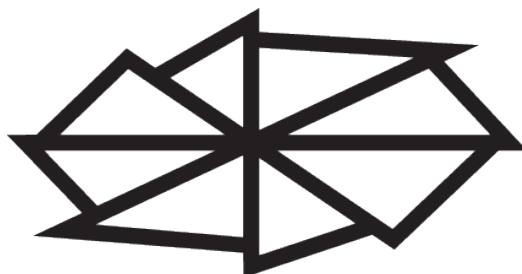


Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



25
ROKOV
1990 - 2015



ZVÄZ SLOVENSKÝCH
VEDECKOTECHNICKÝCH
SPOLOČNOSTÍ



Recenzovaný vedecký zborník

**Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte
– elektronická podpora vzdelávania**

Darina Veverková – Zuzana Danihelová – Marek Ľupták
editori

Zvolen
2015

Editori

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Danihelová

Mgr. Marek Lupták

Recenzentky

doc. PhDr. Katerina Gajdáčová Veselá, PhD.

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Technické redaktorky

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Danihelová

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-2797-3

© Technická univerzita vo Zvolene, 2015

PREDSLOV	4
VYUŽÍVANIE INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ PRI ROZVÍJANÍ ZRUČNOSTI PÍSANIA (PÍSANIE SPRÁVY)	
Beáta Czéreová – Helena Mazurová	6
ZVYŠOVANIE ÚROVNE KVALITY TEORETICKEJ PRÍPRAVY ROZHODCOV PRE LETECKÚ AKROBACIU POMOCOU ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA	
Zuzana Danihelová – Vladimír Machula	15
ČÍM NÁS (NE)PREKVAPIA MÉDIÁ VO VYUČOVACOM PROCESE?	
Veronika Deáková.....	22
ANGLICKÝ JAZYK AKO NÁSTROJ VÝUČBY GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE	
Zuzana Gallayová – Darina Veverková	34
KONTEXTUALIZOVANÁ GRAMATIKA SLOVENSKEHO JAZYKA PRE FRANKOFÓNNE PUBLIKUM S MULTIMEDIÁLNYMI DOPLNKAMI	
Katarína Chovancová	47
MULTIMEDIÁLNI OBSAH A JEHO INTEGRACE DO VÝUKY ESP	
Ladislava Knihová.....	55
TOOLS FOR SKILLS – E-learningový študijný materiál pre operátorov lesnej ťažby	
Jana Luptáková.....	66
K OTÁZKE MEDIÁLNEJ KOMPETENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV NEMECKÉHO JAZYKA	
Eva Molnárová	75
E-LEARNING AKO NOVÝ PRÍSTUP V ODBORNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ POLICAJTOV	
Iveta Nováková – Martina Binderová	82
TVORBA MULTIMEDIÁLNYCH MATERIÁLOV NA VÝUČBU ODBORNÉHO NEMECKÉHO JAZYKA	
Jelena Onrejkovičová	92
E-LEARNING NA UNIVERZITE – FORMY PRAKTICKÉHO POUŽITIA	
Jaroslava Štefková – Žaneta Balážová	102
KORPUSOVÁ LINGVISTIKA A JEJ UPLATNENIE V ANALÝZE PUBLICISTICKÝCH TEXTOV	
Janka Šuchová	116
MYGRAMMARLAB, INTERMEDIATE B1/B2 WITH KEY – Recenzia učebnice gramatiky	
Darina Veverková – Zuzana Danihelová	123
ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV	125

PREDSLOV

Podnetom pre zostavenie vedeckého zborníka *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania* boli nielen osobné pohnútky editorov a učiteľov Ústavu cudzích jazykov Technickej univerzity vo Zvolene súvisiace s administráciou vyučovaných kurzov a študijných výsledkov prostredníctvom univerzitného informačného systému (UIS), ktorý obsahuje aj e-learningovú, avšak len nepatrne využívanú funkcionality, ale aj projekt s názvom *Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej univerzite vo Zvolene*¹, ktorý na našom pracovisku riešime.

