunkční distraktor je potom nutné nahradit jiným a takto upravený test znovu pilotovat.

Analýzu distraktorů můžeme tedy provést buď klasickým způsobem, sečtením studentů, kteří si distraktor zvolili nebo můžeme opět použít rychlejší způsob. Odpovědi A, B, C a D zkopírujeme do Excelu a zadáme do počítačového programu

- <http://language-testing.info/statistics/excel.html>.

který nám nabídne výslednou tabulku obsahující nejen počet testovaných, kteří si každý distraktor zvolili, ale i vyjádření této četnosti v procentech. Z výsledků analýzy je na první pohled zřejmé, které distraktory byly zvoleny správně a které jsou naopak nefunkční, a musí být nahrazeny jinými.

3 Praktická ukázka analýzy testu

Pro ilustraci a demonstraci této analýzy byla vybrána část rozřazovacího (placement) testu přijímacích zkoušek na Vysokou školu ekonomickou s výběrem z několika možností (multiple gap fill). Tato část přijímacího testu je speciálně vytvářena pro uchazeče o studium na Fakultě mezinárodních vztahů a jeho úroveň je B1/B2 (dle SERR – Společný evropský referenční rámec). V této části testu doplňují uchazeči deset položek vždy s výběrem ze čtyř možností. Pro potřeby naší analýzy jsme museli upravit test tak, aby správná byla vždy varianta a). V původní verzi, samozřejmě, figurovala správná varianta na různých pozicích.

A recent survey found that office workers are suffering from an increasingly common 21st - century problem: too many emails. The study, which involved observing the 1._____ of over 50 companies, shows that the huge number of messages they are now receiving is 2._____many of them from doing their jobs properly. In some cases the negative 3._____ on concentration can be as bad as losing a whole night's sleep. The main problem seems to be that whenever employees receive emails, they feel 4._____ to reply to them immediately. Often the message has nothing at all to 5._____ with the work

they are currently involved in, requiring them to focus on a completely different issue. These constant changes are tiring for the brain and this inevitably 6._____ to poor overall performance.

Many employees continue to do this outside working 7._____ checking their emails at home again and again just in 8._____ there are any new messages.

The solution, say the scientists who 9._____ the survey, is relatively simple. Companies should advise people to check their emails far less often. They could also 10._____ their employees to relax more.

- | | | | |
|--------------------------|--------------|--------------|----------------|
| 1. a) staff | b) members | c) crew | d) team |
| 2. a) preventing | b) delaying | c) opposing | d) interfering |
| 3. a) effect | b) reaction | c) result | d) product |
| 4. a) obliged | b) ordered | c) commanded | d) needed |
| 5. a) do | b) make | c) see | d) go |
| 6. a) leads | b) causes | c) results | d) creates |
| 7. a) hours | b) days | c) terms | d) turns |
| 8. a) case | b) fact | c) time | d) event |
| 9. a) carried out | b) took part | c) filled in | d) gave up |
| 10. a) encourage | b) support | c) engage | d) promote |

Pro naši analýzu byl použit vzorek výsledků 89 prací uchazečů o studium na naší vysoké škole. Vzhledem k tomu, že v odborné literatuře se doporučuje jako minimální reprezentativní vzorek pro tento typ analýzy třicet prací, je námi použitý vzorek téměř třikrát větší a závěry, které z analýzy vyplynou, budou mít skutečnou vypovídající hodnotu a prokáží, zda je test sestaven správně, není příliš snadný či obtížný a obsahuje pouze funkční distraktory.

Nejprve byla provedena analýza obtížnosti jednotlivých položek – index obtížnosti. V případě analýzy rozřazovacího (placement) testu by se výsledné hodnoty měly pohybovat v rozmezí 0,3 – 0,7.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0,528	0,325	0,786	0,561	0,943	0,752	0,876	0,685	0,595	0,393

Tab. 1 – index obtížnosti

Z výsledků této analýzy je zřejmé, že položky 1 (FI 0,528), 2 (FI 0,325), 4 (FI 0,561), 8 (FI 0,685), 9 (FI 0,595) a 10 (FI 0,393) zcela korespondují s požadavky na náročnost rozřazovacích testů. Žádná položka také nevykazuje nižší hodnotu než 0,3, což by znamenalo, že je příliš náročná a může být zavádějící. Položky 3 (FI 0,786) a 6 (FI 0,752) vykazují hraniční hodnoty a další analýzy by mohly eventuálně prokázat, že obtížností neodpovídají úrovni zbytku testu, protože jsou příliš snadné. Položky 5 (FI 0,943) a 7 (FI 0,876) jednoznačně vykazují atributy příliš nízké náročnosti. Je tedy zřejmé, že fráze *to have nothing to do with* a kolokace *working hours* jsou příliš snadné a neodpovídají úrovni tohoto testu. Analýza distraktorů však může prokázat, že se nejedná o nepřiměřenou nenáročnost položky, ale o nevhodnou volbu distraktorů.

Dále byla analyzována schopnost jednotlivých položek správně rozlišovat mezi uchazeči, kteří dosáhli v testu vysokého skóre, a těmi, jejichž výsledky byly v průměru slabší, což je

možné analyzovat pomocí bodového biseriálního korelačního koeficientu (PBC). Výsledek by neměl být nižší než 0,25.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0,49	0,55	0,44	0,55	0,41	0,63	0,45	0,61	0,66	0,58

Tab. 2 - bodový biseriální korelační koeficient

Výsledky analýzy jednoznačně prokázaly, že všechny položky správně diskriminují mezi nejlepšími a nejslabšími uchazeči. Ani jeden výsledek nespadá do kategorie špatných položek (PBC menší než 0,19), eventuálně do kategorie hraničních položek (PBC 0,20 – 0,29) nebo relativně dobrých položek (PBC 0,30 – 0,39). Naopak všechny odpovídají kategorii velmi dobrých položek (PBC 0,40 a více). To jednoznačně dokazuje, že všechny položky správně diskriminují mezi výbornými a slabšími uchazeči.

Posledním nezbytným výpočtem je analýza distraktorů, konkrétně jejich funkčnosti. Za funkční je považován distraktor, který si vybralo alespoň 5% studentů testovaného vzorku. V našem případě je to tedy 5% studentů z celkového počtu 89 studentů, což je 4,45. Budeme tedy předpokládat, že každý distraktor by u všech položek měl být vybrán alespoň čtyřmi, raději však pěti studenty.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	47	29	70	50	84	67	78	61	53	35
B	38	34	10	12	3	9	5	12	12	41
C	3	9	9	9	1	10	6	15	16	7
D	1	17	0	18	1	3	0	1	8	6
A %	52	32	78	56	94	75	87	68	59	39
B %	42	38	11	13	3	10	5	13	13	46
C %	3	10	10	10	1	11	6	16	17	7
D %	1	19	0	20	1	3	0	1	8	6

Tab. 3 – analýza distraktorů

Analýza jasně ukázala, že pouze u čtyř položek byly distraktory správně zvoleny a byly plně funkční. Jsou to položky 2 (B=34, C=9, D=17), 4 (B=12, C=9, D=18), 9 (B=12, C=16, D=8) a 10 (B=41, C=7, D=6). U ostatních položek byly některé distraktory zcela nefunkční, např. u položky 3 (B=11, C=10, D=0) kolokace *negative product* nesplnila funkci distraktoru k *negative effect* a u položky 7 (B=5, C=6, D=0) byla zcela nefunkční kolokace *working turns* k správné možnosti *working hours*. Tím však výčet nefunkčních distraktorů nekončí. U položky 1 (B=42, C=3, D=1) byly nefunkční dva distraktory, jsou to podstatná jména *team* a *crew* jako distraktory k výrazu *staff*, u položky 5 (B=3, C=1, D=1) dokonce všechny tři distraktory, *have nothing to see with*, *have nothing to make with* a *have nothing to go with* jako distraktory k frázi *have nothing to do with*. U položky 6 (B=10, C=11, D=3) je zřejmé, že vazba *creates to poor performance* nefungovala jako distraktor k *leads to poor performance*, stejně tak jako u položky 8 (B=13, C=16, D=1) byl k frázi *in case there are* jako distraktor nabídnut termín *in event there are*, který byl vybrán pouze jedním uchazečem.

4 Interpretace analýzy

Výše uvedená analýza potvrzuje výsledky naší srovnávací studie „The Optimal Number of Options in Multiple Tests of Economic English” (ČAPKOVÁ, KROUPOVÁ 2016: 9-18) zabývající se nejvhodnějším počtem distraktorů, která prokázala, že redukce počtu možností ze čtyř na tři nevede nezbytně ke snížení kvality a náročnosti testu. Při přihlédnutí k ekonomickému faktoru je tento formát jednoznačně efektivnější.

I z analýzy tohoto přijímacího testu jasně vyplývá, že jsme schopni vytvořit dva funkční distraktory, zatímco úroveň třetího je velmi často výrazně nižší. Konkrétně v tomto případě byl u šesti položek z deseti vždy alespoň jeden distraktor nefunkční (1-3-5-6-7-8).

Finální fází procesu analýzy je interpretace výsledků. Je nutné komplexně posoudit výsledky, které z analýzy vyplynuly, porovnat získané hodnoty a dospět k závěru, jak je nejlépe využít ke zvýšení kvality a vyváženosti testu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FI	0,528	0,325	0,786	0,561	0,943	0,752	0,876	0,685	0,595	0,393
PBC	0,49	0,55	0,44	0,55	0,41	0,63	0,45	0,61	0,66	0,58
A	47	29	70	50	84	67	78	61	53	35
B	38	34	10	12	3	9	5	12	12	41
C	3	9	9	9	1	10	6	15	16	7
D	1	17	0	18	1	3	0	1	8	6

Tab. 4 – analýza získaných výsledků

Na základě získaných výsledků je možné položky v tomto testu rozdělit do tří skupin. První skupina obsahuje položky, které mají všechny parametry odpovídající velmi dobré položce. Jsou to položky 2 (FI 0,325, PBC 0,55, B=34, C=9, D=17), 4 (FI 0,561, PBC 0,55, B=12, C=9, D=18), 9 (FI 0,595, PBC 0,66, B=12, C=16, D=8) a 10 (FI 0,393, PBC 0,58, B=41, C=7, D=6). Náročnost těchto položek je přiměřená, položky správně diskriminují mezi skupinou nejlepších a nejslabších uchazečů a všechny distraktory, které v nich byly použity, jsou funkční.

Do druhé skupiny je možné zařadit položky 1 (FI 0,528, PBC 0,49, B=38, C=3, D=1) a 8 (FI 0,685, PBC 0,61, B=12, C=15, D=1), eventuálně s připojením hraničních položek 3 (FI 0,786, PBC 0,44, B=10, C=9, D=0) a 6 (FI 0,752, PBC 0,63, B=9, C=10, D=3), kde je nutné nahradit jeden, v případě první položky dva distraktory. Volba vhodnějšího distraktoru by zvýšila kvalitu a v případě třetí a šesté položky i jejich náročnost.

Třetí skupinu tvoří položky, které analýza jednoznačně vyčlenila jako příliš snadné. Je to položka 5 (FI 0,943, PBC 0,41, B=3, C=1, D=1), která nesplňuje kritéria indexu obtížnosti, navíc nemá funkční ani jeden distraktor. Při celkovém pohledu je zřejmé, že pouze pět uchazečů z osmdesáti devíti zvolilo jeden z distraktorů. To tedy znamená, že testování fráze *have nothing to do with* v rámci testu této úrovně není vhodné. Dále je to položka 7 (FI 0,876, PBC 0,45, B=5, C=6, D=0), jejíž index obtížnosti (0,876) neodpovídá požadovanému rozsahu 0,3 – 0,7, a distraktory, i když ve dvou případech splňují kritéria funkčnosti (B=5, C=6), jsou však velmi hraniční a spolu s třetím distraktorem (D=0) dokumentují situaci, kdy pouze

jedenáct uchazečů z osmdesáti devíti volilo jinou než správnou možnost. Je tedy zřejmé, že ani kolokace *working hours* není položkou vhodnou pro testování na této úrovni.

Analýza tedy prokázala, že u položek z druhé skupiny by měly být některé distraktory nahrazeny jinými a takto modifikovaný test by měl být pilotován na vzorku alespoň třiceti studentů. Následná analýza by poté buď potvrdila, že nová verze testu je konzistentní, pokud jde o náročnost, a obsahuje pouze funkční distraktory, nebo by ukázala, kde je třeba se strukturou testu ještě dále pracovat.

U položek 5 a 7 spadajících do třetí skupiny bude nutné zvolit novou položku, to znamená náročnější frázi či kolokaci, navrhnout nové distraktory a stejně jako v případě druhé skupiny modifikovaný test znovu pilotovat, abychom ověřili, že volba položky byla správná a všechny navržené distraktory jsou funkční.

5 Závěr

Tvorba kvalitního testu je nekonečný proces vytváření testu, pilotování, statistické analýzy, interpretace výsledků analýzy, modifikace testu a následného pilotování modifikované verze. Použití výše uvedené analýzy nabízí možnost exaktními prostředky prověřit úroveň a kvalitu testů a jejich případnou modifikací vytvořit kvalitní databanku srovnatelně náročných konzistentních testů, které budou splňovat všechny požadavky na validní a spolehlivý test.

Tato i další důležitá data je možné získat i z různých statistických programů, z nichž některé jsou volně přístupné na internetu, zatímco jiné jsou finančně poměrně náročné. Pro analýzu jazykových testů se často používá program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), který nyní využíváme i my. Jeho výhodou je, že po zpracování výsledků testu vám program nabídne velké množství statistických údajů, které je však nutné následně správně interpretovat. Naším cílem je využít SPSS k analýze celé databanky přijímacích testů a výsledky využít k jejímu zkvalitnění.

Literatura

- ČAPKOVÁ, Halka, KROUPOVÁ, Jarmila, 2016. The Optimal Number of Options in Multiple Tests of Economic English. *Lingua Viva*, roč. XII, č. 23, s. 9–18.
- EBEL, Robert L., 1969. Expected reliability as a function of choices per item. *Educational and Psychological Measurement*, Volume: 29.
- FULCHER, Glen, 2010. *Practical Language Testing*. London: Hodder Education.
- HALADYNA, Thomas M., DOWNING, Stewen M., RODRIGUEZ, Maria C., 2002. A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, s. 309–334, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ROGERS, Todd W., HARLEY, Dwight, 1999. An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, Volume 59, issue 2, s. 234–247.
- SHIZUKA, Tetsuhito, TAKEUCHI, Osamu, YASHIMA, Tomoko, YOSHIKAWA, Kiyomi, 2006. A comparison of the three- and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan. *Language testing*, Volume 23, issue 1, s. 35–57.
- WINKE, Paula, LEE, HeySun, 2012. The differences among three-, four-, and five-option-item formats in the context of a high-stakes English-language listening test. *Language testing*, Volume 30, issue 1, s. 99–123.

Kontaktní údaje

Mgr. Halka Čapková Ph. D.
PaedDr. Jarmila Kroupová
Vysoká škola ekonomická v Praze
nám. W. Churchilla 4
13067 Praha 3
capkova@vse.cz
krp@vse.cz

Krátké medailony

Halka Čapková pracuje na Vysoké škole ekonomické v Praze jako zástupkyně vedoucí katedry anglického jazyka a manažerka zkušebního centra Cambridge English. Na VŠE vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Dále se zabývá přípravou elektronických studijních materiálů, publikováním učebních materiálů, elektronickým testováním, tvorbou testovýchází a statistickou analýzou testových otázek. Je dlouholetou členkou Akademického senátu Fakulty mezinárodních vztahů VŠE.

Jarmila Kroupová působí na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Věnuje se také tvorbě elektronických studijních materiálů, publikováním učebních materiálů a zabývá se elektronickým testováním, tvorbou testovýchází a statistickou analýzou testových otázek. Je examinátorem zkoušek Cambridge English.

ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH JAZYKOVÝCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM ŠTUDENTSKÝCH PREZENTÁCIÍ

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION LANGUAGE COMPETENCES VIA STUDENTS' PRESENTATIONS

Milica Lacíková Serdulová

Abstrakt

Cieľom príspevku je naznačiť proces, ktorým sa učiteľ v kurzoch odbornej angličtiny na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave snaží o vylepšenie funkčného využitia lingválnych zdrojov cudzieho jazyka prostredníctvom študentských prezentácií. Autorka príspevku zdôvodňuje potrebu efektívnej ústnej komunikácie v terciárnom vzdelávaní a naznačuje možné inovačné postupy vo výučbe prezentačných zručností s cieľom vylepšiť komunikačné jazykové kompetencie študentov. Zároveň prezentuje výsledky empirického výskumu zameraného na analýzu a vyhodnocovanie frekvencovaných chýb pozorovaných počas záverečných ústnych prezentácií študentov. Získané výsledky porovnáva s výsledkami podobného výskumu uskutočneného pred zavedením inovačných zmien. Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť, či sa inovovaný prístup vo výučbe ústnych prezentácií premietol do zníženia nedostatkov vyskytujúcich sa v prednese, obsahu a formáte študentských prezentácií.

Kľúčové slová: komunikačné jazykové kompetencie, pragmatická zložka jazyka, kurz odbornej angličtiny, ústny prejav, študentské prezentácie

Abstract

The development of spoken production belongs to basic attributes of teaching-learning process in field-specific English courses at Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. The aim of the study is to indicate the process by which the teacher tries to improve spoken production of her students by means of their presentations. The author emphasizes the need of effective oral communication in the language courses and suggests potential innovative procedures aimed at the development of students' communication language competences. Subsequently, she presents the research findings based on the analysis and evaluation of the most frequent errors and inaccuracies observed during the students' final presentations. She compares the findings of the two research phases to detect whether the implemented innovations contributed to the decrease of students' inaccuracies in delivery, content and format of their presentations.

Keywords: communication language competences, pragmatic part of a language, field-specific English course, spoken production, students' presentations

1 Úvod

Študenti v akademickom prostredí prichádzajú do styku s množstvom informácií prezentovaných ako v písomnej tak i hovorenej forme, v materinskom či v cudzom jazyku. Značná časť literatúry je však pre študentov dostupná iba v cudzom jazyku, a z tohto dôvodu sa cudzojazyčné zdroje stávajú neodmysliteľnou súčasťou ich vysokoškolského štúdia. Rozvoj akademického písania a čítania, ktoré sú bezpochyby v terciárnom jazykovom vzdelávaní mimoriadne dôležité, by však nemali byť jedinými zložkami cudzojazyčnej výučby. Akademické prostredie sa totiž vyznačuje mnohými situáciami, v ktorých sa jeho účastníci nezaobídu bez akceptovateľných ústnych spôsobilostí. Učители, vedci, výskumníci,

ale aj vysokoškolskí študenti potrebujú formulovať a vyjadrovať svoje argumenty, prezentovať svoje stanoviská či výsledky svojej vedeckej práce, reagovať na názory a argumenty iných. Napriek tomu, že hovoreniu v cudzom jazyku sa v porovnaní s akademickým písaním a čítaním venuje v odbornej literatúre omnoho menšia pozornosť (CHAZAL 2014: 240), je potrebné uvedomiť si fakt, že hovorenie by nemalo byť v kurzoch akademického resp. odborného cudzieho jazyka zatláčané do pozadia.