Na vysoké školy pomaly prichádzajú študenti, ktorí takmer od útleho detstva vyrastajú s digitálnymi technológiami, v škole využívajú interaktívne tabule a v oblasti jazykového vzdelávania využívajú rôzne počítačové softvéry. Tu sa nám ponúka otázka, aké výzvy stoja pred učiteľom cudzieho jazyka, aby mal proces elektronizácie vyučovania pod kontrolou. Mnohotvárnosť procesu vyučovania v súčasnosti si vyžaduje od učiteľa (cudzího jazyka) aj novú gramotnosť súvisiacu s prepájaním rôznych informačných zdrojov a očividne aj s meniacim sa štýlom učenia a správania sa študentov. Snažíme sa odpovedať na otázky, aké sú benefity z takéhoto konania pre študenta, aké pre učiteľa, kde je hranica medzi využívaním e-learningu či elektronickej podpory vzdelávania a osobnou interakciou medzi študentom a učiteľom.

Jedným z cieľov predkladanej publikácie bolo zmapovať diskurz o e-learningu s presahom do vyučovania aplikovaných jazykov. Zborník obsahuje dvanásť príspevkov autorov z univerzitných pracovísk zo Slovenska a Čiech a jednu recenziu na učebnicu gramatiky s elektronickou interaktívnou podporou. O aktuálnosti témy svedčí aj pomerne nejednotný, rozsiahly a diferencovaný pojmový aparát (článok autoriek J. Štefkovej a Ž. Balážovej). Publikačné výstupy v oblasti e-learningu vo všeobecnosti majú väčšinou deskriptívny charakter a sprostredkujú vlastné skúsenosti s využívaním digitálnych technológií vo vyučovaní (cudzích jazykov). Integrácia týchto technológií do vyučovania narastá a tak je neodmysliteľnou požiadavkou vzdelávania učiteľov koncepcie sprostredkovať túto novú gramotnosť vo vzdelávaní budúcich učiteľov cudzích jazykov (článok E. Molnárovej). Nájdeme tu aj analýzu konkrétnych multimediálne koncipovaných učebníc (články K. Chovancovej, J. Luptákovéj). Elektronické jazykové korpusy majú

¹ Kód projektu je 013TU Z-4/2014 KEGA. Vydanie vedeckého zborníka je spolufinancované z uvedeného projektu.

nezastupiteľné miesto nielen z užívateľského pohľadu, ale aj v lexikologickom, lexikografickom či lingvodidaktickom výskume aplikovaných jazykov.

Súbor textov zborníka poukazuje implicitne na skutočnosť, že v oblasti výskumu e-learningu aplikovaných jazykov existuje priestor a dopyt po spracovaní tém o vplyve elektronickej podpory vzdelávania na motiváciu, autonómne učenie sa ako aj správanie sa študentov počas takto uskutočňovaného procesu vyučovania a ich progres v takto nadobudnutej cudzojazyčnej kompetentnosti.

Editori

VYUŽÍVANIE INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ PRI ROZVÍJANÍ ZRUČNOSTI PÍSANIA (PÍSANIE SPRÁVY)

Beáta Czéreová – Helena Mazurová

Abstrakt

V kontexte inovácie jazykovej výučby čoraz výraznejšie rezonuje aplikácia informačných technológií (IKT). Pre študentov obchodnej angličtiny je dôležité rozvíjať nielen ústne, ale aj písomné komunikačné zručnosti. Okrem obchodnej korešpondencie musia študenti ovládať aj písanie správy. Zapojenie IKT môže proces výučby písania správy urobiť zaujímavejším a účinnejším. V tomto príspevku sa venujeme možnostiam využívania výhod elektronického vzdelávania pri zapájaní študentov do procesu osvojovania si a rozvíjania zručností písania správy v angličtine.

Kľúčové slová: elektronické vzdelávanie, IKT, písanie správy

Abstract

In the context of innovation in language teaching the application of information and communication technologies (ICT) has increased considerably. For students of Business English it is important to develop both oral and written communication skills. In addition to business correspondence, students have to master also writing reports. Involving ICT the process of teaching can make report writing more attractive and effective. This article deals with the possibilities of using the advantages of e-learning in engaging students in the process of acquiring and developing skills of writing reports in English.

Key words: e-learning, ICT, report writing

ÚVOD

V čase globalizácie svetového obchodu je zvládnutie komunikačných zručností základnou podmienkou úspechu absolventov univerzít na domácom i zahraničnom trhu práce. Po ukončení vysokoškolského štúdia absolventi si hľadajú prácu doma i v zahraničí, prípadne v medzinárodných firmách, ktoré pôsobia na Slovensku. Požiadavky na teoretické i praktické zručnosti uchádzačov o prácu sa za posledné desaťročia postupne zvyšujú, preto aj vysokoškolská príprava sa prispôsobuje novým požiadavkám pracovného trhu a prechádza neustálymi zmenami a zavádzaním moderných metód do vyučovacieho procesu, aby študenti po absolvovaní štúdia si vedeli nájsť prácu zodpovedajúcu ich vzdelaniu a aby prechod medzi štúdiom a začiatkom ich profesionálnej kariéry bol plynulý. Výber foriem a metód modernej výučby je v posledných rokoch ovplyvnený informačnými technológiami, ktoré významne menia organizáciu vyučovacieho procesu, samotný vyučovací proces i prístup učiteľov a študentov k výučbe. Informačné technológie umožňujú zefektívniť proces výučby

anglického jazyka vo všetkých jeho etapách a výrazne ovplyvnili aj spôsob získavania a rozvíjania všetkých jazykových zručností.

1 ZRUČNOSŤ PÍSANIA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

Vo výučbe anglického (cudzieho) jazyka sa z pedagogických i metodologických dôvodov jazykové zručnosti (rozprávanie, čítanie, počúvanie i písanie) často vnímajú ako samostatné jednotky, ale v reálnom živote ich používanie v komunikácii sa prelína v interakcii hovoriaceho a počúvajúceho: ak jedna osoba niečo hovorí, druhá zvyčajne počúva, podobne ak jedna osoba niečo číta, musí existovať niekto, kto ten text napísal. Aj v tomto prípade ide o vzájomnú komunikáciu, i keď tá nie je bezprostredná a má svoje osobitosti v porovnaní s bezprostrednou priamou komunikáciou. V medziľudskej komunikácii sa striedajú receptívne jazykové zručnosti (čítanie, počúvanie) s produktívnymi jazykovými zručnosťami (rozprávanie, písanie). Táto zákonitosť vzájomnej komunikácie ľudských bytostí sa odráža aj vo vyučovacom procese. Nemôžeme jednu jazykovú zručnosť učiť izolovane od ostatných, vždy je evidentne alebo latentne prítomná aj tá druhá zručnosť. Proces komunikácie je sled vzájomných dynamických jazykových vstupov a výstupov vo forme reči alebo písomného textu (Harmer, 2012).

Písanie a rozprávanie sú produktívnymi jazykovými zručnosťami, ktoré v porovnaní s receptívnymi jazykovými zručnosťami sú pre študentov náročnejšie, keďže ich výstupom je aktívny jazykový výtvor študentov - reč alebo text. Základný metodologický model pre výučbu produktívnych jazykových zručností pozostáva z niekoľkých fáz: uvedenie do témy a stanovenie zadania učiteľom, monitorovanie vypracovávania zadania študentmi, spätná väzba učiteľa, v ktorej hodnotí zadanie úlohy, jej monitorovanie a jeho pokyny k dokončeniu zadania a následné celkové vyhodnotenie práce (Harmer, 2012). Podľa náročnosti zadania možno jednotlivé fázy posilniť na úkor iných, najmä pri náročných úlohách je potrebné viac sa zamerať na spätnú väzbu učiteľa, aby študent bol usmernený pri dokončení svojho zadania.

Písanie ako jazyková zručnosť v súčasnom svete globalizácie sa dostáva do centra pozornosti; umožňuje rýchlu komunikáciu prakticky po celom svete prostredníctvom elektronických prostriedkov, akými sú napríklad internet, mobilné telefóny. Ich výhodou je skrátenie času komunikácie, odpovede na text (email alebo textová správa) na minimum. To platí najmä pre súkromnú i obchodnú komunikáciu, ktorej základnou funkciou je informovať o niečom a získať odpoveď v čo najkratšom čase. Jej cieľom je maximálna efektívnosť komunikácie. Písomná forma komunikácie získava v dnešnom svete informačných

technológií väčšiu dôležitosť ako v minulosti a jej význam rastie a získava nové postavenie aj vo výučbe anglického jazyka, ktorý je medzinárodným jazykom obchodu.