2 Úloha ústneho prejavu v kurzoch odbornej angličtiny

Našou pedagogickou ambíciou smerom k rozvoju cudzojazyčného ústneho prejavu študentov je vylepšiť ich schopnosť komunikovať v odbornej sfére. Vo výučbe zdôrazňujeme fakt, že jazyk používaný v akademickom kontexte sa od iných ústnych prejavov výrazne odlišuje. Hlavné rozdiely vyplývajú zo skutočnosti, že témy prezentované v akademickom prostredí vychádzajú z dlhoročných výskumov a štúdií a reflektujú myšlienky a záujmy vedeckej alebo akademickkej komunity. Navyše, efektívnosť verejného ústneho prejavu závisí od istých špecifických požiadaviek, ktoré sú na produkciu tohto typu textu kladené. V prvom rade hovorený text musí mať presne vymedzený formát, ktorý je založený na dodržaní jeho logickej línie a kohéznej štruktúry, pričom autor textu musí vychádzať z kombinácie hlavných tiež doplnených podpornými alebo rozvíjajúcimi myšlienkami. Produkcia informácií je v tomto prípade založená na princípe, ktorý sa v angličtine označuje ako *informed argument* (ŠTĚPÁNEK, de HAAFF 2011: 113), čo znamená, že všetky prezentované údaje a poznatky sú overené vedou a výskumom. Okrem toho, použitý akademický jazyk kladie vysoké nároky na jeho interpretáciu prostredníctvom viac alebo menej formálneho akademického jazyka. Z toho dôvodu pri nácviku ústneho prejavu vedíme študentov k používaniu diferencovaných jazykových prostriedkov a rozvinutých gramatických štruktúr v rôznych komunikačných situáciách. Ide nám najmä o rozvoj plynulého vyjadrovania sa k vybraným akademickým a profesijným témam, či prezentovanie odborných tém na simulovaných akademických podujatiach (funčná aplikácia jazyka orientovaná na rozvoj pragmatickej zložky). Dôraz kladieme aj na používanie špecifickej terminológie študovaného odboru, zosumarizovanie odbornej problematiky a zvládanie diskusie. K rozvoju ústneho prejavu patrí aj schopnosť verbalizovať diagramy, tabuľky, schémy a iný obrazový materiál.

Uvedomujeme si, že cesta k produkcii správne koncipovaného a zrozumiteľného textu nie je pre mnohých študentov jednoduchá záležitosť. Jazyková úroveň študentov, s ktorými v našich kurzoch odbornej angličtiny pracujeme, sa v priemere pohybuje v medziach B1 až B1+ (pomerne zriedkavo B2 a len v mimoriadnych prípadoch B2+) podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Typickým sprievodným znakom pomerne nízkej jazykovej úrovne je skutočnosť, že ak sú títo študenti vyzvaní samostatne vyprodukovať logický hovorený text, pociťujú značné obavy z verejného vystúpenia, a v prípade, že sú k tomu donútení (ústna skúška), musia prekonávať silnú jazykovú bariéru.

Je treba podotknúť, že naše kurzy sú orientované na študentov nefilologických odborov, ktorí prechádzajú povinnou cudzojazyčnou výučbou v rozsahu štyroch semestrov (odborná angličtina 1 – 4). Výučba cudzieho jazyka je začlenená do prvých dvoch ročníkov ich bakalárskeho štúdia, pričom hodinová dotácia určená pre odborný cudzí jazyk je stanovená na dve vyučovacie hodiny týždenne. Naše kurzy odbornej angličtiny (OA) prebiehajú formou jazykových cvičení, resp. seminárov v dĺžke 90 minút. Pokiaľ ide o organizačné formy výučby, prevláda frontálne vyučovanie, pretože pracujeme s pomerne veľkými skupinami študentov (cca 20 – 25 študentov), a tento typ výučby sa nám vzhľadom na priestorové a technické vybavenie učební najviac osvedčil.

V kurze odbornej angličtiny však okrem práce s celou skupinou využívame aj iné organizačné zoskupenia, najmä prácu vo dvojiciach (vhodná pri inscenačných metódach typu hra rolí, pri výmene názorov a pri krátkych diskusiách), skupinovú prácu v rámci kooperatívneho alebo projektového vyučovania (napr. identifikácia a riešenie problému), či individuálnu prácu (napr. krátke neformálne a formálne prezentácie, alebo dlhšia prezentácia na odbornú tému).

Výučba v kurze pred inovačnou zmenou (do konca akademického roka 2010/2011) sa sústreďovala najmä na rozvoj lingválnych a socio-lingválnych kompetencií študentov v akademickom prostredí. Počas prvých troch semestrov sme sa zaoberali predovšetkým vedecko-populárnymi a odbornými textami, pričom sme mali na zreteli rozvoj všeobecnej i špecifickej odbornej slovnej zásoby a nácvik akademického písania. Až v poslednom, štvrtom semestri kurzu sme výučbu začali orientovať na tie produktívne činnosti, ktoré súvisia s realizáciou nadobudnutých lingválnych prostriedkov (SERR 2006: 16) s cieľom pripraviť študentov na ich záverečné ústne prezentácie.

3 Výskum nedostatkov pri študentských ústnych prezentáciách

3.1 Výskumný cieľ, vzorka

V súvislosti s rozvojom ústneho prejavu, najmä s ohľadom na nácvik prezentácií, sme na konci akademického roka 2010/2011 uskutočnili 1. etapu výskumu s **cieľom** zistiť, či je časový horizont venovaný nácviku prezentácií dostatočný. Zároveň sme sa pokúsili odhaliť hlavné faktory, ktoré vplývajú na kvalitu tvorby ústnych textov, ako aj na kvalitu samotnej prezentácie. V realizovanom výskume nám išlo o zistenie chybovosti smerom k trom z piatich hodnotených kategórií, a to smerom k obsahu prezentácie, jej formátu a študentovho prednesu. Výsledky výskumu boli následne spracované, a na ich základe sme vyvodili didaktické závery pre ďalšiu výučbu s cieľom inovovať a zefektívniť nami používanú metodiku.

2. etapa výskumu (koniec akademického roka 2016/ 2017) nadväzovala kontinuálne na etapu predchádzajúcu tým, že v rokoch 2011 – 2017 boli postupne do výučby zakomponované inovačné opatrenia vychádzajúce z výsledkov 1. etapy výskumu.

Výskumná vzorka bola v oboch etapách výskumu určená zámerným výberom zo základného súboru (t.j. zo súboru všetkých študentov nefilologických odborov na slovenských vysokých školách humanitného zamerania). Pri našom výbere výskumných subjektov sme sa opierali o znaky, ktoré sú pre náš výskum skutočne relevantné – t.j. štúdium cudzieho jazyka v rámci špecializovanej jazykovej prípravy na terciárnej úrovni a spoločensko-vedné alebo humanitné nefilologické zameranie vysokoškolského štúdia. V 1. etape výskumu pozostávala výskumná vzorka zo 72 študentov FiF UK rôznych spoločensko-vedných študijných programov v druhom ročníku ich bakalárskeho štúdia. Konkrétne išlo o študentov andragogiky, etnológie, kulturológie, pedagogiky a religionistiky v záverečnom (štvrtom) semestri ich jazykového vzdelávania. Počas 2. etapy nášho výskumu sme pracovali s 36 študentmi andragogiky, etnológie, kulturológie, pedagogiky, sociológie a študentmi učiteľských odborov (nižší počet študentov súvisí s rapidným demografickým poklesom, ktorým je Slovensko poznamenané od roku 2010). Aby sme zabezpečili validitu a reliabilitu výskumu, zo 72 študentov z prvej etapy výskumu sme vyselektovali 36 študentov s približne rovnakými študijnými výsledkami, ktoré študenti získali počas záverečných prezentácií v oboch fázach výskumu. Výskumnú vzorku v oboch etapách výskumu teda tvorilo 8 študentov s hodnotením „A“, 10 študentov s hodnotením „B“, 10 študentov ohodnotených

známkou „C“, 5 študenti so známkou „D“ a 3 študenti so známkou „E“. Všetci účastníci výskumu boli v priebehu ich záverečných prezentácií (1. etapa: máj – jún 2011; 2. etapa: máj – jún 2017) učiteľom pozorovaní, ich výstupy boli manuálne zaznamenávané a následne analyzované a porovnávané. Cieľom komparácie bolo zistiť, či inovačná zmena (začiatok nácviku ústnych prezentácií v 2. semestri kurzu, t.j. rozšírenie výučby zameranej na rozvoj ústneho prejavu a tréning prezentačných zručností o 2 semestry) priniesol žiadany didaktický efekt – zníženie počtu najfrekvencovanejších chýb počas záverečných ústnych prezentácií.

3.2 Výskumné metódy

Pokiaľ ide o **výskumné metódy** využili sme metódu systematického štruktúrovaného pozorovania (KOMPOLT, TIMKOVÁ 2010: 50 – 51) spojenú s metódou hodnotenia performancie učiteľom. Základnými kategóriami na pozorovanie nedostatkov pri ústnych prezentáciách boli stanovené nasledujúce zložky ústneho prejavu: **obsah** prezentácie s ohľadom na informačnú, akademickú resp. profesionálnu hodnotu prezentácie, **formát**, t.j. do akej miery bola prezentácia správne štruktúrovaná s ohľadom na logiku a kohéziu hovoreného prejavu, jeho zrozumiteľnosť a správne využívanie signálnych výrazov. Treťou a poslednou pozorovanou kategóriou bol **prednes** zahŕňajúci neverbálnu komunikáciu, očný kontakt, intonáciu, rýchlosť a spontánnosť prejavu, ako aj využitie vizuálnych pomôcok. **Jazyková správnosť** so zameraním na lexiku, morfológiu, syntax, či výslovnosť a zvládnutie **diskusie**, ktoré sú taktiež súčasťou učiteľovho hodnotenia, boli kvôli komplexnosti a náročnosti pozorovania z aktuálneho výskumu vyňaté. (Tieto kategórie zamýšľame analyzovať v budúcom výskume – poznámka autorky). Kvalita pozorovaných javov bola následne premenená na numerické dáta a vo forme bodov priradená k sledovaným, a tým aj hodnoteným prejavom študentovej prezentácie podľa nasledujúcej tabuľky.

PRESENTATION EVALUATION	
CONTENT	15
quality: information value, academic/specific/professional value, relevancy	5
originality: independent, creative approach to the topic and delivery	5
interaction methods (e.g. survey presented, questions raised)	5
FORMAT	10
organisation (introduction, body, closing)	5
signal phrases, coherence	5
Language accuracy (neanalyzované)	14
grammar; spelling (PP - slides)	7
pronunciation	2
spoken discourse	5
DELIVERY	6
eye contact, body language	2
voice, intonation, speed	2
visual aids	2
Discussion (neanalyzované)	5
TOTAL	50

Tab. 1. Kategórie hodnotenia a pozorovania nedostatkov pri ústnych prezentáciách

3.3 Závery 1. etapy výskumu

Výsledky 1.etapy výskumu (2010/ 2011) nás presvedčili, že frekvencia výskytu chýb vo všetkých troch pozorovaných kategóriách bola príliš veľká, a preto sme sa rozhodli vniesť do ďalšej výučby viazanej k nácviku prezentácií inovačnú zmenu. Vzhľadom na fakt, že jeden semester (OA4), v ktorom sme sa venovali prezentačným zručnostiam, sa ukázal ako časovo nedostatočný na ich zvládnutie, rozhodli sme sa pre ich postupné rozširovanie. Od roku 2011/2012 sme krátke prezentácie (speech of self-introduction) zaviedli do tretieho semestra (OA3) a neskôr, od akademického roka 2014/2015 sme túto oblasť posunuli už do 1. ročníka (OA2). K tomuto rozhodnutiu sme prišli aj na základe mimoriadne priaznivého ohlasu študentov smerom k rozvoju ústnej komunikácie i prezentačných zručností.

Ak zmieňujeme prezentačné zručnosti, máme na mysli cieľnú prípravu ústnych prezentácií, pričom vo výučbe využívame také úlohy a stratégie, ktoré nielen rozvíjajú ústny prejav našich študentov, ale zároveň im umožňujú naučiť sa v praxi využívať metakognitívne stratégie s cieľom kontroly a koordinácie vlastného učenia sa (LOJOVÁ, VLČKOVÁ 2011: 172). Vzhľadom na slabšiu jazykovú vybavenosť niektorých študentov, jazykovú bariéru i stres spojený s ústnym prejavom v angličtine, snažíme sa túto situáciu odľahčiť tým, že prvé prezentácie sú pripravované vyššie spomenutou formou seba prezentácie študenta (speech of self-introduction). Počiatočná fáza nácviku spočíva v tom, že v období krátko pred prvými prezentáciami učiteľ v hrubých črtách vysvetlí štruktúru efektívnej prezentácie, základy účinnej neverbálnej komunikácie, ako aj dôležitosť dostatočnej prípravy a nácviku prezentácie. S úmyslom odbúrať jazykové problémy spojené s ústnym prejavom na odbornú tému, volíme radšej neformálny ústny prejav, pričom študentom ponechávame voľnú ruku v spôsobe prezentácie, či vo výbere témy (v rámci určitých limitov), ktorou sa má študent skupine a učiteľovi predstaviť. Limity spomíname z toho dôvodu, že na začiatku semestra učiteľ navrhne spektrum možných spôsobov a tém na seba predstavenie. Pre ilustráciu uvádzame niektoré z nich:

- *Bring an object/a thing which is really important to you and speaks aloud about you;*
- *Present your hobby or leisure time activity in an original way;*
- *Talk about turning point in your life;*
- *Use a quotation from a song, book, famous person, etc. and explain its significance to you;*
- *Personate, i.e. talk about you from point of someone else (e. g. your pet, sibling, friend, etc).*

Dôvodom na „vymedzenie hraníc“ pre tieto krátke neformálne prezentácie je snaha učiteľa zapojiť do ústneho prejavu individuálny prístup každého študenta, možnosť využiť jeho kreativitu a fantáziu, ako aj úsilie o to, aby študenti pri svojom prejave neskĺzli do jazykových fráz a klišé typických pre predstavovanie sa. Súčasťou pedagogického pôsobenia s cieľom rozvinúť spontánny rečový prejav je zapojenie ostatných študentov v skupine do hodnotenia aktuálnej prezentácie. Na tomto mieste chceme zdôrazniť, že hodnotenie prezentácií zo strany kolegov sa nám javí ako mimoriadne efektívny nástroj upevňovania teoretických vedomostí, pretože študenti napriek istej znalostnej vybavenosti o ústnych prezentáciách nemajú vysvetlenú teóriu vo väčšine prípadov zafixovanú a smerom k praxi zautomatizovanú. Dopúšťajú sa mnohých začiatočníckych chýb, ale práve učenie sa cez vnímanie chýb druhých sa nám ukazuje ako veľmi účinná vyučovacia metóda.

Posledná inovačná zmena spočíva v tom, že spomínaná neformálna prezentácia s cieľom predstaviť seba samého kolegom i učiteľovi (speech of self- introduction) bola presunutá do druhého semestra cudzojazyčnej výučby. V treťom semestri (OA3) sme sa rozhodli zaviesť krátke päť až sedem-minútové prezentácie, ktorých témy už musia korešpondovať so študijným zameraním prezentujúceho študenta. Učiteľovou úlohou je vybaviť študentov základnými teoretickými vedomosťami o efektívnom prezentovaní, vysvetlením pravidiel o účinnej neverbálnej komunikácii, a sprístupnením tých stratégií učenia sa, ktoré sú potrebné pri plánovaní a príprave prezentácie. Ešte väčší dôraz na rozvoj produktívnych jazykových činností a nepriamych stratégií učenia sa je sústredený do posledného, t.j. štvrtého semestra kurzu OA. V tomto semestri venuje učiteľ zvýšenú pozornosť práve prezentačným zručnostiam a ich nácviku. V rámci dvoj-hodinovej prednášky (*What Makes a Presentation Effective and Successful*) sú študentom podrobne vysvetlené všetky dôležité aspekty, atribúty a podmienky úspešnej prezentácie. Následne po dobu troch až štyroch vyučovacích týždňov (podľa vyspelosti skupiny), sú študenti vedení k nácviku a precvičovaniu získaných informácií, a to na základe učiteľom vypracovaného učebného materiálu, ktorý popri teórii a slovnej zásobe obsahuje aj množstvo praktických cvičení. V súvislosti s uvedeným je dôležité poznamenať, že nácviku a upevňovaniu učiva dotýkajúceho sa správneho prezentovania venujeme značnú pozornosť, pretože záverečná ústna prezentácia plní aj funkciu finálnej skúšky v našom kurze. Tému prezentácie si študent volí ľubovoľne, podľa vlastného uváženia a zamerania, t.j. učiteľ aplikuje metódu autentického vyučovania, ktorá vychádza z pedagogického konstruktivismu. Ten je založený na princípe, že úlohy, ktoré študenti riešia, majú prameniť z ich vlastného záujmu a mali by ich riešiť tak, ako by ich riešili odborníci. (TUREK 2005: 210).

Základným povinným kritériom študentovej voľby je požiadavka, aby prezentovaná téma súvisela s jeho študovaným odborom, nebola študentom čítaná a bola prezentovaná verejne v kruhu študentov – kolegov. A tak študenti po absolvovaní spomínanej teoretickej prípravy zameranej na správne a efektívne prezentovanie, začínajú aktívne pracovať na príprave vlastného projektu s využívaním vyššie spomínaných nepriamych stratégií učenia sa. Cieľom takto naprojektovanej skúšky je nielen učiteľova snaha o rozvoj študentovej ústnej produkcie a nadobudnutie správnych návykov pri samotnej realizácii prezentácie, ale aj pokus o metakognitívnu autoreguláciu študentovej práce. Ide najmä o spôsobilosť posudzovania obťažnosti problému, schopnosť rozvrhnúť si čas na riešenie problému, spôsobilosť rozčleniť si prácu na určité etapy a následne o rozvoj schopnosti zhodnotiť výsledok svojej práce. Metakognitívne aktivity umožňujú vytvárať si vlastný plán prípravy projektu a učenia sa, pociťovať zodpovednosť za svoju prácu a navádzajú proces permanentného seba hodnotenia. Príprava ústnej prezentácie sa takto stáva veľmi širokým a komplexným procesom, ktorý pozostáva z etáp plánovania (výber témy a zhromažďovanie študijného materiálu), prípravy projektu a vlastnej realizácie projektu (ústna prezentácia). Didaktická hodnota projektovej úlohy je významná aj z toho dôvodu, že proces tvorby prezentácie a jej realizácia odrážajú logické postupy a systematiku všetkých šiestich úrovní vzdelanosti, ako ich uvádza Š. Švec vo svojej štúdii Systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov (ŠVEC 2005: 453 – 476). Pokiaľ ide o časové hľadisko, študent nie je v časovej tiesni, pretože s prácou na projektoch začíname na začiatku letného semestra (február), pričom samotná skúška prebieha až na konci semestra (máj), resp. počas skúškového obdobia (jún).

3.4 Výsledky výskumu

Obsah prezentácií

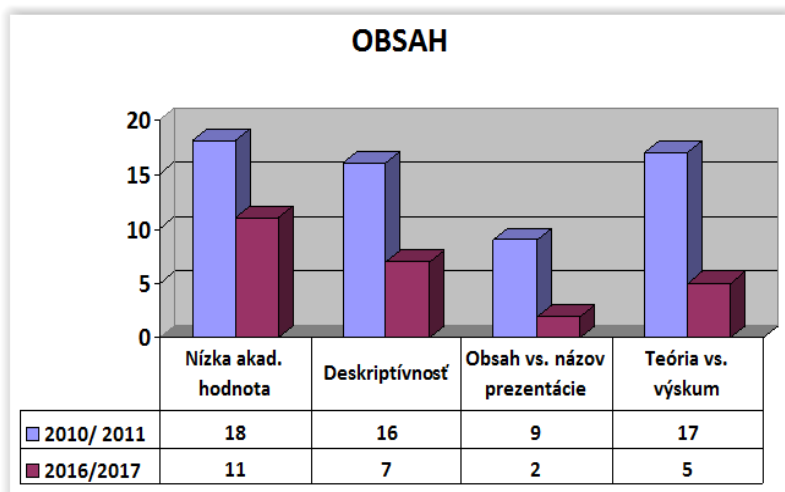
Ak má byť prezentácia obsahovo správna a zaujímavá, musí mať autor ujasnený jej účel, t.j. musí mať zodpovedané v prvom rade základné otázky: 1. Čo idem prezentovať? 2. Za akým účelom idem prezentovať? Z toho vyplýva, že autor prezentácie musí mať ešte pred fázou plánovania a prípravy jasne stanovený presný účel prezentácie, a ten jednoznačne ovplyvňuje jej obsah. Aby sa študenti v našich kurzoch vyhli obsahovým chybám, sú upozorňovaní na základné požiadavky, ktorými v tejto oblasti sú:

- obsah prezentácie musí súvisieť so študovaným odborom, t.j. musí mať svoju odbornú výpovednú hodnotu;
- teoretická základňa má vychádzať minimálne zo štyroch informačných zdrojov, pričom dva z nich môžu byť internetové;
- vyváženosť teoretickej a empirickej časti;
- stanovenie si problému, ktorý zo zvolenej témy vyvstane a zaujatie vlastného postoja k nemu;

Analýza nedostatkov, pokiaľ ide o obsahovú stránku študentských prezentácií, nám ukázala, že najfrekvencovanejšími problémami sú:

- nedostatočné teoretické zázemie a z toho vyplývajúca nízka informačná/akademická hodnota prezentácie;
- deskriptívnosť, malý dôraz kladený na autorov (študentov) vlastný prínos;
- neprepojenosť obsahu prezentácie s titulom prezentácie;
- neprepojenosť teoretických informácií, ktoré boli študentom prezentované s uskutočneným výskumom;

Graf č. 1 znázorňuje nedostatky v obsahu prezentácií v oboch výskumných skupinách.