Špecifikom písania ako jazykovej zručnosti je interakcia medzi autorom a jeho čitateľom prostredníctvom textu, ktorý kladie zvýšené nároky na text, keďže zvyčajne chýba priama spätná väzba medzi účastníkmi komunikácie. Text komunikátu musí byť koherentný a kohézny, aby bol správne interpretovaný čitateľom. V úspešnej komunikácii podľa Gricovho princípu kooperácie obaja účastníci musia spolupracovať: autor textu sa snaží písať jasne, zreteľne, pravdivo a primerane, čitateľ textu sa snaží pochopiť zámer autora na základe napísaného textu (Celce-Murcia, 2014). Pri zadaní písomnej úlohy je vždy najdôležitejšie stanoviť účel zadania, ktorému sa podriaďuje celá kompozícia textu, výber jazykových prostriedkov i obsahové spracovanie zadania.

Na zručnosť písania v cudzom jazyku sa môžeme pozerieť z dvoch hľadísk: z kognitívneho hľadiska a ako na spoločensko-kultúrny jav. Z kognitívneho hľadiska sú dôležité zručnosti písania autora textu i jeho úroveň ovládania cudzieho jazyka. Ide o kombináciu poznatkov a zručností písania tak v materinskom jazyku, ako i v cudzom jazyku. Autor textu musí ovládať zásady písania a kompozície textu v materinskom i cudzom jazyku, musí ich vedieť porovnať, rozpoznať ich spoločné črty i rozdielnosti a vyhnúť sa negatívnej interferencii. Písanie ako spoločensko-kultúrny jav je zasadené do určitého konkrétneho kontextu (spoločenstva, komunity, kultúry) a autor textu v cudzom jazyku musí poznať kultúrne prostredie daného spoločenstva, aby bol schopný úspešne komunikovať. Okrem ovládania cudzieho jazyka autor textu musí poznať aj špecifické konvencie týkajúce sa profesijného zamerania. Tieto dve hľadiská nám poskytujú podklady pre výučbu písania v cudzom jazyku. Na zvládnutie tejto zručnosti sa musíme zamerať na študentove jazykové vedomosti a zručnosti, na jeho zručnosť písania vo východiskovom a cieľovom jazyku i na jeho znalosti o cieľovom jazykovom spoločenstve, t.j. na účel písomnej komunikácie a cieľového čitateľa (Celce-Murcia, 2014). Komplexnosť zadania úlohy so zameraním na získanie zručnosti v určitom konkrétnom žánri je obrazom komplexnosti kultúry daného spoločenstva.

Písanie ako jazyková zručnosť sa líši od rozprávania ako produktívnej zručnosti i od receptívnych zručností, má svoje špecifiká na kognitívnej i spoločensko-kultúrnej úrovni, ale spolu s ostatnými jazykovými zručnosťami tvorí integrovaný celok jazykových zručností potrebných pre úspešnú komunikáciu.

2 PÍSANIE SPRÁVY - ZÁKLADNÁ ZRUČNOSŤ OBCHODNEJ ANGLIČTINY

Obchodnú angličtinu (Business English) zaraďujeme medzi odbornú angličtinu (English for Specific Purposes - ESP), ktorá sa ďalej člení na akademickú angličtinu (English for Academic Purposes – EAP) a odbornú angličtinu zameranú na prax (English for Professional Purposes – EPP). Cieľom akademickej angličtiny v oblasti obchodu a ekonomiky (English for Business and Economics – EBE) je príprava študentov na získanie certifikátu a štúdium na univerzite, úlohou odbornej obchodnej angličtiny zameranej na prax (English for Business Purposes – EBP) je jazyková a odborná príprava študentov na zapojenie sa do spolupráce v rámci medzinárodného obchodu. Naučiť sa písať správu patrí medzi základné žánre odbornej akademickej angličtiny i obchodnej angličtiny zameranej na prax.

Výučba obchodnej angličtiny na našich univerzitách sa najčastejšie orientuje na jazykovú prípravu študentov pre prax, aby boli schopní zapojiť sa do spolupráce so zahraničnými firmami. Tomuto cieľu je podriadená aj výučba obchodnej angličtiny a v rámci tejto výučby aj písanie ako zručnosť. Dominantné postavenie vo výučbe obchodnej angličtiny v rámci získania písomnej zručnosti majú obchodné listy. Zvládnutie tohto žánru ako praktickej činnosti umožní absolventom rýchlejšie zapojenie sa do pracovného procesu. Písanie správy má tiež svoju dôležitú úlohu vo výučbe obchodnej angličtiny, keďže aj tento žánr má svoje uplatnenie v praxi.