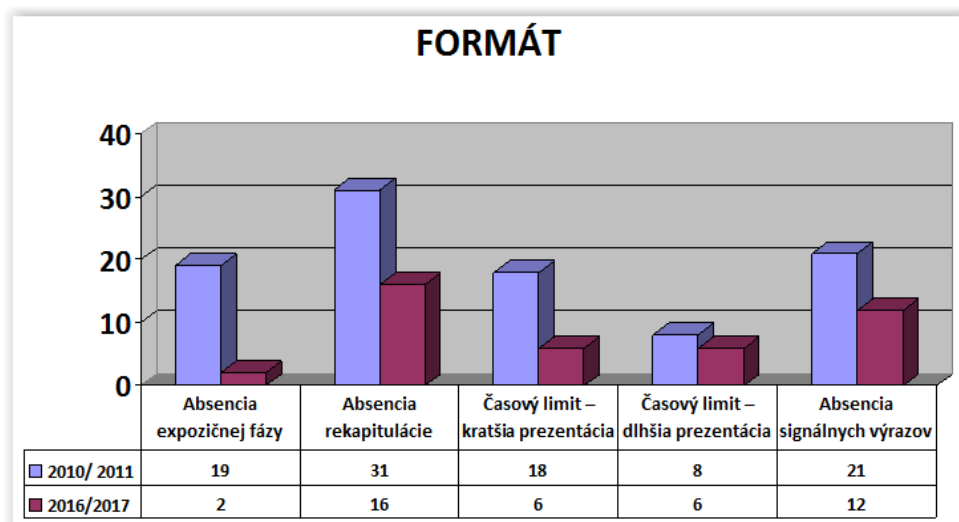


Graf 1. Nedostatky v obsahu prezentácií

Formát prezentácií

Napriek tomu, že študentom počas nácviku ústnych prezentácií zdôrazňujeme, že každá kvalitná prezentácia má obsahovať tri základné časti, a to 1. **expoziáciu**, pozostávajúcu z úvodu (prívetie, seba identifikácia, nastavenie pravidiel počas prezentácie) a náčrtu prezentácie, 2. **hlavnú časť** a 3. **rekapituláciu** (sumarizácia a záver), práve v štruktúre prezentácií sa vyskytovali najčastejšie chyby. Naše skúsenosti opakovane poukazujú na fakt, že väčšina študentov si dáva záležať na správnej štrukturalizácii prezentácie iba v prvých dvoch fázach (expoziácia + hlavná časť). Vynechanie poslednej časti, v ktorej má prezentujúci

zosumarizovať a zrekapitulovať hlavné odkazy prezentácie a prezentáciu vhodne uzavrieť, predstavuje pomerne častý problém. Vysvetľujeme si to tým, že v závere prezentácie sú študenti príliš unavení a ich pozornosť i dôslednosť prudko klesá. Tento nedostatok bol v prvej fáze výskumu zistený až u 31 študentov, čo predstavuje 86,1 % zo skúmaných študentov. V druhej fáze výskumu sa spomínaný problém objavil už iba u 16 študentov (44,4 %), čo znamená značný pokles. Ďalšou problematickou oblasťou so zreteľom na formát je, že študenti majú tendenciu prezentovať bez úvodných zdvorilostných fráz a zabúdajú načrtnúť štruktúru prezentácie. Časté sú aj problémy s dodržaním správneho časového limitu – študentom bol zadán limit 15 minút vrátane diskusie. Príliš krátke prezentácie malo v prvej fáze výskumu 18 študentov (50 %), zatiaľ čo v druhej fáze sa nám opäť potvrdil pokles (6 študentov, t.j. 16,7 %). Také isté percento sa objavilo v druhej fáze výskumu u študentov, ktorí si časový limit taktiež neustrážili a prezentovali dlhšie. Najväčší problém, pokiaľ ide o formát prezentácií, však vidíme v tom, že mnohí študenti nedostatočne alebo vôbec nepoužívajú signálne výrazy a vetné konektory, čo sa zákonite odráža na kohézii a logike textu. Jednotlivé informačné časti textu sú u týchto študentov „rozsekané“ a významovo izolované, čo má negatívny dopad na celkové porozumenie ústneho prejavu. Problematické oblasti pokiaľ ide o formát prezentácií v oboch fázach výskumu znázorňuje graf č. 2.



Graf 2. Nedostatky vo formáte prezentácií

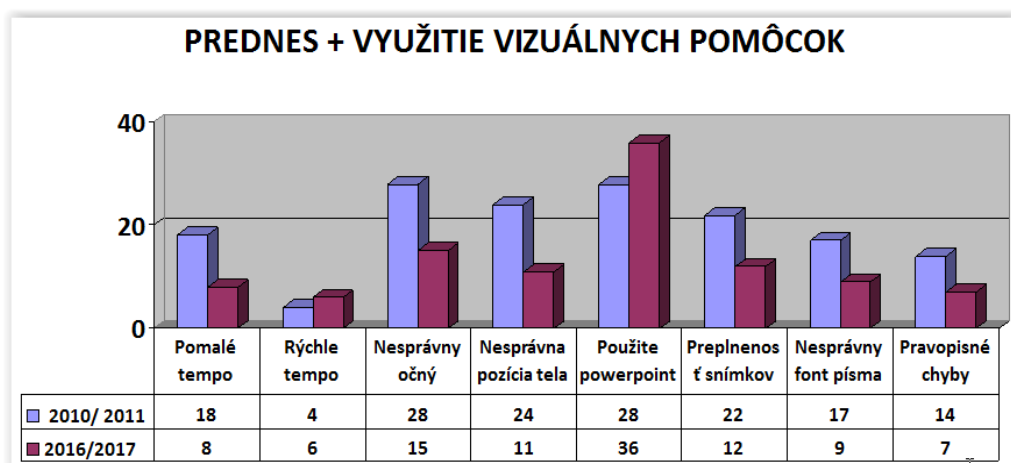
Prednes a využitie vizuálnych pomôcok

Čo sa týka prednesu, študentov upozorňujeme na fakt, že pre úspešnosť prezentácie je mimoriadne dôležitý „silný“ (myslíme tým pôsobivý) úvod a záver. V súvislosti s chybami týkajúcimi sa formátovania prezentácie spomenutými v časti *Formát prezentácií*, t.j. absencia úvodných či záverečných častí, vyskytli sa logicky aj nedostatky spojené so zaujatím publika na začiatku, resp. na konci prezentácií. Slabá jazyková vybavenosť vyvolávala u študentov pomalé tempo reči a váhavosť, k čomu sa častokrát pridružoval jav označovaný ako „verbal mannerism“, ktorý takisto znižoval kvalitu ústneho prejavu. Naopak, jazykovo zdatnejší študenti mali tendenciu rozprávať rýchlym tempom, čo malo v konečnom dôsledku tiež rušivý dopad. V prvej výskumnej fáze približne tretina pozorovaných študentov (11, čo predstavuje 30,5 %) prezentovala mechanicky, čo budilo dojem, že študent sa text „nabíľoval“ a následne ho recituje bez zjavného porozumenia. S tým súvisel monotónny

prednes bez správneho využívania intonácie, rytmu a melódie hlasu. V druhej výskumnej fáze syndróm mechanického recitovania textu poklesol na 6, čo predstavuje 16,6 %.

V spojitosti s faktom, že študenti nie sú zvyknutí prezentovať pred publikom, sme veľmi často pozorovali rušivé momenty v oblasti ich neverbálneho prejavu. Išlo najmä o nesprávny očný kontakt (napr. zrak neustále až hypnoticky upretý na učiteľa, ignorovanie publika, zrak sústredený na náprotivnú stenu), alebo o iné prejavy tzv. „physical mannerism“- u (napr. pri používaní vizuálnych pomôcok otáčanie sa k publiku chrbtom, ruky zastrčené do vrecák, množstvo neuvedomelých rušivých gest a pohybov). U 14 študentov (38,9 %) sme zaznamenali nesprávne používanie poznámok – prvá fáza výskumu. Títo študenti buď poznámky vôbec nemali, čo v prípade zabudnutia textu spôsobilo paniku, alebo ešte častejšie študenti využívali celý kompletný text, v ktorom sa mnohokrát strácali, ak nastala situácia, že im spojitosť v texte vypadla a potrebovali sa zorientovať. Druhá fáza výskumu znovu priniesla lepšie výsledky – problém s poznámkami malo už iba 6 študentov (16,6 %).

Musíme skonštatovať, že vizuálne pomôcky boli v oboch fázach výskumu vo väčšine prípadov využité formou powerpointovej projekcie, čo je uspokojivé zistenie. Použitie powerpointu malo takmer vo všetkých prípadoch značne pozitívny efekt a posilnilo účinnosť ústneho prejavu. Napriek tomu nám nedá nespomenúť najfrekvencovanejšie chyby súvisiace s grafickou úpravou snímok. Išlo predovšetkým o preplnenosť snímok (nedodržiavanie pravidla 6 x 6), nesprávne použitie farebného spektra najmä pri grafoch a tabuľkách, nesprávny (malý) font písma, čo spôsobovalo nečitateľnosť a pomerne časté boli aj pravopisné chyby v snímkoch, čo svedčí o nedostatočnej kontrole a nedôslednosti študentov (proof-reading). Pozri graf č. 3.



Graf 3. Nedostatky v prednese počas prezentácií

4 Diskusia, metodický záver

Cieľom nášho príspevku bolo v krátkosti predstaviť činnostne založený prístup k nácviku študentských prezentácií, ktoré v konečnom dôsledku uzatvárajú štvorsestrálnu výučbu odborného anglického jazyka a plnia funkciu záverečnej skúšky. Ohnisko nášho záujmu bolo sústredené na výsledky empirického výskumu, ktorý sme realizovali v dvoch fázach s ambíciou zistiť najčastejšie nedostatky a chyby študentov vyskytujúce sa počas prezentácií s hlavným zreteľom zameraným na kultiváciu ústneho prejavu. Komparácia výsledkov oboch fáz výskumu nám jednoznačne potvrdila predpoklad, že rozšírením nácviku ústnych

prezentácií, znížime frekvenciu študentských chýb v troch skúmaných základných zložkách odbornej prezentácie, a to v obsahu, formáte i prednese.

Pozitívnu spätnú väzbu v súvislosti s našim výskumom nám poskytujú aj výsledky záverečného interview, ktoré opakovane využívame ako doplnkový diagnostický nástroj na poslednej hodine kurzu OA4. Študenti svojimi odpoveďami potvrdili dôležitosť nácviku prezentačných zručností a nezastupiteľné miesto ústnych prezentácií vo výučbe cudzieho jazyka. Ich odpovede takto korešpondujú s naším presvedčením, že napriek obtiažnosti, ktorú so sebou proces plánovania, prípravy a realizácie prezentácie prináša, jej úspešné zvládnutie je spojené so zjavným pozitívnym posunom študentských komunikačných jazykových kompetencií.

Literatúra

- CHAZAL, Edward, 2014. *English for Academic Purposes*. Oxford: OUP.
- KOMPOLT, Pavol a Bibiána TIMKOVÁ, 2010. *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ, 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Praha: Portál.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY, 2006. Bratislava: ŠPÚ.
- ŠTĚPÁNEK, Libor a Janice de HAFF, 2011. *Akademická angličtina*, Praha: Grada Publishing.
- ŠVEC, Štefan, 2005. Učiteľská taxonómia: Systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov. In: *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 5, s. 453 – 476.
- TUREK, Ivan, 2005. *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovanom procese na základných a stredných školách. 2. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Kontaktné údaje

PhDr. Milica Lacíková Serdulová, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta UK v Bratislave
Gondova 2
Bratislava
milica.lacikova@uniba.sk

Krátky medailón

Autorka pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa venuje výučbe odbornej a akademickej angličtiny v rámci kurzov odbornej jazykovej prípravy. V roku 2011 ukončila doktorandské štúdium v odbore Pedagogika so zameraním na anglický jazyk a jej dizertačná práca bola venovaná inováciám vo výučbe odborného jazyka na vysokej škole. V súčasnosti svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava na inovačné procesy pri tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére, ako aj na inovačné prístupy ku skúšaniam, testovaniu a hodnoteniu študentov.

d) Jiná témata/Other Topics

ANALÝZA TEXTU V RÁMCI VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA AKO ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA ŠTUDENTOV NEFILOLOGICKÝCH ODBOROV

TEXT ANALYSIS IN EAP (ENGLISH LANGUAGE FOR ACADEMIC PURPOSES) SEMINARS FOR THE STUDENTS OF NONPHILOLOGICAL BRANCH OF STUDIES

Pavol Burcl

Abstrakt

Príspevok pojednáva o rôznych variáciách analýzy textu v procese prekladu. Upriamuje pozornosť na dôležitosť jednotlivých prvkov v samotnej analýze textu, výber metodiky v závislosti od rôznych faktorov a možnosti použitia cvičení zameraných na spracovanie textu v rámci výučby anglického jazyka ako odborného cudzieho jazyka študentov nefilologických odborov.

Kľúčové slová: textová analýza, anglický jazyk ako odborný cudzí jazyk, nefilologické študijné odbory, softvérové nástroje na analýzu textu.

Abstract

The article deals with the various variations of the text analysis in the process of translation. It focuses on the importance of particular elements in analysis itself, choosing the methodology depending upon the various factors, and the possible use of exercises containing text processing in EAP (English Language for Academic Purposes) seminars for the students of nonphilological branch of studies.

Key words: text analysis, English Language for Academic Purposes, nonphilological branch of studies, software tools.

1 Úvod

Akademická komunikácia v anglickom jazyku nesie v sebe určitú náročnosť. Je to interdisciplinárna symbióza vedomostného potenciálu, jazykovej a komunikačnej kompetencie, intelektu a osobnostných vlastností.

V minulom akreditačnom období bolo prioritou rýchle a pohotové komunikovanie študentov v anglickom jazyku. V kritériách prijímacieho konania na VŠ v nefilologických odboroch bola požiadavka na uchádzača – absolventa strednej školy ovládať anglický jazyk aspoň na úrovni B1, ideálne B2, na základe reformovanej maturity z cudzieho jazyka. Predpokladalo sa, že uchádzači nastúpia na VŠ s dobrou úrovňou ovládania anglického jazyka.

Predpoklady na nenaplnili. Kritická situácia v počte uchádzačov o štúdium na VŠ posledných rokoch (viď Monitor vzdelávania a odbornej prípravy – Slovensko 2016) priniesla defraudáciu kritérií, neskôr zrušenie prijímacieho konania na bakalárskom, následne magisterskom stupni v niektorých nefilologických odboroch VŠ štúdia.

Konštatujeme výrazne zhoršenie úrovne komunikačných a jazykových zručností študentov VŠ, čo je v kontraste so stratégiou kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie,

publikovaných v Odporúčaní Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.

„Až 37,5 % zamestnávateľov uviedlo, že komunikačné kompetencie absolventov vysokých škôl sú slabé, približne každý piaty (19,8 %) ich považuje za priemerné a 27,3 % za dobré.“ (VANČO A KOL. 2016: 16)

Buráková potvrdzuje uvedené negatívne tendencie (BURÁKOVÁ A KOL. 2017: 289–297). Aj v návrhu programu *Učiace sa Slovensko* bolo konštatované, že absolventom chýbajú soft skills, tzv. mäkké zručnosti (najmä jazykové, komunikačné a digitálne kompetencie) (*Učiace sa Slovensko* 181).

Súčasnú éru globálnej unifikácie (prieniku globálneho a lokálneho) a interkultúrnej komunikácie nie je možné vnímať len na pozadí všeobecnej lingvistickej a komunikačnej kompetencie. Transfer informácií a dát v akademickom prostredí, ale tiež v praxi si vyžaduje komplexný prístup ku komunikácii ako dynamickému procesu. Pochopenie logiky a pragmatiky konania, toku jednotlivých informácií a samotného kontextu je zásadnou požiadavkou komunikácie, zvlášť v cudzom jazyku. Keď to transformujeme na prístup k textu, dostávame sa aj k praktickej stránke práce s textom a následne k prekladu. Jeho realizácia podlieha prísnej optike diferenciácie, analýzy a evalvácie viacerých extra- a intra-textových faktorov. Vyžaduje hlboké porozumenie textu, čo znamená kumulovanú funkciu – byť znalým v odbore, lingvistom, psychológom, sociológom, kulturológom, pragmatikom a stratégom.

Študentov nefilologických odborov – masmediálna komunikácia, marketingová komunikácia a reklama, žurnalistika, sociológia, aplikovaná etika a pod. – je nutné naučiť pracovať s cudzojazyčným textom tak, aby ako profesionáli vo svojom odbore v materinskom jazyku (slovenskom) boli schopní komunikovať v anglickom jazyku na požadovanej úrovni na akademickej pôde a aj v praxi.

V našom príspevku upriamime pozornosť na základné otázky spracovania textu v procese prekladu a možnosti použitia cvičení zameraných na spracovanie textu v rámci výučby anglického jazyka ako odborného cudzieho jazyka na VŠ v nefilologických odboroch, na príklade študentov žurnalistiky, masmediálnej komunikácie, marketingovej komunikácie a reklamy.

2 Variácie textovej analýzy

V otázkach metodológie odborného prekladu je v súčasnosti trendom použitie rôznych softvérových nástrojov. Počítačom podporovaný preklad alebo preklad podporovaný počítačom (angl. computer-aided translation, skrátené CAT) je prekladanie textu s podporou počítača. Tieto softvéry využívajú tzv. prekladovú pamäť, do ktorej sa zapisujú preložené vety a v prípade prekladu podobnej vety ich počítač generuje a ponúkne prekladateľovi. Tým sa stáva preklad textov rýchlejší a presnejší. Pracuje sa s databázami. Uvedené je opodstatnené predovšetkým pre študentov filologických odborov zameraných na lingvistiku, prekladateľstvo a tlmočníctvo.

My sa primárne sústreďíme na proces komplexnej analýzy textu ako konštrukčného predpokladu adekvátneho prekladu a na implementovanie inovačných postupov a technológií v jej jednotlivých fázach. Je potrebné študentom vysvetliť relevantnosť a dôležitosť osvojenia

si profesionálneho prístupu k analýze textu, nakoľko na seminároch sme odhalili niektoré nedostatky.

Hlavným nedostatkom bolo využívanie mechanického prekladu (rôzne online prekladače, mobilné aplikácie), absencia redakcie východiskového textu, prípadne korektúry v cieľovom jazyku. Aj keď u študentov rešpektujeme a do istej miery tolerujeme dané nedostatky, je nutné zotrvať na požiadavkách profesionality a obmedziť nevhodné návyky.

Už vo fáze predtranslačnej analýzy východiskového textu sa rozhoduje, ktorý aspekt sa vyberie. Môžeme sa zamerať na morfosyntaktické, sémantické, fonetické, stylistické, epigraficko-vizuálne, pragmatické funkcie a vlastnosti; individuálne alebo komplexne. Ďalej je možné zamerať sa na koherenciu (tematická spojitosť textu, t.j. sled a radenie myšlienok) a kohéziu (vnútorná súdržnosť textu, t.j. spätosť jednotlivých viet, zviazanosť). Na základe toho sa postaví samotný preklad východiskového textu s cieľom vytvoriť adekvátny text v cieľovom jazyku.

Výber jazykov je ďalším zásadným faktorom. V prípade kombinácie príbuzných jazykov – slovanských (ruský, ukrajinský, český, poľský, chorvátsky, slovinský, srbský, slovenský a pod.) neriešime problémy v takom rozsahu ako pri diametrálne odlišných jazykoch, aj keď odlišnosti latinky a cyriliky spôsobujú študentom problémy. V prípade kombinácie anglický jazyk – slovenský jazyk nie sú problémy v písme, ale riešime tiež otázky kultúrno-spoločenskej a jazykovej diverzity.

Študenti často nerozlišujú variant výberu, tzn. či ide o spracovanie textu z anglického jazyka do slovenského alebo naopak. Pre študijné a profesijné účely sa zameriavame na spracovanie textu v anglickom jazyku do slovenského jazyka. Berieme do úvahy fakt, že študenti nami uvedených nefilologických odborov potrebujú spracovávať zahraničné zdroje, ktoré sú vo väčšine prípadov anglo-americkéj proveniencie. Upozorňujeme ich na špecifiká a problémy, a v nácvichných rozboroch si zdokonaľujú a overujú svoje zručnosti. V prípade publikačných výstupov sa upriamuje pozornosť na prácu so slovenským textom a jeho následným prenesením do anglického jazyka. Tým je zabezpečená komplexnosť prípravy študentov zvládnuť komunikáciu v cudzom jazyku. Snažíme sa rozvíjať všetky zložky – písanie, čítanie, počúvanie, hovorenie – rovnomerne, i keď chápeme špecifické priority jednotlivých nefilologických odborov.

Demonštrácia týchto procesov je pomerne náročná v prípade špeciálnych vedných disciplín a odborov. Preto sme na ukážku vybrali analýzu jazyka novinových tituliek v procese prekladu ako ukážku textov bežnej obtiažnosti. Pracovali sme so študentmi žurnalistiky a marketingovej komunikácie a reklamy.

3 Východiská analýzy jazyka novinových tituliek

Novinový titulok je špecifický text v rámci publicistického štýlu, resp. novinárskeho štýlu, ktorý má jedinečnú charakteristiku. Z hľadiska historického má svoju genézu, jedinečné črty a vlastnosti. Jeho rásnosť a jednoduchá strohosť, na druhej strane až zakódovanosť výpovede je niekedy v kontraste s obsahovo-informačnou bohatosťou ukrytou v texte titulu. Má veľmi veľkú obsahovo-informačnú hustotu, pretože v sebe koncentruje a filtruje všetky lexikálne, stylistické, sémantické, morfológické, syntaktické, fonetické, epigraficko-vizuálne a pragmatické vlastnosti publicistického textu. (BURCL 2013: 15)

Novinový titulok predstavuje už celé desaťročia fenomén žurnalistiky, sprevádza nás v každodennom styku s médiami a ako identifikátor aktuálne prenášanej informácie je jedným z dominantných prvkov v tomto mediálnom transfere. Okrem informácie je prostriedkom interkultúrnej a interjazykovej interakcie, metapriestorom filtrácie spoločensko-kultúrno-politických zmien. Jeho jazyk je veľmi špecifický a odlišný od ostatného textu.

Podľa McCARTHYHO a O'DELLOVEJ 1985, uvedené v MIŠŠÍKOVÁ (2003: 118), titulky obvykle obsahujú čo možno najmenej slov. Kondenzácia je dôvodom vynechávania členov alebo verba auxiliaria, typické je používanie krátkych a dramaticky znejúcich slov. Často krát sa používajú slovné hračky.

Analytický pohľad na jazyk novinových titulkov v sebe nesie aj detailnejší pohľad na možnosti výstavby a úprav textu, jeho preložiteľnosti, resp. nepreložiteľnosti. Vidíme súvis medzi schopnosťami pochopiť východiskový text a rozlíšiť preložiteľné a nepreložiteľné výrazy. Závisí to od jazykovej úrovne študenta, obtiažnosti translátu, výberu softvéru, úrovne expertnosti v danom odbore, interkultúrnej kompetencie, znalosti daného kultúrneho areálu, skúsenostného komplexu.

POPOVIČ (1983:174–175) definuje preložiteľnosť (angl. *translatability*) ako „situáciu medzi jazykovými prvkami originálu a prekladu, keď nastáva štruktúrna alebo funkčná významová a výrazová zámena“ a nepreložiteľnosť (angl. *untranslatability*) ako „situáciu medzi jazykovými prvkami originálu a prekladu, keď nedochádza k žiadnej štruktúrnej, lineárnej, ani funkčnej zámene v dôsledku nedostatku zmyslu a konotácie.“ Zastáva názor, že text posudzovaný ako celok je v zásade preložiteľný, ale niektoré prvky textu môžu byť nepreložiteľné.

Identifikovanie týchto elementov je významným faktorom ovplyvňujúcim ďalšie etapy spracovania textu. V laickom preklade ide hlavne o komplexné pochopenie hlavnej myšlienky textu, opierajúc sa o kľúčové heslá. Detailnejšie analyzovanie textu a hľadanie špecifik nie je potrebné. Môžeme hovoriť o parciálnej sémantickej analýze textu. Hľadájú sa sémanticky silné domény ako nositelia informačnej podstaty textu – jadra informácie. Aj keď má študent problémy s anglickým textom, ich identifikovaním v podstate identifikuje *foregrounded features*, t.j. predsunuté elementy – najdôležitejšie. Nemusí podrobne analyzovať daný text na profesionálnej úrovni, resp. doslovne. Učíme študentov určitej pragmatickosti a efektívnosti, na druhej strane k precíznosti. V tom je rozdiel v prístupe medzi filologickými a nefilologickými odborníkmi. Jazyk je primárne prostriedkom, nie cieľom.

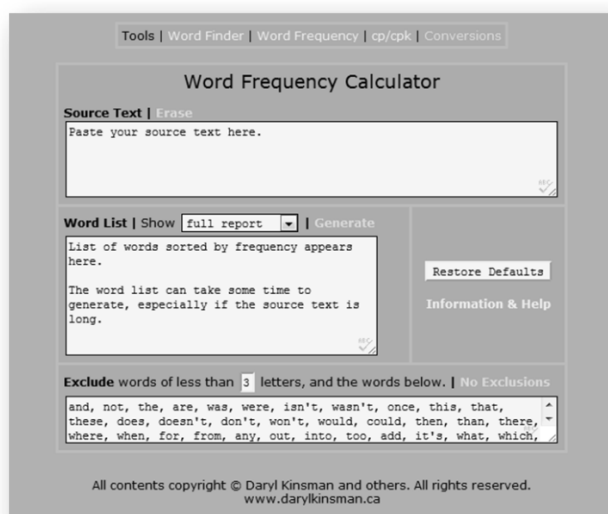
V našej ukážke chceme demonštrovať variabilitu názorov a uhlov pohľadu v rámci analýzy novinových titulkov. V úvode sme spomenuli využitie softvérových nástrojov. Programy, o ktorých budeme hovoriť, sú len kvapkou v mori možných postupov. Výber závisí od metodológie výskumu. V prípade komplexného výskumu sa často postupuje v jednotlivých krokoch, no nie je to konštantne dané. Môžeme sa sústrediť na parciálny aspekt stavby textu.

4 Možnosti analýzy jazyka novinových titulkov

4.1 Analýza frekvencie jednotlivých lexém a frazém

Najbežnejším spôsobom analýzy je analýza frekvencie jednotlivých lexém a frazém. Je množstvo softvérových nástrojov, ktoré dokážu spracovať a zanalyzovať veľký počet slov vo veľmi krátkom čase, rádovo v sekundách. Práca manuálna analýza je už minulosťou. Na ukážku uvádzame *Word Frequency Calculator*. Ide o softvérový nástroj typu freeware, čo

znamená voľne prístupný pri zachovaní zásad dodržiavania autorských práv bez poplatkov. Je finančne nenáročný, jednoduchý a aplikovateľný pre laické použitie.



Obrázok 1 Ukážka pracovnej dosky nástroja Word Frequency Calculator
(<http://www.darylkinsman.ca/tools/wordfreq.shtml>)



Obrázok 2 Ukážka pracovnej dosky nástroja Word Finder
(<http://www.darylkinsman.ca/tools/findword.pl>)

Okrem samotnej funkcie zisťovania frekvencie slov v texte obsahuje aj nástroj na vyhľadávanie jednotlivých slov, štatistický nástroj na výpočet cp/cpk a konverzný nástroj. Je veľmi dobre funkčne usporiadaný, takže nemusíte byť IT profesionál, aby ste zvládli obsluhu.

Source text / Zdrojový text

Prekopírujeme určitý text z nášho textového procesora alebo inej textovej aplikácie a vložíme do určeného poľa s označením **Source text**. Akýkoľvek znak, ktorý nie je písmenom alebo nepatrí medzi numerálie je považovaný za separátora slov, takže si nemusíme robiť starosti s formátovaním. Akékoľvek termíny pozostávajúce z numerálií, znak dolára "\$", znak "&" alebo číselný znak nie sú považované za slová a nebudú uvedené v zozname kľúčových slov. Slová obsahujúce pomlčku sú považované za dve slová. Pred spracovaním sa všetky slová budú konvertovať na malé písmo. Tento softvér nebol prvotne určený na extrémne dlhé texty, hoci zvládne aj naozaj obsiahle celky. Aktuálnu dĺžku analyzovaného textu ovplyvňuje jedine náš prehliadač. Text vložený ako zdrojový text teda môže byť dlhší ako dané pole.

Word List / Prehľad slov

V tomto poli sa objaví zoznam slov a ich frekvencia výskytu v texte v nominálnej forme a v percentách. Vyčlenia sa slová s minimom hlások a slová uvedené v pracovnom poli s označením **Exclude**.

Minimum Word Length / Minimálna dĺžka slova

Tu sa nastavuje minimálna dĺžka slova, ktoré bude zahrnuté do zoznamu. Prednastavená dĺžka slov sú 3 písmená. Čo znamená, že z testu budú automaticky vyňaté kratšie slová a nebudú sa brať do úvahy. Ak zdrojový text obsahuje akronymy, ktoré majú byť v zozname zahrnutých slov, potom musíme povolenú dĺžku slov skrátiť. Môžeme ich aj úplne vypustiť, ak chceme analyzovať celý text bez výnimiek.

Exclude / Vyňať

Zoznam slov, ktoré majú byť vyňaté z textu, závisí od toho, či sú pre nás dôležité alebo nie. Prednastavené hodnoty nie sú pevné, dajú sa meniť. Okrem tu uvedených slov si môžete do programu vložiť aj vlastnú batériu slov z externého súboru. Týka sa to aj iných jazykov, teda aj slovenského jazyka. Vďaka tomu môžeme použiť slovenské slová, ktoré majú byť vyňaté z danej vzorky. Slová sa vždy píše malým písmom.

and, not, the, are, was, were, isn't, wasn't, once, this, that, these, does, doesn't, don't, won't, would, could, then, than, there, where, when, for, from, any, out, into, too, add, it's, what, which, with, without, have, haven't, has, hasn't

Accented Words / Akcentované slová

Slová v zdrojovom texte, ktoré obsahujú akcentované písmená/znaky, budú uvedené v zozname slov separátne od neakcentovaných slov. Systém podporuje kódovanie ISO-8859-1/Latin-1, ale iné nepodporuje. Je faktom, že niektoré prehliadače neznázorňujú akcentované znaky v textových poliach správne, často ich vidíme ako neidentifikované znaky ♦, ○, ■ alebo čísla. Preto sa texty prenášajú z aplikácií, ktoré podporujú akcentované slová (WordPad).

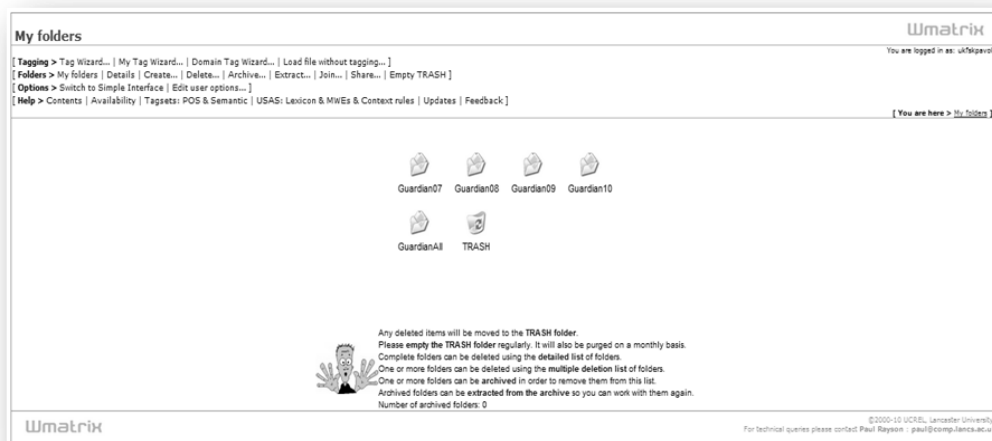
Copy and Paste / Kopírovať a vložiť

Umožňuje zrýchlene vkladať text cez funkcie **Ctrl-C** – kopírovanie a **Ctrl-V** – vloženie.

Total words: 387	21. at 2 0.5%	46. al-qaida 1 0.3%	71. bring 1 0.3%	96. create 1 0.3%
Unique words: 295	22. attacks 2 0.5%	47. alert 1 0.3%	72. british 1 0.3%	97. crown 1 0.3%
Score: 76.2%	23. britain 2 0.5%	48. all 1 0.3%	73. buck 1 0.3%	98. cut 1 0.3%
Words and frequencies:	24. democrat 2 0.5%	49. an 1 0.3%	74. build 1 0.3%	99. cuts 1 0.3%
1. to 14 3.6%	25. held 2 0.5%	50. announcements 1 0.3%	75. bullet 1 0.3%	100. deaths 1 0.3%
2. in 8 2.1%	26. is 2 0.5%	51. anti-taliban 1 0.3%	76. bush 1 0.3%	101. decision 1 0.3%
3. and 6 1.6%	27. more 2 0.5%	52. apologises 1 0.3%	77. but 1 0.3%	102. designing 1 0.3%
4. for 6 1.6%	28. obama 2 0.5%	53. are 1 0.3%	78. by 1 0.3%	103. deter 1 0.3%
5. the 6 1.6%	29. our 2 0.5%	54. australia 1 0.3%	79. cabinet 1 0.3%	104. dismiss 1 0.3%
6. as 5 1.3%	30. out 2 0.5%	55. battles 1 0.3%	80. canberra 1 0.3%	105. dogs 1 0.3%
7. of 5 1.3%	31. party 2 0.5%	56. be 1 0.3%	81. case 1 0.3%	106. don 1 0.3%
8. us 5 1.3%	32. power 2 0.5%	57. becomes 1 0.3%	82. certainly 1 0.3%	107. down 1 0.3%
9. s 4 1%	33. record 2 0.5%	58. begins 1 0.3%	83. charges 1 0.3%	108. egyptian 1 0.3%
10. will 4 1%	34. scanners 2 0.5%	59. believes 1 0.3%	84. checks 1 0.3%	109. electoral 1 0.3%
11. airport 3 0.8%	35. still 2 0.5%	60. big 1 0.3%	85. cheney 1 0.3%	110. embassy 1 0.3%
12. bomber 3 0.8%	36. suicide 2 0.5%	61. biggest 1 0.3%	86. child 1 0.3%	111. energy 1 0.3%
13. brown 3 0.8%	37. test 2 0.5%	62. blackwater 1 0.3%	87. china 1 0.3%	112. europe 1 0.3%
14. iran 3 0.8%	38. two 2 0.5%	63. blairites 1 0.3%	88. churches 1 0.3%	113. exporter 1 0.3%
15. on 3 0.8%	39. universities 2 0.5%	64. blame 1 0.3%	89. claim 1 0.3%	114. face 1 0.3%
16. over 3 0.8%	40. with 2 0.5%	65. blow 1 0.3%	90. close 1 0.3%	115. faces 1 0.3%
17. says 3 0.8%	41. yemen 2 0.5%	66. body 1 0.3%	91. collapses 1 0.3%	116. factories 1 0.3%
18. security 3 0.8%	42. action 1 0.3%	67. bombs 1 0.3%	92. colleges 1 0.3%	117. fails 1 0.3%
19. a 2 0.5%	43. administration 1 0.3%	68. bordered 1 0.3%	93. confusion 1 0.3%	118. failures 1 0.3%
20. after 2 0.5%	44. affects 1 0.3%	69. border 1 0.3%	94. could 1 0.3%	119. fears 1 0.3%
	45. africa 1 0.3%	70. break 1 0.3%	95. crackdown 1 0.3%	120. fence 1 0.3%

Tabuľka 1 Frekvencia slov v korpuse novinových tituliek z denníka *The Guardian*, január 2010
(Word Frequency Calculator)

4.2 Morfosémantický analyzátor Wmatrix2



Obrázok 3 Ukážka úvodnej pracovnej dosky nástroja Wmatrix2
(< <http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/folders.png> >)

Wmatrix2 je moderný on-line softvérový nástroj na analýzu korpusu a porovnávanie. Je prístupný cez webový prehliadač Opera, Firefox, Chrome alebo Internet Explorer. Poskytuje

webové rozhranie pre nástroje anotácie korpusu – aplikácie USAS a CLAWS a štandardné metodológie korpusovej lingvistiky ako je frekvencia výskytu a konkordancia. Okrem metódy kľúčových slov diagnostikuje kľúčové gramatické kategórie a sémantické domény. Výborne toleruje akýkoľvek systém v počítači (Mac, Windows, Linux, Unix) s webovým prehliadačom a pripojením na internet. Čiastočne realizuje aj morfológickú analýzu.

Folders/ Priečinky

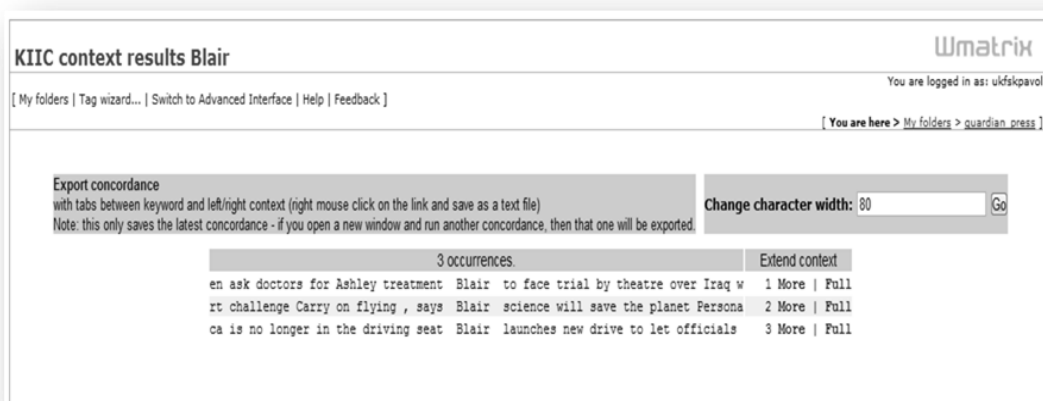
Používatelia programu Wmatrix2 môžu vkladať svoje vlastné korpusové dáta do systému, takže ich ľahko môžu otvárať a pracovať s nimi v danom prehliadači. Každý upload súboru je možné nasmerovať do zvoleného priečinku podľa vlastného zámeru, pričom názvy priečinkov si môžeme zvoliť ľubovoľne, podobne ako v systéme Windows. Je tam aj 'dôverne známy' kôš na nepotrebné súbory.