Písanie správy patrí medzi náročné žánre obchodnej angličtiny. Jeho osvojeniu je potrebné zo strany učiteľa dôkladne pripraviť celý proces písania správy s prípravnou fázou, realizačnou fázou i vyhodnotením na záver. Pri zadaní úlohy napísať správu je dôležité v prvom rade stanoviť cieľ jej napísania, t.j. radiť ju do konkrétneho kontextu, určiť jej obsah a konkrétneho adresáta, komu je venovaná. Ako motivačný faktor môžu študenti analyzovať niekoľko reálnych správ vybraných priamo z praxe, ktoré sú zároveň aj vzorom pri samostatnom zvládnutí danej úlohy.

Samotná analýza tvorí významnú časť poznania výberu jazykových prostriedkov (kognitívne hľadisko písania správy) i účel správy a adresáta, ktorému je správa určená (spoločensko-kultúrny kontext písania správy). Súčasťou prípravnej fázy je i stanovenie úlohy, ktorého cieľom je predstaviť konkrétne zadanie pre študentov, konkrétna analýza zadania, stanovenie cieľa – funkcie, ktorú správa má mať, t.j. jej obsah i adresáta, ktorý je jej koncový prijímateľ a proces písania správy.

Ďalšia fáza je fáza samotného vypracovania správy, ktorá znovu pozostáva z viacerých krokov. Ideálne je po vypracovaní prvého návrhu tento návrh zhodnotiť zo strany učiteľa, prípadne i zo strany jedného študenta alebo skupiny študentov, aby študent dostal spätnú väzbu a mohol správu doplniť, zmeniť alebo i prepracovať. Pri analýze je potrebné venovať pozornosť tak výberu jazykových prostriedkov i otázke kompozície textu správy, ktorá patrí do štylistiky, ako aj obsahovej náplni textu správy, ktorá prvoplánovo určuje výber jazykových prostriedkov. Po napísaní konečnej verzie správy a jej editovaní v poslednej fáze hodnotenia študenti predstavia správu ako produkt svojej činnosti učiteľovi, prípadne i celej skupine na jej celkové vyhodnotenie.

Písanie správy ako žáner obchodnej angličtiny je takto ponímaný ako proces písania správy i produkt, ktorým je samotná správa. Písanie správy z metodologického hľadiska môžeme rozdeliť na dve samostatné úlohy v rámci vyučovania obchodnej angličtiny. V prvom prípade môžeme zvoliť ako cieľ naučiť písať študentov správu ako žáner obchodnej angličtiny, t.j. prejsť celým procesom učenia písania správy. V druhom prípade písanie správy je súčasťou väčšej úlohy, napríklad súčasťou prípadovej štúdie, kde napísanie správy je len jednou z úloh v rámci prípadovej štúdie.

3 VYUŽÍVANIE INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ (IKT) PRI VÝUČBE PÍSANIA SPRÁVY

Písanie správy patrí medzi náročné úlohy, ktoré si študenti musia osvojiť počas výučby obchodnej angličtiny. Táto činnosť si vyžaduje komplexný prístup. „Writing a good report, and in particular a business report, is about more than just the words you use. In order to ensure your report achieves its objective you must complete three distinct phases of an overall process; plan, think and write“ (Robinson, Pedley-Smith, 2010, XII). Pre študentov ekonómie, ktorí ešte nemajú praktické skúsenosti s písaním správy je to úloha o to náročnejšia, že ju píše v cudzom jazyku.

Správa je súčasťou výučby anglického jazyka v odbore bankovníctvo a finančníctvo sa na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach (EkF TUKE). Základným učebným materiálom je učebnica English for the Financial Sector (MacKenzie, CUP, 2008a). Ciele kurzu sú autorom stanovené ako oboznámenie sa so základnými pojmami z oblasti finančníctva, získanie slovnej zásoby z finančníctva, rozvíjania porozumenia odborných textov a ďalších jazykových zručností, zlepšovanie obchodnej komunikatívnej kompetencie študentov (MacKenzie, 2008a). Písaniu správy sú v učebnici venované 2 lekcie (14. a 16. lekcia).