Tag wizard

Používatelia programu Wmatrix2 si môžu vkladať svoje vlastné súbory a označovať ich (otagovať) jednoducho kliknutím na ikonku Tag wizard. Akonáhle je súbor na webovom serveri, uskutoční sa POS (Part-Of-Speech) tagovanie, ktoré nazývame aj gramatické tagovanie (podsystemom CLAWS) a sémantické tagovanie (podsystemom USAS). Tento proces je postupný v jednotlivých krokoch až po zisťovanie frekvencie výskytu lexém.



Obrázok 4 Ukážka pracovnej dosky tagovania v aplikácii Wmatrix2
(<http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/tagwiz.png>)



Obrázok 5 Ukážka konkordancie v aplikácii Wmatrix2
(<http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/kiic.png>)

Concordance / Konkordancia

Z prehľadu frekvencie výskytu môže používateľ kliknúť na **concordance** a pozrieť si výsledky štandardných konkordancií, bežných slovných; taktiež sledovať výskyt slov podľa POS alebo sémantickej kategórie.

Key words, key POS and key domains: comparison of frequency lists / Kľúčové slová, kľúčové slovné druhy a kľúčové domény: porovnanie frekvencie

Z pohľadu otvoreného priečinka má používateľ možnosť kliknúť na **compare frequency list**, ak chce vykonať porovnanie frekvencie výskytu vo svojom korpuse s väčším normatívnym korpusom, napr. BNC, alebo iným vlastným korpusom, už vloženým do Wmatrixu2. Toto porovnanie je možné na úrovni kľúčových slov (angl. *keywords*), kľúčových slovných druhov (v pokročilom rozhraní) alebo sémantickej roviny (kľúčové domény). Wmatrix2 vypracováva prehľadnú štatistiku. V jednoduchom rozhraní sú výsledky vo forme tzv. *word clouds* – kľúčové slová alebo *semantic tag clouds* – sémantické kategórie, ku ktorým slová prináležia. V pokročilom rozhraní je informácia o frekvencii znázornená v tabuľke. (*tag clouds*). Nepoznáme presný slovenský ekvivalent k danému termínu, možno zhuk tagov, preto sa používa anglický termín. Aplikuje sa rôzna veľkosť písma, čo umožňuje okamžitú identifikáciu najfrekventovanejších zložiek. Najväčšie sú najfrekvenovanejšie. Zandl dodáva:

Tag cloud predstavuje veľmi názorný orientačný prvok vypoviadajúci o zájmech danej osoby alebo atraktivnosti tém a zároveň umožňuje priamo na vybrané téma vstúpiť. Spolu s výhodou tagů, teda možnosťou označkovat takto a roztriediť i netextové informácie, jde o výborný navigační prvok. (ZANDL 2007)



Obrázok 6 Ukážka 'key domain cloudu' v aplikácii WMatrix2

(<<http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/compare.png>>)

5 Záver

Na seminároch anglického jazyka ako odborného jazyka študentov nefilologických odborov sa snažíme odstrániť deficit, ktorý majú oproti kolegom z filologicky zameraných katedier. Nejde len o cudzí jazyk ako cieľ učenia sa. Jazyk je pre nás prostriedkom efektívnej a účelnej komunikácie a to sa snažíme preniesť aj do pohľadu týchto študentov na výučbu. Text je médiom a jazyk mediátorom šírenia vedomostí, myšlienok a názorov. Schopnosť porozumieť mu a zručnosť v jeho spracovaní je jednou z podmienok budúceho profesionálneho a osobnostného rastu absolventov VŠ štúdia.

Skúšame nové metódy a postupy, aby sme motivačne naštartovali kreativitu študentov. V anglofónnej korpusovej lingvistike sa používa niekoľko morfologických, syntaktických a lexikálno-sémantických analyzátorov, podobných spomenutému systému WMatrix2. Ten je na Lancaster University voľne dostupný všetkým študentom ako webová aplikácia. Na internete je niekoľko aplikácií, ktoré môžeme prakticky využiť na seminároch, napr. *Online-utility*, *Wordsmith*, *Tenka*. My sme na seminároch využívali uvedené programy na analýzu čitateľnosti a zrozumiteľnosti textu (angl. *readability*). Ich praktická aplikácia si vyžaduje priemernú až nadpriemernú počítačovú zručnosť a poctivú teoreticko-metodologickú prípravu, ale prínos je nespochybniteľný – kvalitatívny aj kvantitatívny. Zdokonalenie textovej analýzy prináša skvalitnenie samotného procesu prekladu a výučby.

Literatúra

- BURÁKOVÁ, Zuzana a kol., 2017. Súčasné trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní. In *Forlang (cudzie jazyky v akademickom prostredí): Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 22. - 23. júna 2017*. Košice: TUKE, 2017, s. 289–297.
- BURCL, Pavol, 2013. *Jazyk novinových tituliek: Volume I*. Nitra: UKF, 2013, 150s.

- BURCL, Pavol, 2014. *Jazyk novinových tituliek: Volume II. Analýzy vzorky The Guardian, SME, Pravda*. Nitra: UKF, 2014, 154s.
- CAT - Computer Aided Translation. [s.a.]. [Online]. [Citované 2017-10-6]. Dostupné na: <<http://www.prelozime.sk/glosar.html>>
- McCARTHY, Michael a O' DELLOVÁ, Felicity, 1985. *English Vocabulary in Use*. Cambridge: CUP, 1985. In MIŠŠÍKOVÁ, Gabriela, 2003. *Linguistic Stylistics*. Nitra: FF UKF, 2003.
- Monitor vzdelávania a odbornej prípravy – Slovensko, 2016. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, 2016, 25s.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2006. In *Úradný vestník Európskej únie*, 962/ES, 2006. [Online]. Dostupné na: <http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf>
- POPOVIČ, Anton a kol., 1983. *Originál/Preklad. Interpretačná terminológia*. Bratislava: Tatran, 1983, 368s.
- RAYSON, Paul, 2009. *Wmatrix2: a web-based corpus processing environment*. Lancaster: Computing Department, Lancaster University, 2009. [Online]. [Citované 2017-10-6]. Dostupné na: <<http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/>>
- Učiaci sa Slovensko, 2017. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej Republiky, 226s. Marec 2017. [Online]. [Citované 2018-20-03] Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- Utilities for Online Operating System. [s.a.]. [Online]. [Citované 2017-07-20]. Dostupné na: <<http://www.online-utility.org/>>
- ZANDL, Patrick, 2007. *O významu tagů a tagování: Tagy se jako navigační prvek objevují na webu stále častěji. Fungují? A jak vlastně?* [Online]. [Citované 2017-10-6]. Dostupné na: <<http://www.certodej.cz/view/o-v-znamu-tag-a>>
- VANČO, Martin a kol., 2016. *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2016, 43s.
- Word Frequency Calculator. [s.a.]. [Online]. [Citované 2017-10-6]. Dostupné na: <<http://www.darylkinsman.ca/tools/wordfreq.shtml>>

Kontaktné údaje

Mgr. PaedDr. Pavol Burcl, PhD.
 Jazykové centrum FF UKF v Nitre
 Hodžova 1 94974 NITRA, Slovensko
 mobil: +421904440756
 email: pburcl@ukf.sk; pavolburcl@yahoo.com

Krátky medailón

Autor pracuje ako odborný asistent v Jazykovom centre, FF UKF v Nitre, Slovensko. Svoju vedeckú činnosť upriamuje na jazyk médií, socio-kultúrne fenomény, interkultúrne vzdelávanie, textovú analýzu, preklad, TEFL, TESL, ELF. V roku 2008 získal titul PaedDr. (Teória vyučovania anglického jazyka) a v roku 2011 titul PhD. (Prekladateľstvo a tlmočníctvo: študijný program Translatológia). V roku 2016 získal medzinárodný certifikát English for Journalism by University of Pennsylvania on Coursera.

NA MARGO PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI UČITEĽOV ODBORNEJ JAZYKOVEJ PRÍPRAVY

ON WRITING PAPERS BY ESP TEACHERS

Věra Eliašová

Abstrakt

Súčasťou činnosti učiteľov na katedrách cudzích jazykov je publikovanie príspevkov odbornovo-vedeckého charakteru. Príspevok predstavuje niektoré výstupy z analýzy vybraných odborných zborníkov a časopisov za posledné dva roky, upriamuje pozornosť na kritériá hodnotenia príspevkov a na niektoré dôvody ich odmietania v zahraničných periodikách a na základe analýzy vybraných zborníkov dospieva k názoru, že autori príspevkov by mali viac rešpektovať aktuálny akademický diskurz a tiež skvalitniť obsahovú a štylistickú stránku svojich príspevkov.

Kľúčové slová: akademický diskurz, akademické písanie, odbornovo-jazyková príprava, hodnotenie príspevkov, príčiny odmietnutia, odporúčania

Abstract

Publishing of field-specific papers is an integral component of ESP teacher activities. The article presents some outcomes of the analysis of the chosen ESP journals and conference proceedings, focuses on the paper assessment criteria, and on some rejecting reasons common to foreign academic journals. Based on the text analysis of the chosen materials, the article concludes that writers should respect the recent academic discourse and focus on the development of their topic in a stylistically coherent way.

Key words: academic discourse, academic writing, field-specific language instruction, paper assessment, rejection reasons, recommendations

1 Úvod

Za posledná dva roky som mala možnosť zostavovať dva zborníky venované odbornej jazykovej príprave študentov nefilologických odborov. Prvým bol zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI*, uverejnený v dvoch číslach časopisu CASALC Review (ročník 2016/2017, č. 2 a 3), druhým bol katedrový zborník *Lingua academica* 5, vydávaný v edícii Philologica Universitas Comeniana. Ako zostavovateľke mi „prešlo očami“ v prvom prípade 33 a v druhom 13 vedecko-odborných článkov, v prvom prípade 66 a v druhom 26 recenzných posudkov, čo poskytuje pomerne bohatý zdroj k analýze niektorých aspektov úspešnosti publikovania príspevkov, ako aj charakteru recenzných posudkov. Zámerom príspevku nebude „pranierovanie“ prispievateľov do zborníkov, ani detailná analýza ich príspevkov, skôr len upozornenie na častejšie sa vyskytujúce problémy alebo poukázanie na isté špecifiká absentujúce v týchto textoch. Všeobecné aj čiastkové postrehy sa pokúsím dať do súvislostí s komentármi zahraničných recenzentov a s trendmi v oblasti publikovania v zahraničí so zámerom naznačiť možné cesty k zvýšeniu kvality publikovania a identifikovať pozíciu, v ktorej sa v porovnaní s ostatným svetom nachádzame.

V štúdiu budem vychádzať z textovej analýzy príspevkov a ich recenzných posudkov, pričom zistenia a komentáre budem súvisťovať aj s poznatkami odborníkov zaoberajúcich sa akademickým diskurzom, a to najmä s prácami Johna M. Swalesa, uverejnenými v publikácii *Research Genres* (2013), a závermi Ruth Breeze, prezentovanými na odbornom seminári

Principles and practice of academic writing v roku 2015 na FiF Univerzity Komenského v Bratislave pod záštitou CASAJC.

2 Hodnotenie príspevkov

2.1 Prehľad hodnotenia príspevkov z konferencie *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI*

Po ukončení konferencie *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI*, ktorá sa pod záštitou FiF UK a CASAJC konala v júni 2016 v Bratislave a na ktorej odznali príspevky z viacerých oblastí jazykového vzdelávania, do *Casalc Review* poslalo štúdie celkovo 33 prispievateľov zo Slovenska, Čiech, Dánska, Španielska a Nemecka. Na ich posudzovaní participovalo 13 recenzentov zo Slovenska, Čiech, Veľkej Británie a Španielska. Pri hodnotení príspevkov sa uplatňovali tri zretele: obsah, úroveň spracovania a formálna stránka.

Z obsahového hľadiska recenzenti hodnotili vhodnosť témy na publikovanie, originalitu prezentovaných myšlienok, prínos témy pre výučbu jazyka na vysokej škole, jej aktuálnosť, posudzovali, či teoretické a metodologické ukotvenie zodpovedá odbornému textu, či autor používa adekvátne zahraničné a domáce zdroje, či citácie zodpovedajú medzinárodne platným normatívnym požiadavkám a či záver obsahuje sumarizáciu prínosných informácií s ich relevantným zdôvodnením. Z hľadiska úrovne spracovania sa hodnotila terminologická adekvátnosť, jazyková úroveň a ak bol text doplnený grafickými prostriedkami, či bolo ich použitie vhodné. Z hľadiska formálnej stránky sa hodnotila výstižnosť abstraktu, rozsah príspevku vzhľadom na obsah, logické usporiadanie, organizácia textu, koncíznosť vyjadrovania myšlienok a ich zrozumiteľnosť.

Každé kritérium sa hodnotilo na škále 1 – 5 bodov, pričom 1 bod predstavoval najnižšie hodnotenie a 5 bodov najvyššie. V sumárnom zhrnutí bodov sa autor príspevku ocitol v jednej zo štyroch možných kategórií hodnotenia A – D, pričom v kategórii A boli príspevky, v ktorých nebolo potrebné spraviť nijaké, resp. minimálne úpravy, do kategórie B sa dostali príspevky, ktoré sa mohli po menších úpravách publikovať, do kategórie C príspevky, ktoré sa mohli publikovať len po zásadnejších úpravách a po opätovnom recenznom posúdení a do kategórie D príspevky, ktoré recenzenti neodporučili zverejniť ako štúdie, ale len ako články informatívneho charakteru. Každú prácu posudzovali nezávisle dvaja recenzenti.

Ako je z Tabuľky 1 zrejmé, zo 66 recenzných posudkov len 8 príspevkov získalo hodnotenie A (12 %), 34 príspevkov získalo hodnotenie B (52 %), 18 príspevkov hodnotenie C (27 %) a 6 posudkov bolo zamietavých (9 %). Samozrejme, príspevky získavali od dvoch rôznych recenzentov rôzne hodnotenia, naša tabuľka v sumárnom prepočítaní príspevkov však vyjadruje len numerický priemer. Ak by sa hodnotenie A – D transformovalo na numerickú hodnotu škály 1 – 4, pričom A zodpovedá 1, teda najkvalitnejšiemu hodnoteniu, tak by priemerná dosiahnutá hodnota všetkých 33 príspevkov bola 2,3.

	33 recenzentov x 2 príspevky	Počet príspevkov
A (1)	8	4
B (2)	34	17
C (3)	18	9
D (4)	6	3
	66	33
	Ø 2,3	

Tabuľka 1. Hodnotenie príspevkov do *Casalc Review*.

Niektoré príspevky podstúpili druhé recenzné pokračovanie a vo finálnej verzii 18 príspevkov (55 %) z celkového počtu 33 bolo zaradených do jednej z kategórií teoretických, empirických, metodologických alebo prehľadových štúdií časopisu *Casalc Review*, čím získali v systéme klasifikácie publikačných výstupov zaradenie ADE (vedecké práce v zahraničných nekarentovaných časopisoch) a 11 príspevkov (33 %) bolo v *Casalc Review* uverejnených len ako články informatívneho charakteru (hodnotených ako B publikácia), pričom boli publikované buď v časti Skúsenosti, Úvahové state alebo Diskusia. Štyri príspevky (12 %) boli zamietnuté.

Počet štúdií kategórie A	18
Počet informatívnych článkov kategórie B	11
Počet odmietnutých	4
Spolu	33

Tabuľka 2. Zhrnutie hodnotenia príspevkov.

2.2 Prehľad hodnotenia príspevkov do zborníka *Lingua academica 5*

Do zborníka *Lingua Academica 5*, ktorého ambíciou je pokračovať v diskusii odbornej a vedeckej verejnosti o poslaní, charaktere a obsahu odbornej jazykovej prípravy študentov vysokých škôl nefilologických študijných programov, autori poslali 13 príspevkov. Hodnotili ich dvaja recenzenti, pričom každý príspevok hodnotili na základe individuálne zvolených zásad, nie podľa vopred nastavených kritérií. V jednotlivých posudzovaných príspevkoch preto vyzdvihovali, resp. pripomienkovali rozdielnú škálu aspektov, využívajúc pritom rozmanité hodnotiace zretele. Recenzie tohto zborníka nemožno preto exaktnejšie numericky vyhodnotiť. Ak by sme sa však pridržovali podobnej schémy (A – D) ako pri predchádzajúcich príspevkoch, tak do kategórie A by z 26 recenzií patrilo 6 príspevkov (23 %) so žiadnymi, resp. minimálnymi úpravami, do kategórie B by patrilo 15 príspevkov (58 %), ktoré sa mohli po menej zásadných úpravách publikovať, do kategórie C by sa dostalo 5 príspevkov (19 %), ktoré sa mohli publikovať len po zásadnejších úpravách a do kategórie D by sa nedostal žiaden príspevok.

	13 príspevkov x 2 recenzenti	Počet príspevkov
A (1)	6	3
B (2)	15	7,5
C (3)	5	2,5
D (4)	0	0
	26	13
	Ø 1,96	

Tabuľka 3. Hodnotenie príspevkov do *Lingua academica 5*.

Po menších či zásadnejších úpravách všetkých 13 príspevkov bolo podľa štátnej príslušnosti autora navrhnutých na publikovanie buď v kategórii AED (vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch), alebo AEC (vedecké práce v zahraničných recenzovaných vedeckých nekonferenčných zborníkoch).

Aj keď výsledky získané z tohto prehľadu majú len orientačnú výpovednú hodnotu, môžeme postrehnúť, že obidve skupiny príspevkov (33 : 13) sa z hľadiska nastaveného numerického hodnotenia kvality (škála 1 – 4) ocitli mierne pod priemerom, resp. tesne nad ním (2,3 : 1,96), čo implikuje nevyhnutnosť zamyslieť sa nad tým, čo by mohlo ich kvalite pomôcť.

Celkove možno konštatovať, že obidva prístupy recenzného hodnotenia príspevkov majú svoje výhody a nevýhody: pri prvom type hodnotenia je obraz o príspevku plastickejší,

pretože sa hodnotenie priamo vzťahuje na explicitne stanovené kritériá, kým pri druhom type hodnotenia recenzenti postupujú podľa nimi definovaných, subjektívne hierarchizovaných zreteľov; na druhej strane sa však niektorí recenzenti pri prvom type hodnotenia obmedzili len na číselné označenie jednotlivých parametrov a ďalej svoje stanovisko neprecizovali, zatiaľ čo pri druhom prístupe recenzenti vždy explicitne zdôvodnili svoje postoje k hodnotenému textu.

3 Komentár k problémovým aspektom príspevkov

V tejto časti sumarizujeme výber z komentárov z recenzných posudkov, pričom uvádzame len tie výhrady, ktoré sa vyskytli opakovane a ktoré preto považujeme za relevantné. Budeme ich však dopĺňať aj o vlastné postrehy a stanoviská. Komentár je rozdelený do troch častí, prvá sa týka problémov obsahového charakteru, druhá úrovne spracovania a tretia formálneho charakteru, aj keď v niektorých prípadoch sa jednotlivé aspekty prelínajú.

3.1 Problémy obsahového charakteru

Charakter niektorých príspevkov bol nejasný, nepatrili ani do jednej zo štyroch základných kategórií vedeckých štúdií, ktorými sú podľa zaužívaného triedenia (pozri napr. GAVORA 2010) empirická, teoretická, prehľadová alebo metodologická štúdia. V niektorých prípadoch mali príspevky charakter eseje úvahového charakteru, inokedy sa zameriavali len na deskripciu činností počas výučby, pričom sa nesnažili získané skúsenosti zovšeobecniť alebo teoreticky ukotviť.

V časti príspevkov sa autori obmedzili len na popis učebného plánu, ten by však bolo vhodné doplniť skúsenosťami autora/autorky, pričom ideálnym by bolo podporiť tvrdenia kvalitatívne či kvantitatívne orientovaným výskumom. Časť autorov sa naopak obmedzila len na výpočet prevzatých teoretických formulácií bez aplikácie na vlastnú činnosť, iní sa venovali len všeobecnej teórii vyučovania jazykov, bez naznačenia súvisu s odbornou jazykovou prípravou.

Charakter niektorých prác bol špekulatívny, autori sa v nich neopierali o konkrétne lingvodidaktické princípy; niektoré príspevky uvádzali samozrejmosti, nevenovali sa de facto nijakému problému, boli koncipované príliš všeobecne, chýbala im aplikačná rovina skúmanej problematiky.

Niektoré práce používali nevhodné alebo nedostatočné nástroje vyhodnocovania empirických výstupov, v niektorých prípadoch učitelia za výskum považovali aj podnetové otázky, v ktorých mali študenti – bez opory na akékoľvek objektivizujúce kritériá evaluácie – hodnotiť učiteľov; na ilustráciu uvedieme dva príklady podnetových položiek: v jednom mali študenti na škále *áno; neviem posúdiť; nie* stanoviť, či bol učiteľ na hodinách tvorivý, v druhom prípade si mali študenti bez uvedenia konkrétnej podnetovej položky vybrať jednu z troch možností: *pre učiteľov, ktorí ma vyučujú, je vo veľkej miere typické, že preferujú učivo založené na potrebách a záujmoch študentov; neviem posúdiť; vytvárajú atmosféru nedôvery, vystupujú ako autority*. Z metodologického hľadiska je podľa nášho názoru diskutabilná podnetová otázka, v ktorej majú respondenti ohodnotiť čiastkové aktivity z hľadiska prínosu k rozvoju ich rečových kompetencií. V podobných prípadoch môže ísť o veľmi subjektívne posudzovanie respondentmi, ktoré nemusí byť v súlade so skutočnosťou, respondenti nie sú expertmi na osvojovanie si cudzieho jazyka a na meranie jeho efektivity, a navyše, introspekcia nie je objektívnou výskumnou metódou; prínos čiastkových aktivít by tak bolo nutné overiť objektívnymi nástrojmi, napr. testami tvorivosti. Preto aj závery z podobných

kvantifikácií nemajú objektívnu výpovednú hodnotu; je možné o nich diskutovať, nie je však vhodné formulovať ich deklaratórne. Otázky a odpovede podobného charakteru môžu mať orientačný charakter, ale rozhodne by sa nemali chápať ako empirický výskum.

V niektorých prípadoch najmä zahraniční recenzenti poukazovali na nedostatok sebakritiky prispievateľov, pričom mali na mysli najmä sťažovanie sa na nedostatok materiálov, na „nenáležitý“ systém, na „osamelosť“, na to, že sa *musia* oboznamovať s vednou disciplínou, aby mohli jazykovo pripravovať študentov a pod., zabúdajúc pritom na principiálny fakt, že náplňou ich práce je *jazyk odboru*, a nie odbor sám; recenzenti im jednoznačne dali najavo, že na stránkach TESOL, Cambridge, ESP sú stovky relevantných odborných a vedeckých štúdií, o ktoré by sa mohli opierať.

Niektorí z prispievateľov vo svojom príspevku odkazovali na relatívne nízky počet titulov odbornej literatúry z posledného obdobia, a to najmä z posledných 10 rokov, iní zas nadmieru používali neaktuálne zdroje. Niektorí autori písali o neaktuálnych témach.

3.2 Problémy týkajúce sa spracovania príspevkov

Viacerí recenzenti konštatovali, že v príspevkoch absentovali charakteristické prvky, resp. štruktúra vedeckého článku (úvod do problematiky, teoretická časť, výskumný problém/otázky, metodológia, výsledky a ich interpretácia, záver, odporúčenie ďalšieho výskumu a pod.); v niektorých ďalších príspevkoch boli nejasne formulované úvody a závery, v iných dokonca absentoval celkový zámer, resp. nebol pre čitateľa detekovateľný a v niektorých článkoch chýbala zmienka o výsledkoch a záveroch empirického výskumu.

V úvode si niektorí autori kládli otázky, na ktoré však v práci neodpovedali; ako v tejto súvislosti podotýka J. Swales, kým v ústnom diskurze neprekáža, ak sa rečník k otázkam z úvodu nevráti, pretože ich primárnou funkciou je zaujať, a nie naznačiť expertízne vedomosti, v písanom diskurze by sa mali v úvode postulované otázky zodpovedať (SWALES 2013).

Vo viacerých príspevkoch recenzenti naznačovali problémy v štylistike odborného/vedeckého textu tak na úrovni nadvetných celkov, ako aj v štruktúre jednotlivých viet (napr. dlhú enumeráciu, priveľa prázdnych slov, priveľa podradovacích súvetí a pod.). Niektorí autori v snahe o koncipovanie prehľadovej štúdie svoje tvrdenia nepodopreli dostatočným množstvom odkazov na externé zdroje a v niektorých príspevkoch absentovala v texte citácia zdrojov.

Niektorí recenzenti mali výhrady aj voči abstraktom, v ktorých autori dôsledne nesledovali klasickú štruktúru MPMRC (motivation – problem – methods – results – conclusion; motivácia – problematika – zvolené metódy – výsledky – záver), ktorú okrem iných uvádza napr. aj Swales (2013) alebo ďalšiu bežne používanú štruktúru BPMRC (background information – purpose – methodology used in the study – results of the study – conclusion or recommendation; kontext – zámer – postup – výsledky – závery alebo odporúčania); hoci na druhej strane sa dá v tejto súvislosti namietat, že uvedený typ abstraktu, často nazývaný informatívny abstrakt, je typický najmä pre „tvrdšie“ vedy, a že v iných, „mäkších“ vedách je bežné používanie aj abstraktov tzv. deskriptívneho charakteru, naznačujúcich len tematické oblasti, ktorými sa pisateľ v článku mieni zapodievať, pričom však nemusí nevyhnutne uviesť metodológiu a všetky výstupy, a to najmä vtedy, ak ich nie je možné jednoznačne stanoviť ako v „tvrdších“ vedách.

3.3 Problémy formálneho charakteru

Niektorí prispievatelia nerešpektovali požiadavky zostavovateľov zborníka či časopisu, v zopár prípadoch napríklad až o 200 – 300 % prekročili stanovenú normu rozsahu abstraktu. V časti Literatúra mnohí pisatelia uvádzali veľký súbor prác, pričom na časť z nich v texte neodkazovali.

Asi jedna tretina autorov v oboch súboroch zaslaných príspevkov neposlala kontaktné údaje; asi dve tretiny prispievateľov v oboch súboroch zaslaných príspevkov nesprávne formatovali text; niektorí používali rôzne skratky, napr. EAP alebo ERP, ktoré však pri prvom použití nevysvetlili.

4 Prístup recenzentov; anglofonizácia akademického diskurzu

Ako konštatuje H. Gosden, slušnosť či istá „kulantnosť“ vyjadrovania hodnotiteľov by nemala v ich stanovisku chýbať ani v prípade odmietnutia príspevku. Ako uvádza ďalej, niekedy už v prvých riadkoch hodnotenia najmä posudzovatelia z radov nositeľov jazyka konštatujú, že autori článkov sú NNS (non-native speakers), teda že jazyk, v ktorom je text napísaný, nie je ich materčinou, čo autorov takýchto príspevkov do istej miery diskriminuje (GOSDEN 1993). Aj M. Kourilova napísala štúdiu o postojoch recenzentov k vedeckým štúdiám napísaným v cudzom jazyku. Sama pritom z vlastnej skúsenosti tvrdí, že len nepatrné množstvo štúdií je prijatých bez nevyhnutných menších či väčších úprav. Zároveň však konštatuje, že až v 550 prípadoch sa recenzenti významne častejšie vyjadrovali nemiestne tvrdo, niekedy až „neokrôchane“, v 121 prípadoch sa vyjadrovali upokojujúco, zmierlivo a iba v 118 prípadoch dokázali recenzenti hodnotiť niečo aj viac či menej pozitívne. Upozornila tým, že viacerí recenzenti majú problém s asertívnosťou, že nie vždy je pritom jednoznačné, do akej miery ju majú uplatňovať, resp. do akej miery je nevyhnutné otvorene poukázať na nedostatky (KOURILOVA, 1998; pozri in SWALES 2013: 47).

Takáto diskriminácia nenositeľov jazyka nepriamo súvisí aj s čoraz intenzívnejšie sa prejavujúcim fenoménom – nevyhnutnosťou publikovať v anglickom jazyku. Dánka P. Jarvadová je vážne znepokojená nad možným zánikom odbornej, resp. vedeckej dánčiny; ako uvádza, v roku 2001 bolo v prírodných vedách v Dánsku až 84 % príspevkov publikovaných v anglickom jazyku (pozri SWALES 2013: 51). Dánske autorky S. Larsen a A. Holmen v tejto súvislosti poukazujú na to, že v ich krajine začínajú na univerzitách cielene podporovať okrem anglického aj výučbu iných cudzích jazykov, aby odborný diskurz v iných cudzích jazykoch, vrátane dánčiny, nezanikol (LARSEN, HOLMEN 2017).

Ako naznačuje Fínka A. Mauranen, aj domáce systémy odmeňovania (má na mysli bodovanie v rámci hodnotenia vedeckej publikačnej činnosti na univerzitách) bývajú nastavené diskriminujúco vo vzťahu k produkcii vedeckých textov v materinskom jazyku a naznačuje, že by bolo potrebné väčšmi podporovať zachovanie diverzity v akademickom diskurze, pretože prílišná štandardizácia môže byť kontraproduktívna najmä vo vzťahu k tvorivým myšlienkam a inováciám (MAURANEN 1993, in SWALES: 53).

5 V čom by sme sa mali zlepšiť, najmä ak chceme publikovať aj v zahraničí

Záver z predchádzajúcej textovej analýzy príspevkov a ich recenzií možno formulovať vo viacerých rovinách. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že ak sa málo reflektuje aktuálny akademický diskurz v odbore odbornej jazykovej prípravy, resp. v odbore aplikovanej lingvistiky, môže sa stať, že recenzenti článok odmietnu.

Čo je vhodné v takom prípade mať na zreteli? V prvom rade by si mali autori príspevkov uvedomiť, že prioritné pri rozhodovaní o napísaní článku by nemali byť úvahy o tom, čo zaujíma ich ako pisateľov textu, ale o tom, čo *zaujíma konkrétnu domácu, resp. medzinárodnú akademickú komunitu*. Pred písaním príspevku by sa pisatelia mali *oboznámiť aj s daným periodikom*, vedieť reagovať na posledné v ňom publikované články a využívať napr. aj online informácie slúžiace k pochopeniu obsahového zamerania a adekvátneho formátovania príspevku.

Veľkú pozornosť by mali venovať *kvalite obsahu*. V mnohých prípadoch ešte stále prevláda trend iba popisovať to, čo sa robí v rámci výučby. Takto koncipovaným príspevkom však chýba výraznejší teoretický aj empirický rozmer, ktorý by dodal článkom väčšiu odbornú kredibilitu a validitu.

Na potrebu zvýšenia kvality príspevkov poukazuje aj D. Cole a M. Spišiaková, ktorí negatívne hodnotia najmä písanie o banalitách, samozrejmostiach. Naznačujú, že ak má mať príspevok adekvátny ohlas, teda „*impactovú*“ hodnotu, *musí* mať vplyv, *musí* mať snahu zmeniť veci, a preto by mal mať ambície objavovať nové veci, prospešné pre širokú akademickú spoločnosť; za písaním článkov by nemala byť len snaha „*získať body*“ (COLE, SPIŠIAKOVÁ 2017).

J. Swales za dve najhlavnejšie kritériá hodnotenia príspevkov z hľadiska ich publikovateľnosti považuje: logickú a čitateľsky zrozumiteľnú previazanosť viet (logical and clear linking of sentences for the reader) a postupné myšlienково koherentné rozvíjanie témy (development of the topic from sentence to sentence in a coherent way) (SWALES, 2013: 45). Za najvážnejšie nedostatky pokladá používanie vágnych termínov a nadmieru deskripcie, pričom konštatuje, že najťažšie sa autorom píše úvody, závery a tvrdenia (SWALES, 2013: 48).

Z uvedeného je teda zrejmé, že za najčastejšie príčiny odmietania príspevkov možno považovať nejasnosti v ich *štylizácii*, a to tak z hľadiska kohézie, ako aj z hľadiska koherencie.

Ak by sme sa pokúsili zhrnúť dôvody odmietania príspevkov, vychádzajúc jednak z našej textovej analýzy a jednak z pripomienok recenzentov a tiež z vyššie spomínaných zdrojov (SWALES 2013, BREEZE 2015), mohli by sme konštatovať, že k najčastejším patria tieto:

- príspevok nekorešponduje s cieľmi periodika,
- príspevok vyžaduje priveľa úprav, aby dosiahol želaný štandard,
- autor nerešpektuje inštrukcie postulované periodikom,
- autor sa nedokáže správne zaradiť v rámci diskurznej komunity, resp. nájsť si v nej príslušné zodpovedajúce miesto,
- autor sa neopiera o najnovšie výskumy, resp. najnovšie publikácie v odbore,
- autor uvádza nepodložené tvrdenia,
- štatistická analýza prezentovaná v príspevku je nepresná, resp. nekompletná,
- príspevku chýba náležitá štruktúra,
- štýl príspevku je vágny alebo nejednoznačný,
- príspevok nemá požadovaný rozsah,
- príspevok je jazykovo nekonzistentný,
- príspevku chýba akademická precíznosť,
- v príspevku absentuje kreativita a originalita,
- príspevok je tematicky neadekvátny.

6 Závěry

Ak by sme sa pokúsili zhrnúť predchádzajúce zistenia, k najvýznamnejším faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť publikovania príspevkov patrí schopnosť zaujať akademickú komunitu vlastným originálnym a relevantným prínosom v tom-ktorom vednom odbore, adekvátne predstaviť tento vlastný prínos recipientom a demonštrovať znalosť metodologických postupov a epistemologických východísk daného odboru a v neposlednom rade signalizovať príslušnosť k diskurznej komunite a priradiť sa k nej kvalitou i kvantitou vlastných publikácií. Dominantnú relevantnosť týchto faktorov potvrdzujú aj závery zahraničných odborníkov (SWALES 2013, BREEZE 2015, HOLMEN 2017, LARSEN 2017).

Literatúra

- BREEZE, Ruth, 2015. *Academic Writing Blog*. Dostupné z: <https://blogcomunicacionacademica.wordpress.com/>.
- CASALC Review, 2017. Roč. 5, č. 2, (2016-2017).
- CASALC Review, 2017. Roč. 5, č. 3, (2016-2017).
- COLE, David a SPIŠIAKOVÁ, Mária, 2017. Writing to be read. In *Lingua academica* 5. Ed. Philologica LXXVI. Zborník príspevkov učiteľov KJ a hostí. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GAVORA, Peter a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- GOSDEN, Hugh, 1993. Discourse functions of subject in scientific research articles. *Applied Linguistics* 14.
- Lingua academica* 5, 2017. Ed. Philologica LXXVI. Zborník príspevkov učiteľov KJ a hostí. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LARSEN, Sanne a HOLMEN, Ann, 2017. Towards more Languages for more Students at the University of Copenhagen: the Interplay between Local and Global Drivers of Change. *CASALC Review*. Roč. 5, č. 2 (2016-2017).
- SCHIMA, Edita., URBÁNKOVÁ, Jaroslava, 2014. *Nové formy skupinového vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2013. *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- SWALES, John M., 2013. *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kontaktné údaje

doc. PhDr. Věra Eliašová, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Gondova 2
814 99 Bratislava
viera.eliasova@uniba.sk

Krátky medailón

Věra Eliašová má dlhoročnú prax vo výučbe odbornej jazykovej prípravy študentov spoločenských a humanitných vied. Je vedúcou Katedry jazykov na FiF UK a úspešnou riešiteľkou viacerých domácich a zahraničných projektov. Má rozsiahlu publikačnú činnosť, pričom sa zameriava na rôzne koncepčné, didaktické a hodnotiace aspekty výučby odborného jazyka a na tvorivé prístupy k vyučovaniu akademického písania. Vede dielne tvorivého písania v anglickom a slovenskom jazyku.

KDE SME A KAM SMERUJEME VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA NA LEKÁRSKEJ FAKULTE UPJŠ V KOŠICIACH.

THE CURRENT STATE AND FUTURE DIRECTION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE FACULTY OF MEDICINE OF THE PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK UNIVERSITY IN KOŠICE.

Zuzana Kolaříková

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá problematikou výučby anglického jazyka na špecifické účely na Lekárskej fakulte UPJŠ v Košiciach v rámci povinného predmetu Anglický jazyk pre všeobecné lekárstvo. Príspevok sa predovšetkým venuje výsledkom analýzy chýb (tzv. error analysis), ktorú sme uskutočnili na vzorke 100 vybraných testov. Výsledky rozboru poukazujú na úspešnosť/neúspešnosť zvládnutia učiva po absolvovaní predmetu a na potrebu prehodnotiť učebné plány, zaradiť do nich remediálne gramatické cvičenia a tým zefektívniť výučbu a zvýšiť jazykové kompetencie študentov.

Kľúčové slová: angličtina na špecifické účely, Lekárska fakulta UPJŠ, analýza chýb

Abstract

The presented paper deals with the issue of ESP teaching within the English for General Medicine course run at the Faculty of Medicine of the Pavol Jozef Šafárik University in Košice. Primarily, the paper focuses on the error analysis of the sample of 100 student-written test. The results show the level of students' performance after the course completion and identify the problem areas. It can be stated that there is a rising need to include remedial exercises and activities in the course syllabus and thereby ensure the effectiveness of the teaching process and increase students' linguistic competence.

Key words: ESP, Faculty of Medicine of the Pavol Jozef Šafárik University, error analysis

1 Úvod

Výučba angličtiny na špecifické účely na LF UPJŠ má dlhoročnú tradíciu. Vzhľadom k súčasným trendom vo vysokoškolskom vzdelávaní sa výučba modernizuje, zavádzajú sa nové učebné metódy a prostriedky (IKT a iné), dochádza k úpravám vyučovaného obsahu v závislosti od meniacich sa potrieb a jazykovej spôsobilosti študentov, či k tvorbe nových učebných osnov pre novovznikajúce predmety, ale tiež k zmenám v dotácii vyučovaných predmetov. V predkladanom príspevku sa venujeme problematike výučby anglického jazyka pre špecifické účely na Lekárskej fakulte UPJŠ v Košiciach v rámci povinného predmetu Anglický jazyk pre všeobecné lekárstvo.

2 Výučba predmetu Anglický jazyk pre všeobecné lekárstvo

2.1 Realizácia, ciele, obsahová náplň, požiadavky a hodnotenie predmetu

Výučba predmetu sa realizuje v druhom semestri prvého roku štúdia, pričom študenti absolvujú 28 hodín výučby za semester (2 hodiny týždenne) a po úspešnom zvládnutí skúšky získajú za predmet dva kredity. Oproti minulosti ide o výraznú zmenu v dotácii predmetu,

napr. v roku 1998 boli povinné 4 semestre výučby angličtiny v prvom a druhom ročníku štúdia. Samozrejme, vychádzajúc z predpokladu, že úroveň ovládania anglického jazyka je u prvákov-medikov podstatne lepšia dnes než pred dvadsiatimi rokmi, je táto zmena opodstatnená. Dnes nastupujú do prvého ročníka štúdia na vysokej škole študenti, z ktorých mnohí absolvovali od 7 do 9 rokov výučby jazyka počas primárneho vzdelávania a 4 roky jazykového vzdelávania na strednej škole/gymnáziu a jazykové vzdelanie ukončili maturitnou skúškou na úrovni B2 podľa SERR. To znamená, že majú potrebný základ a dostatočné znalosti v oblasti všeobecnej angličtiny. Naším cieľom v rámci výučby predmetu Anglický jazyk pre všeobecné lekárstvo je upevniť jazykové zručnosti študentov (predovšetkým hovorenie, čítanie a počúvanie s porozumením), zvýšiť ich jazykovú kompetenciu v zmysle zlepšenia výslovnosti a obohatenia slovnej zásoby v oblasti lekárskej angličtiny a tiež rozvíjať pragmatickú kompetenciu študentov či ich prezentačné zručnosti. Učebné osnovy predmetu zahŕňajú tieto tematické oblasti: štúdium na UPJŠ foneticko-fonologické aspekty anglickej medicínskej terminológie, slovná zásoba lekárskej angličtiny z histórie medicíny ľudské telo, anatómia zdravie a choroba, vybrané choroby a ich príznaky, liečba, prevencia nemocnica - oddelenia zdravotnícki zamestnanci medicínske špecializácie prvá pomoc. Výučba sa zameriava tiež na vybrané funkcie jazyka potrebné pre odbornú komunikáciu, ako napr. definovanie, klasifikovanie, vyjadrenie názoru, vyjadrenie funkcie, či rozvoj prezentačných zručností. Podmienkou pre úspešné ukončenie predmetu je absolvovanie dvoch priebežných testov počas semestra s priemerným výsledkom vyšším ako 60%, ústna prezentácia odbornej témy a záverečná písomná skúška. Hodnotenie sa udeľuje na základe priemeru výsledkov priebežných testov a skúšky s minimálnou hranicou 60%.