Cieľom osvojovania si zručnosti písania správy pre študentov EkF TUKE je hlavne príprava na budúce povolanie - pracovníci v oblastiach ako marketing, financie, manažérov výskumu a vývoja potrebujú výborné zručnosti písania na presné formulovanie svojich myšlienok v cudzom jazyku. Z krátkodobého hľadiska je ich cieľom úspešné zvládnutie záverečnej skúšky po piatom semestri, resp. zadania v priebehu výučby. Vo všeobecnosti majú študenti na hodinách cudzieho jazyka radšej aktivity, pri ktorých môžu rozprávať.

Písanie obchodnej korešpondencie zvyčajne nepatrí medzi obľúbené činnosti v jazykovej výučbe. Zapojenie samotných študentov a IKT môže tento proces zatriktívniť a zároveň priviesť učiacich sa k tomu, aby si viac uvedomili, na čo si majú dávať pozor pri písaní a čomu sa vyhýbať. Využívaním IKT vo vyučovacom prostredí s novými technologickými aplikáciami sa rozširujú možnosti precvičovania a prehľbovania jazykových zručností a ich komplexnejšie využitie. Študenti môžu ich pomocou skvalitniť svoje učenie sa formou prípravy na vyučovaciu hodinu a formou doplnenia alebo opakovania učiva po vyučovacej hodine.

Medzi základné výhody používania digitálnych technológií patrí ich dostupnosť pre učiteľa i študentov, úspora času pri získavaní informácií a možnosti spracovania informácií na oboch stranách. Digitálne technológie uľahčujú získavanie, overovanie a selektovanie informácií, ich analýzu, spracovanie, tvorbu a prezentovanie výsledkov svojej činnosti. Študenti touto formou výučby získajú nielen znalosti, ale osvojujú si a rozvíjajú svoje jazykové, komunikačné a počítačové kompetencie.

Významným nástrojom podporujúcim výučbu je Moodle. Patrí do systému LMS (Learning Management System), čo je bezplatný systém na riadenie výučby používaný najmä na univerzitách. Na výučbu jazykov na Ekonomickej fakulte ho využívame so študentmi denného aj dištančného vzdelávania. Systém Moodle umožňuje vyučovúcemu sledovať a zaznamenávať činnosť užívateľa, vyhodnocovať zadania online a poskytovať spätnú väzbu pre učiaceho sa. Učiteľ si môže zvoliť, či je úlohu po ohodnotení s komentárom možné poslať na nové hodnotenie. Prostredníctvom tohto počítačového systému je možné prispôbiť vzdelávanie potrebám učiaceho sa, podporovať jeho samostatnosť a tvorivosť, umožniť mu študovať v čase, ktorý mu vyhovuje, pravdaže pri dodržiavaní harmonogramu kurzu.

Písanie správy je pre študentov zložitá a náročná činnosť, ktorá si vyžaduje zvládnutie danej úlohy z kognitívneho hľadiska. Študenti si musia osvojiť jazykové zručnosti v anglickom jazyku, ale nevyhnutným predpokladom je i jazyková kompetencia študentov pri písaní správy v materinskom jazyku. Študenti často pri zadaní úlohy vychádzajú zo svojich

predošlých skúseností v písaní správy v slovenskom jazyku na strednej škole alebo aj na univerzite; niekedy sa nevyhnú negatívnej interferencii. Musia si osvojiť nové jazykové zručnosti. Písanie správy je integrálnou súčasťou obchodného styku, a preto im ako kultúrno-spoločenský jav rozširuje poznanie iného kultúrneho a obchodného sveta, aj keď naša kultúra je súčasťou západnej civilizácie a kultúrne rozdielnosti medzi slovenským svetom obchodu a anglo-americkým nie sú podstatné, odlišnosti je potrebné osvojiť si teoreticky i prakticky.