2.2 Súčasné tendencie vo výučbe Anglického jazyka (na LF UPJŠ v Košiciach)

V priebehu ostatných rokov možno vo výučbe angličtiny pozorovať tendenciu upúšťať od prílišného bazírovania na gramatickej správnosti vo vyjadrovaní. Cieľom učiteľa má byť skôr podpora a motivácia študenta k tomu, aby sa nebál vyjadriť svoje myšlienky aj napriek gramatickým či iným chybám, ktorých sa pri komunikácii dopustí (tzv. komunikatívny prístup vo výučbe angličtiny). Chyby, ktoré v procese učenia sa študenti robia, ich nemajú odrádzať a brániť im v komunikácii a preto ani úlohou učiteľa nie je upozorňovať študentov na ich chyby a opravovať ich „za každú cenu“. Našej pozornosti však neušla skutočnosť, že sa naši študenti – prváci-medici čoraz častejšie v ústnom i písomnom prejave dopúšťajú takých „elementárnych“ chýb, ktoré nás nútia zamyslieť sa nad tým, kde sme a kam smerujeme vo výučbe angličtiny a či je dôležitejšia motivácia pre komunikáciu než motivácia tvoriť gramaticky správne vety. V nasledujúcich častiach príspevku sa preto venujeme analýze vybraných kategórií chýb a uvádzame viacero príkladov.

3 Kontrastívna analýza a analýza chýb

Analýza chýb je vo výučbe a procese osvojovania si cudzieho/druhého jazyka jednou z dôležitých oblastí výskumu aplikovanej lingvistiky, pričom dva najbežnejšie prístupy, ktoré sa v tomto procese uplatňujú, sú tzv. Contrastive analysis a Error analysis.

3.1 Kontrastívna analýza (Contrastive Analysis)

Stúpeni teórie kontrastívnej analýzy (Contrastive analysis, ďalej len CA), ktorá sa ako oblasť modernej aplikovanej lingvistiky začala rozvíjať približne v polovici minulého storočia, zastávali názor, že poznanie podobností a odlišností medzi rodným a cieľovým/cudzím jazykom zohráva kľúčovú úlohu pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Podľa teórie CA sú formy resp. javy existujúce v oboch jazykoch, rodnom aj cieľovom, pre učiaceho sa jednoduché

a uľahčujú mu osvojovanie si cudzieho jazyka (ide o tzv. pozitívny transfer). Naopak, náročné sú pre neho tie javy existujúce v cudzom jazyku, ktoré učiaci sa v rodnom jazyku nepoznajú a preto má tendenciu používať ich v cudzom jazyku nesprávne (tzv. negatívny transfer). Na základe poznania podobností a odlišností medzi rodným a cieľovým jazykom teda možno predpokladať a predvídať problémové oblasti učiacich sa, vytvoriť vhodné učebné materiály a zvoliť vhodné učebné postupy (KHANSIR 2012).

3.2 Analýza chýb (Error Analysis)

Analýza chýb (Error analysis, ďalej len EA) je ďalšou dôležitou oblasťou aplikovanej lingvistiky a cudzojazyčného vzdelávania, ktorá sa začala formovať v šesťdesiatych rokoch minulého storočia. Na rozdiel od CA, EA teória predpokladá, že chyby, ktorých sa učiaci sa v cudzom jazyku dopúšťajú, nie sú iba dôsledkom interferencie ich rodného jazyka, ale tiež odrazom istých univerzálnych stratégií. EA vychádza z predpokladu, že učenie sa cudzieho jazyka je proces podobný tomu, ktorým dieťa prechádza, keď sa učí rodný (prvý) jazyk a teda chyby a odchýlky sú v tomto procese prirodzené a netreba ich chápať ako čosi zlé a nežiaduce. Corder (CORDER 1974: 259 in JABEEN 2015: 53), jeden z priekopníkov teórie EA, rozlišuje medzi tzv. errors a mistakes. Errors sú dôsledkom nedostatočného osvojovania si daného javu a učiaci sa ich nedokáže odstrániť sám, keďže jav existujúci v cudzom jazyku dostatočne neovláda. Mistakes vznikajú pod vplyvom rôznych faktorov, ktoré na učiaceho sa vplývajú, napr. únava, nepozornosť, atď. a v prípade absencie týchto faktorov vie učiaci sa na základe svojich jazykových znalostí takéto chyby odstrániť aj sám (CORDER 1967).

3.3 Príčiny chýb v procese osvojovania si angličtiny podľa Richardsa

Richards (RICHARDS 1971, <https://www.professorjackrichards.com/?s=errors>) uvádza nasledovné najčastejšie faktory, ktoré ovplyvňujú správne osvojovanie si angličtiny ako cudzieho jazyka:

Language transfer, ktorý môže byť pozitívny v prípade, že istý jav/forma existuje v rodnom jazyku učiaceho sa a aj v angličtine, čím sa jej osvojovanie zjednodušuje. O negatívnom jazykovom transfere, tzv. interferencii, hovoríme vtedy, keď aplikovaním pravidiel existujúcich v rodnom jazyku robí učiaci sa chyby pri produkcii v anglickom jazyku. Príkladom sú chyby v používaní určitého a neurčitého člena v angličtine slovenskými učiacimi sa, nakoľko slovenčina túto gramatickú kategóriu nemá.

Overgeneralisation znamená uplatňovanie osvojeného pravidla/formy/javu v nesprávnom kontexte na základe analógie. Príkladom je pridávanie koncovky –ed k anglickým nepravidelným slovesám pri tvorbe minulého času.

Simplification, teda situácia, keď učiaci sa uprednostňuje jednoduchú gramatickú štruktúru miesto zložitej formulácie, napríklad používanie slova *right* v tzv. tag questions.

Underuse – situácia, keď učiaci sa nedostatočne používa jav či formu, ktorú sa naučil a precvičil, napr. keď namiesto If- podmienkovej vety (*If I had known I would have told her about it.*) uprednostní iné vyjadrenie, ktoré je jednoduchšie, priame a zrozumiteľnejšie (napr. *I didn't know so I didn't tell her.*). Naopak v prípade *overuse* učiaci sa používa osvojenú formu príliš často (nadmerne) aj vtedy, keď by ju mohol nahradiť inou alternatívou.

Fossilization, teda situácia, keď sa učiaci sa v istom štádiu osvojovania si jazyka naučí danú formu nedostatočne, viac ju nerozvíja, hoci ďalej v procese učenia sa jazyka napreduje. Nakoľko táto chyba nijako neovplyvňuje porozumenie výpovede zo strany prijímateľa, pri používaní danej formy učiaci sa naďalej robí chyby, ktoré si neuvedomuje a preto ich ani neopraví. Príkladom je vynechávanie koncovky –s v 3.os. singuláru.

4 Analýza chýb v testoch študentov

4.1 Analyzovaná vzorka testov

Analýza bola uskutočnená na vzorke 100 testov študentov, ktorých dosiahnutý výsledok bol nižší ako 80%, a to na úlohe, v ktorej majú študenti v krátkosti popísať ochorenie (napr. Parkinsonovu či Alzheimerovu chorobu, rôzne druhy alergií, rakoviny, Diabetes mellitus a iné) z hľadiska jeho všeobecného zaradenia, príčiny, príznakov a liečby.

Príklad: *Parkinson's Disease is a degenerative disorder of the central nervous system that mainly affects the motor system. It is caused by a combination of genetic and environmental factors. It is manifested by tremor, slowness, rigidity and other symptoms related to posture and movement. The disease cannot be cured.*

4.2 Analyzované gramatické javy

V analýze sme sa primárne zamerali na už dlhšie pozorované chyby v základných gramatických javoch/formách, a to 1. použitie gramatických členov, 2. použitie trpného rodu, 3. použitie koncovky –s v 3.os.singuláru, 4. gramatická zhoda (agreement).

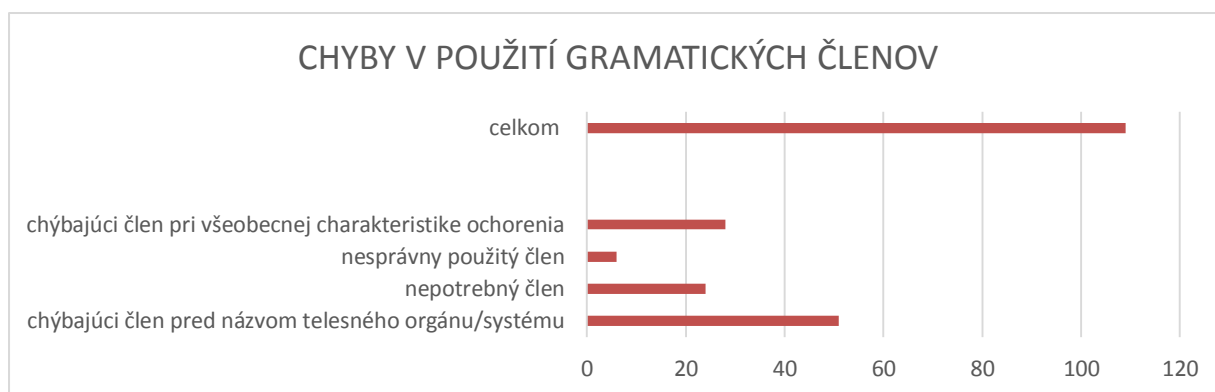
4.3 Výsledky analýzy sledovaných gramatických javov

Nasledujúci graf (Graf 1) sumarizuje počty výskytov spomenutých chýb v analyzovanej vzorke.



Graf 1. Počet výskytu chýb v sledovaných gramatických javoch.

Celkove sme v sledovaných gramatických javoch zaznamenali 184 chýb, z toho 109 pri použití gramatických členov, 26 vo vetách s využitím trpného rodu, 25 chýbajúcich –s koncoviek v 3. os. singuláru a 24 chýb pokiaľ išlo o gramatickú zhodu. Najproblematickejšie je teda použitie členov, pričom študenti majú najčastejšie tendenciu gramatický člen vynechať, alebo použijú nesprávny gramatický člen, prípadne ho použijú na mieste, kde nie je potrebný. Výskyt chýb v použití gramatických členov sumarizuje nasledovný graf (Graf 2):



Graf 2. Počet výskytu chýb v použití gramatických členov.

Z celkového počtu 109 chýb v použití gramatických členov sa najčastejšie vyskytlo vynechanie určitého člena *the* pred názvom telesného orgánu/sústavy (51 prípadov), v 28 prípadoch študenti nepoužili neurčitý člen *a/an* pri všeobecnej charakteristike (klasifikácii) ochorenia, 24 príkladov demonštruje použitie *a/an/the* na mieste, kde nie je potrebný a v 6 prípadoch študenti použili nesprávny gramatický člen.

V nasledujúcej tabuľke (Tab.1) uvádzame niekoľko príkladov spomínaných chýb.

sledovaný gramatický jav/forma	príklady chýb
chýbajúci člen <i>a/an</i> pri všeobecnej charakteristike ochorenia	- AIDS is autoimmune disfunction. - It is sexually spreading disease.
chýbajúci člen <i>the</i> pred názvom telesného orgánu/sústavy	- tremor of neck and head - problems in nervous system
nepotrebný gramatický člen	- an uncontrolled shaking - a sugar can be found in his urine sample - patient is losing the weight
nesprávny použitý člen	- a incurable disease - a neurological system - in a blood of a patient
použitie trpného rodu	- in this case are use some specific drugs - it is not treat - when it's detect early - symptoms may be lessen - the disease can be diagnostic by colonoscopy - may be treatment by pills
koncovka –s v 3.os. singuláru	- doctor treat patient - virus that attack immune cells in blood - pancreas that produce hormones
zhoda	- this diseases - from one people to another - person have no immune system - there are many cause - there is more symptoms - your cells produces histamine

Tab. 1. Príklady chýb v sledovaných gramatických javoch.

4.4 Príklady iných zaznamenaných chýb

Okrem horeuvedených chýb sme zaznamenali nedostatky aj v iných oblastiach anglickej gramatiky a vetnej skladby, lexiky, či základného pravopisu. Uvádzame niekoľko príkladov.

Gramatické a syntaktické chyby

POUŽITIE MODÁLU – nesprávna forma či chýbajúce sloveso po modálnom slovese

- Older people may fructures often.
- Patients shouldn't to smoke.

POUŽITIE PREDLOŽKY - NESPRÁVNA PREDLOŽKA

- sensible on some substances
- reaction for unknown substance

POUŽITIE PREDLOŽKY - CHÝBAJÚCA PREDLOŽKA

- abnormal swelling eyes and face
- eating a lot's fats

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH – SUBSTANTÍVUM MIESTO SLOVESA

- victims loss a mind and they are very confusion
- This disease weakness immune system.

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH – SLOVESO MIESTO SUBSTANTÍVA

- unusual lose of weight
- lost of short-term memory

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH - SUBSTANTÍVUM MIESTO ADJEKTÍVA

- Patients have slowness movements.
- swelling nose

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH - ADJEKTÍVUM MIESTO SUBSTANTÍVA

- the absent of the movement
- Localized malignant can be cured.

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH – ADJEKTÍVUM MIESTO PRÍSLOVKY

- a health human body
- sexual transmitted disease

NESPRÁVNY SLOVNÝ DRUH - PRÍSLOVKA MIESTO ADJEKTÍVA

- abnormally chemical changes
- It also can be genetically.

CHÝBAJÚCE SLOVO

- Every year kill many people. Usually is diagnosed...
- The hormone which missing in body during this disease.

NESPRÁVNY SLOVESNÝ ČAS/TVAR

- Treatment usually including medical procedures.
- drugs for eliminate symptoms

STUPŇOVANIE PRÍDAVNÉHO MENA

- much more harder
- bones broken fastly than normally

NESPRÁVNE ZÁMENO

- Insulin and glucose who help.
- ...what means ...

INÉ

- ...and informations about...
- the symptoms are swallows

Ak by sme chceli nájsť paralelu medzi príčinami chýb našich študentov s tými, ktoré identifikuje Richards (RICHARDS <https://www.professorjackrichards.com/?s=errors>), možno

konštatovať, že najčastejšie pozorujeme chyby v dôsledku negatívneho jazykového transferu (negative language transfer) a tiež nedostatočného osvojenia si javu/formy, tzv. fosilizácie (fossilization), prípadne zovšeobecňovania pravidiel (over-generalisation). K chybám v použití predložiek dochádza najmä pod vplyvom jazykovej interferencie slovenčiny a nesprávnym osvojením si významov predložiek na základe ich prekladu do slovenčiny ponúkanom prekladovými anglicko-slovenskými slovníkmi. Napríklad, predložka *on* sa najčastejšie ekvivalentuje slovenským *na* (následne študent prekladá slovenské *citlivý na niektoré látky* ako *sensible on some substances*, miesto *sensible* (lepšie *sensitive*) *to*).

Lexikálne a pravopisné chyby

Mnohých chýb sa študenti dopúšťajú aj v rovine lexikálnej. V niektorých prípadoch je zjavná neschopnosť rozlíšiť významové odchýlky medzi kvazi-synonymami (prvé tri príklady), ďalšie príklady (iv.-vi.) demonštrujú nedostatočné osvojenie si terminológie, či základného významu slova (príklad vii.).

- i. Cancer could be cured if diagnosed recently. (namiesto early)
- ii. This disease is very often in our country. (namiesto frequent)
- iii. in hard cases (namiesto severe/serious)
- iv. The doctor write patient antihistaminics. (namiesto prescribe)
- v. thick intestine (namiesto large)
- vi. relax tremor (namiesto resting tremor)
- vii. ...which effects connective tissue (namiesto affects)

Často tiež dochádza k chybám na základe jazykovej interferencie slovenčiny a to najmä v slovách, ktoré sú v oboch jazykoch podobne znejúce, napr. consumption of alcohol (konzumácia alkoholu) namiesto consumption, anti-histaminics (antihistaminiká) namiesto anti-histamines, no zaznamenali sme aj príklady „novotvarov“ typu leucemics (leukémia) miesto leukaemia, kde teda možno konštatovať akúsi absenciu pozitívneho transferu. Ďalšie príklady tiež ilustrujú nedostatky v rovine slovotvorby: unprotectable sexual contact (namiesto unprotected), uncurable disease (namiesto incurable), categorizide (miesto categorize).

Poslednou oblasťou výpočtu zistených chýb sú nedostatky v pravopisnej rovine (spelling), ktoré ilustruje niekoľko nasledovných príkladov: bleeding (bleeding), confucion (confusion), imune (immune), inflammation (inflammation), muscule (muscle), nause (nausea), noncontageous (noncontagious), particuls (particles), sympthoms/symptomes (symptoms), weigh loss (weight loss) a iné.

5 Záver

Napriek moderným trendom vo výučbe cudzích jazykov, ktoré často uprednostňujú komunikatívny prístup pred gramatickým drilom, výsledky výskumnej sondy jednoznačne poukazujú na potrebu prehodnotenia a prepracovania učebných plánov predmetu Anglický jazyk pre všeobecné lekárstvo realizovaného na LF UPJŠ. Výsledky analýzy chýb upozorňujú na nevyhnutnosť zaradenia remediálnych gramatických cvičení a iných výučbových aktivít za účelom precizovania špecifických gramatických zručností, ktoré sú dôležitým predpokladom dosiahnutia vyššej úrovne pokročilosti v akademickej komunikácii a komunikácii pre špecifické účely v anglickom jazyku.

Literatúra

- CORDER, Stephen Pit, 1967. The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 5, s. 161-170.
Dostupné z: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>
- JABEEN, Aqsa KAZEMIAN, Bahram a Muhammad Shahbaz MUSTAFAI, 2015. The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language. *Education and Linguistics Reseearch*, Vol. 1, No. 2., s. 2377-1356.
- KHANSIR, Ali Akbar, 2012. Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 5., 1027-1032.
- RICHARDS, Jack C., 1971. A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Jorunal* 25, 3, s. 2014-2019.
Dostupné z: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf>
- RICHARDS, Jack C. 2017. [online] <https://www.professorjackrichards.com/?s=errors> [cit. 23.09.2017]

Kontaktné údaje

Mgr. Zuzana Kolaříková, PhD.
Centrum jazykovej prípravy, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9, 040 11 Košice, Slovenská Republika
zuzana.kolarikova@upjs.sk

Krátky medailón

Zuzana Kolaříková je odbornou asistentkou v Centre jazykovej prípravy FF UPJŠ v Košiciach, kde vyučuje Anglický jazyk na špecifické účely v odboroch Všeobecné lekárstvo a Zubné lekárstvo, Odborný anglický jazyk pre psychológov, Odborné prezentácie v anglickom jazyku a kurzy akademickej angličtiny pre doktorandov. Vo vedecko-publikačnej oblasti sa sústreďuje na oblasti lingvodidaktiky, jazykovej interferencie v procese osvojovania si angličtiny a tiež na lexiku anglickej botanickej terminológie.