Pri osvojovaní si zručnosti písania správy môžeme postupovať rôznymi spôsobmi. Študenti dostanú zadanie a majú napísať správu bez ďalších informácií. Iná možnosť je, že študenti sú oboznámení s požiadavkami na písanie správy a až potom píšú správu. Pre účely našej výučby sa zameriavame na písanie krátkej správy v rozsahu 150 – 200 slov. Metodika práce s dennými a dištančnými študentmi je odlišná z viacerých dôvodov. Hlavnými sú časová dotácia výučby a spôsob kontaktu. Náročnejšia je výučba dištančných študentov, ktorí majú výučbu vo forme nepovinných konzultácií. Pri výučbe dištančných študentov možno efektívne využívať systém Moodle. Študentom umožňuje väčšiu autonómiu pri učení, pri komunikácii s učiteľom, pri hľadaní zdrojov, pri komunikácii s ostatnými študentmi a vyhodnocovaní zadaní. IKT a Moodle možno využiť v každej fáze výučby: v prípravnej pri zadávaní úlohy, pri vyhľadávaní reálnych správ z anglo-amerického obchodného sveta, prípadne i pri porovnávaní so správami v slovenskom obchodnom prostredí. V rámci realizačnej fázy si študenti môžu na internete vyhľadávať jazykové výrazové prostriedky a kompozičné prostriedky zo správ v reálnom obchodnom svete. Prostredníctvom systému Moodle môže učiteľ vo fáze hodnotenia sledovať a zaznamenávať činnosť užívateľa, vyhodnocovať zadania online a poskytovať spätnú väzbu pre učiaceho sa. Učiteľ si môže zvoliť, či je úlohu po ohodnotení s komentárom možné poslať na nové hodnotenie. Moodle umožňuje vzájomné hodnotenie odovzdaných dokumentov všetkými účastníkmi kurzu. Po odovzdaní vypracovaného zadania sú práce študentov zverejnené bez mena pod poradovým číslom. Študenti si anonymne vzájomne hodnotia svoje práce bez toho, aby vedeli, či u prácu hodnotia, na základe vopred stanovených kritérií:

A. Prehľadná štruktúra správy:

1. Úvod (Introduction/Background) - 2b;
2. Hlavná časť (Findings) - 3b;
3. Záver (Conclusion, Recommendations) – 2b;

B. Gramatika, vetná štruktúra, pravopis – 3b.

Okrem toho majú študenti pri hodnotení stručne napísať, čo sa im páčilo a ak je to potrebné, ako zlepšiť danú správu. Následne si vyučujúci pozrie komentáre a doplní ich o svoje hodnotenie. Potom v záverečnej fáze študenti napíšu upravenú verziu svojej správy alebo novú správu na základe nového zadania berúc do úvahy komentáre učiteľa aj spolužiakov. Ako sme už uviedli, Celce-Murcia (2004) zdôrazňuje, že v písomnej komunikácii je kvôli neprítomnosti priamej spätnej väzby dôležité jasné a zreteľné vyjadrovanie pisateľa textu, aby ho čitateľ, ktorému je text určený, vedel správne interpretovať. Študenti si preto pri hodnotení vypracovaných zadaní majú všímať, či je správa zrozumiteľná, či je kompletná - či obsahuje všetky informácie, ktoré má, či tam nie sú nadbytočné informácie, či obsahuje fakty alebo vlastné názory, či má správa jasnú a prehľadnú štruktúru a kohéznosť textu. V hodnotených správach upozornia na gramatické, obsahové a formálne chyby. Všímajú si, či ide o pravdivé a presné vyjadrovanie. Pre lepšiu prehľadnosť správy odporúčame študentom používať v hlavnej časti nadpisy a podnadvisy a v závere pri formulovaní odporúčaní a návrhov používať číslovanie a formulácie typu: I strongly recommend that we ..., I recommend that you ..., It would be advisable to ..., You should ...a pod.

Postup aktívneho zapájania študentov do hodnotiaceho procesu, nové prístupy k výučbe jazykov podporujúce autonómiu študenta a integráciu informačných a komunikačných technológií do procesu výučby jazykov umožňujú individualizácii a flexibilitu vo vzdelávaní. Študenti sa stávajú nezávislejšími pri práci s informáciami a ich transformáciou na vedomosti.

Pri písaní správy sa najčastejšie stretávame s týmito problémami:

1. Študenti majú ťažkosti s formulovaním úvodu, ak píše správu, ktorá sa nezaoberá výsledkami ich vlastného výskumu, ale postupujú podľa informácií daných v zadaní, musia sa vžiť do úlohy niekoho iného a písať prácu na základe jeho zistení. Takýto typ zadaní používame pri skúškach. Písanie správy v tomto prípade komplikuje tým, že študenti musia postupovať podľa scenára, ktorý im je stanovený v zadaní a uvedomiť si akú rolu hrajú, aké je ich postavenie, pre koho píše správu a aký je kontext správy (porov. Robinson, Pedley-Smith, 2010).