LATINITAS PRO FUTURO?

LATIN FOR THE FUTURE?

Barbara Pokorná

Abstrakt

Latina bude vždy menšinovým a částečně luxusním oborem, ale lze se domnívat, že v budoucnu může stále silněji plnit svou propedeutickou roli, a to nejen v oblasti lingvistické. Jako průprava k poznání mateřského jazyka a ke studiu cizích jazyků se latina již dávno osvědčila. V medicíně, právu nebo přírodních vědách snahy o nahrazení latiny angličtinou téměř vždy selhaly, a proto i na tomto poli bude asi nadále nepostradatelná. Rovnocenně nezbytnou úlohu může zastávat i při hledání kulturních a politických souvislostí naší západní kultury, které se v dnešním multikulturním světě stávají čím dál tím méně uchopitelné. Není tedy příliš troufalé se domnívat, že každý absolvent filozofické fakulty by měl s touto disciplínou přijít v průběhu univerzitních studií do kontaktu.

Klíčová slova: latina, klasická filologie, latinská terminologie

Abstract

Latin will always be a language for the few and something of a luxury, but it can be assumed that in the future it will go on to fulfill a stronger ancillary role, not only in the linguistic field. As a prerequisite for learning both one's mother tongue and foreign languages, Latin has long proven itself useful. In medicine, law, and the natural sciences efforts to replace Latin with English have almost always failed, which shows that it continues to be indispensable. It can play an equally essential role in searching for the cultural and political contexts of Western culture, which have become increasingly more difficult to ascertain in today's multicultural world. Therefore, it would not be amiss to expect every graduate at the philosophical faculty to familiarize themselves with this discipline during their university studies.

Key words: Latin, Classical philology, Latin terminology

1 Proč? Proto!

Quo usque tandem... (Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?, čili Jak dlouho ještě budeš zneužívat, Catilino, naši trpělivost? Tato slova pronesl Cicero ve své první řeči proti spiklenci Catilinovi v roce 63 př. Kr. Viz M. Tullius Cicero, In Catilinam [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/cat1.shtml>).

Jak dlouho ještě tedy budou muset klasičtí filologové přesvědčovat o nezbytnosti, užitečnosti a prospěšnosti tzv. klasického vzdělání? Odpověď je zcela zřejmá, už navždy! Studium tohoto oboru se totiž v dnešní pulzující době jeví jako výstřednost introvertních intelektuálů. Tento pohled však plyne z neznalosti celého obsahu této disciplíny, na jejíchž základech bylo vystavěno moderní humanitní vzdělání. Latina a řečtina jsou nazývány nelichotivě „mrtvými“ jazyky, přičemž by jim slušely i jiné přívlastky, např. jazyky „literární“, protože v dochovaných dílech zachycují gramatickou normu a lexikum určitého historického období. Tato hra se slovy ale nic nemění na objektivních argumentech, svědčících ve prospěch výuky těchto zdánlivě neživých jazyků. Jeden z nejznámějších současných klasických filologů

Wilfried Stroh v titulu své knihy zvolal „Latina je mrtvá, ať žije latina!“ (STROH 2016) a poukázal tak na nezdolnou schopnost latinského jazyka přežít už vícekrát svou vlastní smrt. Není to poprvé v její historii, kdy je opomíjena a zatracována, prožila své vzestupy a pády a ukázalo se, že v řadě ohledů je prakticky nenahraditelná.

Klasická filologie bude asi vždy menšinovým a částečně luxusním oborem, ale lze se domnívat, že v budoucnu může stále silněji plnit svou propedeutickou roli, a to nejen v oblasti lingvistické. Jako průprava k poznání mateřského jazyka a ke studiu cizích jazyků se latina již dávno osvědčila. V medicíně, právu nebo přírodních vědách snahy o nahrazení latiny angličtinou téměř vždy selhaly, a proto i na tomto poli bude asi nadále nepostradatelná. Základní znalost latiny může velmi prakticky a s prospěchem zúročit nejen pověstný dělník ve šroubárně čtoucí si Vergilia (viz „*Marečku, podejte mi pero!*“, 1976 [film]. Režie Oldřich LIPSKÝ. Československo), ale i medik, právník, teolog nebo biolog (KYSUČAN 2008: s. 17-19). Latina tak zřejmě i nadále zůstane nepostradatelnou propedeutikou pro románské jazyky, stejně jako pro zvládnutí zmíněné odborné terminologie dlouhé řady přírodních i humanitních věd. Rovnocenně nezbytnou úlohu může zastávat i při hledání kulturních a politických souvislostí naší západní kultury, které se v dnešním multikulturním světě stávají čím dál tím méně uchopitelné. Snad tedy není příliš troufalé se domnívat, že každý absolvent filozofické fakulty by měl s touto disciplínou přijít alespoň letmo do kontaktu, když už pro nic jiného, tak alespoň pro posílení ducha (*animus firmandus est*)!

Dlouhodobá zkušenost nám ukazuje, že vedlejším produktem studia těchto „mrtvých“ jazyků je logické myšlení, kreativita, schopnost argumentace a systematický přístup k řešení různorodých problémů. Klasický filolog není jen učitelem jazyka, literatury, filozofie, antické historie, ale také politikem, stratégem a válečníkem na poli boje za přežití latiny a řečtiny. Takoví absolventi jsou např. ve Velké Británii velmi žádaní na vysokých postech prestižních bank nebo poradenských firem. Klasické vzdělání zde má punc výjimečnosti a při přijímání na takové univerzity, jako jsou Cambridge nebo Oxford, hraje znalost latiny a řečtiny důležitou roli a je známkou toho, že student je schopen náročného studia (ŽYTEK 2014). *The Princeton Review* např. publikoval závěry průzkumu mezi studenty přírodovědných oborů, práva, ekonomie, politologie, tedy ryze pragmatických disciplín, a prokazatelně lepší skóre měli ti, kteří byli absolventy „Classics“. (*Benefits of a Degree of Classics* [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z: <https://classics.nd.edu/careers/benefits-of-a-degree-in-classics/>) Řečeno výstižným klišé, školské systémy vyspělých států „vidí pod povrch věcí“ a jsou schopny vnímat prospěšnost klasického vzdělání nejen pro četbu světové literatury plné narážek na pletky řeckých bohů nebo na nekonečné válečné konflikty antického světa, ale i pro ryze praktické činnosti dnešní reality.

Liam Kinney, absolvent Stanford University, (*Why Classics* [online]. [cit. 2017-10-08]. Dostupné z: <https://classics.stanford.edu/academics/why-classics>), který prezentoval 12 důvodů, proč být klasickým filologem i ve 21. století, odkazuje k příkladu známé scény z kultovního filmu *Matrix*, 1999 [film]. Režie Lilly a Lana WACHOWSKI. USA, kdy Neo konečně „gets it“ a najednou je schopen zastavit letící kulky a ovlivňovat svět kolem sebe. To všechno je možné jen proto, že Neo rozumí Matrixu lépe než kdokoli jiný a je schopen vidět jeho podstatu, binární kód. I když bychom na chvíli sebevědomě připustili, že latina by mohla být jakýmsi binárním kódem, letící kulky by jistě neodvrátila. Její dopad na humanitní vzdělání je značný, ale má své přirozené limity.

Klasičtí filologové a obránci latiny i řečtiny celá léta shromažďují objektivní argumenty a střílí s nimi na všechny strany, ale zdá se, že často míjejí svůj cíl. V českém prostředí mají navíc tu smůlu, že kontinuita výuky latiny i řečtiny byla přerušena téměř na věčné časy

trvajícím komunismem, který měl za to, že latina jako jazyk katolické církve a humanistické měšťánské kultury západu je jeho ideovým nepřítelem, a proto se ji pokusil vystrnadit ze středoškolského i univerzitního vzdělávání (např. na zdejší univerzitě byla klasická studia uzavřena v roce 1961 a obnovena byla znovu až v roce 1992). Paradoxem celé dnešní nepříznivé situace je fakt, že se tehdy vyučovala latina více než v současnosti! Problémem stále zůstává jakési bloudění mezi tradičními a současnými didaktickými trendy, což je důsledek ne zcela jasného cíle výuky latiny v současném školském systému.

Viděno letným pohledem, nebyla by to žádná tragédie, kdyby vrstva elit, od které se špičkové vzdělání očekává, neprošla tím klasickým. Ale pokud budeme jen průměrně vnímaví, nemůžeme si nevšimnout úpadku mluveného projevu politiků nebo novinářů, jejich neschopnosti respektovat gramatická pravidla ve svém rodném jazyce a celkového pokřivení morálních hodnot a pravidel, která by nás mohli učit staří Římané i Řekové skrze své staletými prověřené texty plné „věčných pravd“.

2 Jak?

Jaké jsou tedy perspektivy výuky klasických jazyků, resp. latiny, a jak prezentovat tento jazyk studentům v době nebezpečné rychlosti veškerého dění? V řadě evropských zemí jsou studenti postaveni před rozhodnutí, jaké jazyky se začít učit, zda živé, nebo klasické. Latina na tomto konkurenčním poli, kde často vedle moderních jazyků bojuje také s přírodními vědami, zákonitě neobstojí a počet studentů klasických jazyků tak nezadržitelně klesá. Toto nepříznivé postavení latiny a řečtiny však vede ke vzniku nových zajímavých projektů, jejichž snahou je rovnoprávné postavení těchto předmětů ve studijních plánech evropských středních škol a univerzit.

Mezinárodní organizace Euroclassica (www.euroclassica.org), která sdružuje středoškolské i univerzitní pedagogy a badatele na poli klasických studií, mapuje situaci v zemích Evropské unie, pořádá každoroční konference i letní školy a pracuje na projektech, které propagují klasická studia, jako např. European Curriculum Framework for Classical Languages (curriculum latiny a řečtiny), European Certificate for Classics (ECCL, mezinárodní zkouška z latiny a řečtiny), Europatria (soubor textů prezentujících latinské literární památky jednotlivých evropských zemí) nebo *European Symbols. A School Book for European Students* (odborné články odkazující na společné antické kořeny kultur evropských národů).

Jejím úkolem je také lobbovat za výuku latiny a řečtiny v Evropském parlamentu a vytvářet tak podmínky pro snazší argumentaci v jednotlivých zemích, kde jsou klasičtí filologové ochotni se pouštět do veřejných diskusí s politiky o nezbytnosti klasického vzdělání. V roce 2017 se konala Euroclassica Conference na univerzitě v Leidenu, kde byla prezentována nová iniciativa holandských kolegů, kteří se naopak potýkají s nedostatkem učitelů klasických jazyků. Pokoušejí se o dialog s politiky a ministerskými úředníky, kteří však všichni prošli minimálně středoškolskou výukou latiny i řečtiny, která v Holandsku trvá až 6 let! Je zřejmé a zároveň smutné, že taková diskuse by se v českých podmínkách prakticky vůbec nemohla odehrát.

Odpověď na otázku Jak? už není tak snadné ani jednoznačné. Předpokladem zdárného řešení je stanovení reálného cíle, tedy co chceme studenty vlastně naučit.

3 Co?

S ohledem na to, že na českých středních školách a gymnáziích se latina, o řečtině nemluvě, vyučuje jen výjimečně, její základní curriculum je až na menší rozdíly podobné jako na univerzitách. Pokud se student s latinou na gymnáziu potká, tak je to v tom ojedinělém případě čtyři roky, většinou ale maximálně jeden až dva roky, a to má tento předmět status jakéhosi zájmového kroužku konajícího se buď v 7 hodin ráno, nebo v 5 odpoledne. Na univerzitu pak studenti přicházejí s chabou znalostí, nebo jim povědomí o latinském jazyce zcela chybí. Začíná se tedy z bodu nula, tak jako na střední škole.

Na Univerzitě Palackého, stejně jako na jiných univerzitách, mají zcela jasný a pragmatický cíl latinské odborné terminologie lékařská nebo právnická, které usnadňují studentům orientaci v anatomickém názvosloví nebo v římském právu. Filozofická fakulta má pestrou nabídku různých oborů, a proto je i směřování kurzů latiny velmi různorodé. Především se zde stále ještě studuje latinská filologie jako obor na Katedře klasické filologie, která si po letech strategických bitev sice udržela svůj status katedry, ale vyšla z nich značně oslabená, což způsobilo přesun výuky neoborové latiny pod hlavičku Centra jazykového vzdělávání, resp. Katedry aplikované lingvistiky. Odborné oborové studium má odlišný charakter a jiné cíle než výuka pro studenty historie, filozofie nebo lingvistických disciplín, jeden cíl ale mají společný: **naučit se pracovat s autentickými latinskými texty ze studovaného oboru a porozumět jim.**

U lingvistických oborů může být latina postavena na výuce v kombinaci s jinými jazyky, včetně mateřského tak, aby výsledným efektem byla schopnost studentů na základě tohoto modelu překládat, rozumět gramatickým pojmům, správně užívat cizích slov, případně si odvodit jejich etymologii, být zkrátka kreativní v jazykovém smyslu a vnímat kulturní a estetické aspekty jazyka. Tento přístup není nijak novátorský, již v meziválečných letech, kdy však latina byla naprosto standardní součástí středoškolského vzdělání, u nás vycházely např. učebnice typu *Italština, Španělština, Francouzština na základě latiny*.

Unikátním projektem devadesátých let bylo např. založení klasického gymnázia (jako samostatná škola zahájilo své působení ve školním roce 1993/1994) v Brně z iniciativy jednoho z našich nejvýznamnějších klasických filologů, profesora brněnské Masarykovy univerzity Antonína Bartoňka (1926-2016). Gymnázium bylo zaměřeno na výuku klasických a moderních, zejména románských jazyků, přičemž románské jazyky byly vyučovány na základě latiny. Přestože gymnázium získalo značný ohlas mezi studenty i rodiči a výuka probíhala na základě specializovaných a důkladně připravených didaktických a studijních materiálů, pragmatismus lokálních politiků nakonec vedl k výraznému okleštění původního záměru.

V zimním semestru 2017/18 byl poprvé na Katedře aplikované lingvistiky otevřený nový kurz *Latina jako základ jazyků* pro studenty především jazykovědných oborů, jehož náplň vychází z dosavadních zkušeností, ale snaží se také reflektovat nové učebnice českých autorů i zahraniční provenience. Kurz obsahuje základní uvedení do historie latinského jazyka a poukázání na souvislosti především s jazyky románskými. Nezbytnou součástí jsou systematické gramatické výklady a přehledy souvisejících analogií, které jsou průběžně aplikované na širokém repertoáru cvičení. Největší důraz je však kladen na četbu a interpretaci vybraných latinských textů souvisejících se studovanými obory. Jako doplněk jsou využívána také známá latinská rčení a citáty, což je pro studenty nejen atraktivní, ale také přínosné (KALIVODA 2011, GIBBS 2006). Tento způsob výuky by se mohl brzy uplatnit na

katedrách, které doposud ve studijních plánech latinský jazyk nemají, nebo je vyučován jen okrajově.

Práce s textem je ale důležitá především pro kulturně-historické a společenskovední obory, jako jsou historie, dějiny umění, muzikologie nebo filozofie, kde se vedle tradičních učebnic může velmi dobře uplatnit i tzv. induktivní metoda, která uvede studenty hned od začátku studia latiny do souvislého textu. V posledních několika letech proniká i do českého vysokoškolského curricula převratná učebnice *Familia Romana. Lingua Latina per se illustrata* dánského klasického filologa Hanse Ørberga (ØRBERG 2003, ČEPELÁK 2008: 28-32, KEPARTOVÁ 2014: 31-36), která pomáhá studentům velmi brzy porozumět větším textovým celkům. Vedle jazykových znalostí jsou studenti motivováni zvědavostí, jak dopadnou příběhy protagonistů průvodních textů, a navíc získávají ještě bonus v podobě informací o římských realitách.

Tato učebnice se pokouší částečně aplikovat metodologii živých jazyků, což naráží na očekávané obtíže. Student by měl častým opakováním lexikálních i gramatických jevů porozumět textu bez zbytečného překládání do mateřského jazyka, což není nereálné, ale postup je příliš pomalý. Navíc si při této metodě, kde je gramatika probírána jen okrajově a mírně řečeno nesystematicky, nevytvoří tolik žádoucí systém koncovek deklinací a konjugací, který bude potřebovat při dešifrování náročnějších pasáží latinských textů. Přesto je Ørbergův text neopomenutelnou alternativou, jejímž nesporným kladem je především motivace rozumět tomu zatracenému mrtvému jazyku, který je strašákem tolika generací studentů.

Je zřejmé, že ať už se latina vyučuje kdekoli a jakkoli, neztrácí svůj ryze klasicko-filologický charakter a nelze zde důsledně aplikovat výukové metody živých jazyků. Latina, pokud sestoupíme z výšin klasické filologie jako oboru a připustíme její nezanedbatelnou propedeutickou roli, tak bude vždy pomáhat studentům nejen se snáze a efektivněji učit cizí jazyky, ale jen jakoby mimochodem jim vstřípí smysl pro řád, na jehož základě se budou s přehledem orientovat v jazykových systémech, ale i v pomyslném Matrixu dnešního světa.

Literatura

Benefits of a Degree of Classics [online]. [cit. 2018-01-30]. Dostupné z:

<https://classics.nd.edu/careers/benefits-of-a-degree-in-classics/>

CICERO, M. TULLIUS. In *Catilinam 1. I.* (viz

<http://www.thelatinlibrary.com/cicero/cat1.shtml>)

ČEPELÁK, Jiří, 2008. *Lingua Latina per se illustrata* a přímá metoda výuky. In Barbara Pokorná. *Netradiční přístupy ve výuce klasických jazyků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 28-32.

GIBBS, Laury, 2006. *Latin via proverbs*. Morrisville: Lulu Publishers. (viz www.latinviaproverbs.com)

KALIVODA, Jan, 2011. *Verba docent, exempla trahunt. Učebnice latiny pro samostatné studium na základě latinských citátů, živých slov a rčení*. Praha: Karolinum.

KEPARTOVÁ, Jana, 2014. S Hansem Ørbergem na hodinách latiny. In Karla Vymětalová. *Vivat Latina reserata*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě. Ústav historických věd, s. 31-36.

KYSUČAN, Lubor, 2008. *Kočí život mrtvého jazyka aneb co s klasickými jazyky v neklasické době?* In *Rozrazil* 1/2008, s. 17-19.

ØRBERG, Hans, 2003. *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana*. Skovvangen: Domus Latina.
STROH, Wilfried, 2016. *Latina je mrtvá, ať žije latina!* Praha: Oikumene.
Why Classics [online]. [cit. 2017-10-08]. Dostupné z:
<https://classics.stanford.edu/academics/why-classics>
ŽYTEK, Jakub, 2014. *Konec latiny na českých gymnáziích?* Lidové noviny 18.1.2014.

Kontaktní údaje

PhDr. Barbara Pokorná, Ph.D.
Centrum jazykového vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Vodární 6, 77801 Olomouc
barbara.pokorna@upol.cz

Krátký medailon

Barbara Pokorná vystudovala latinskou a českou filologii na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a od roku 1988 pracuje jako odborná asistentka na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Vyučovala latinskou lékařskou terminologii pro studenty medicíny, češtinu pro cizince a po založení Katedry klasické filologie v roce 1992 se specializuje zejména na latinskou morfologii a syntax. V posledních letech se také zabývá zkoumáním interdisciplinárních přesahů v oblasti recepce antického umění.

Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na univerzitách v ČR a SR III

Sborník příspěvků z konference

Editorka Mgr. Silvie Válková, Ph.D.

Výkonná redaktorka prof. Mgr. Lic. Lenka Zajícová, Ph.D.

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Návrh a grafické zpracování obálky Mgr. Vojtěch Duda

Publikace neprošla redakční úpravou ve VUP

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2018

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5325-5

VUP 2018/0122

Neprodejná publikace