2. Študenti nevedia primerane sformulovať záver a odporúčania, návrhy.

3. Študenti gramatické chyby, najčastejšie ide o chybné používanie členov a časov.

4. Správy nie sú písané podľa navrhovanej štruktúry.

5. V hlavnej časti okrem výsledkov a ich interpretácie študenti uvádzajú aj svoje názory a riešenia, ktoré patria do záveru.

6. Niektorí študenti v snahe získať čo najlepšie hodnotenie používajú dlhé a komplikované vety. Rovnako v texte používajú aj nadbytočné vety.

Získavanie spätnej väzby od vyučujúceho a ostatných učiacich podporuje aktívny prístup k učeniu sa, a tým aj uľahčuje proces osvojovania si písania správy. Pri hľadaní chýb a poukázaní na nedostatky pri hodnotení práce spolužiakov sa študenti intenzívnejšie zamýšľajú nad svojim vlastným písomným prejavom, čo sa odrazí na jazykovej, formálnej a obsahovej úrovni novej správy, ktorú majú odovzdať.

ZÁVER

V tomto príspevku sa autorky snažili poukázať na dôležitosť rozvíjania písomných komunikačných zručností s dôrazom na písanie správy, keďže patrí medzi najdôležitejšie zručností, ktorými by mali obchodní profesionáli disponovať. Správy musia byť stručné, výstižné a obsahovo a gramaticky bezchybné, napísané tak, aby si nevyžadovali dodatočné vysvetľovanie. Preto sa rozvoju tejto zručnosti venuje značná pozornosť vo výučbe obchodnej angličtiny. Dobre napísaná správa dodáva na dôveryhodnosti jej autora a vytvára aj pozitívny obraz spoločnosti, ktorú pisateľ zastupuje. Vyučovanie orientované na učiaceho sa umožní študentom stať sa aktívnejšími a prevziať kontrolu nad osvojovaním si vedomostí. Používanie moderných informačných technológií pri rozvíjaní zručností písania správy je nielen efektívnym a motivačným faktorom výučby, ale pre študenta aj robí proces výučby zaujímavejším a zábavnejším.

LITERATÚRA

- CELCE-MURCIA, M. et al. 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4. vyd. Boston : National Geographic Learning. 706 s. ISBN 978-1-111-35169-4.
- HARMER, J. 2012. *The Practice of English Language Teaching*. 4. vyd. Harlow : Pearson Education Limited. 448 s. ISBN 978-1-4058-4772-8.
- MacKENZIE, I. 2006. *Professional English in Use. Finance*. Cambridge : CUP.
- MacKENZIE, I. 2008. *English for the Financial Sector*. Cambridge : CUP. 159s. ISBN 978-0-521-54725-3.
- MacKENZIE, I. 2008. *English for the Financial Sector. Teacher's book*. Cambridge : CUP.
- ROBINSON, Z., PEDLEY-SMITH, S. 2010. *A Student's Guide to Writing Business Reports*. Kaplan Publishing UK. 191 s. ISBN 0857322079.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning teaching*. 3. vyd. Oxford : Macmillan Education. 414 s. ISBN 978-0-230-72982-7.

ZVYŠOVANIE ÚROVNE KVALITY TEORETICKEJ PRÍPRAVY ROZHODCOV PRE LETECKÚ AKROBACIU POMOCOU ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA

Zuzana Danihelová – Vladimír Machula

Abstrakt

Cieľom tohto článku je predstaviť návrh metodiky teoretickej prípravy rozhodcov pre leteckú akrobáciu. V aplikovaných činnostiach existujú oblasti prípravy personálu, kde sú pre úspešné vykonávanie funkcie potrebné hlboké teoretické i praktické znalosti. Získavanie a udržiavanie praktických zručností je podmienené intenzívnou teoretickou prípravou, do ktorej však spomínaný personál prichádza s určitou úrovňou znalostí a vedomostí. Personál prechádzajúci teoretickou prípravou je do istej miery konfrontovaný s disonanciou, že preberaný materiál už ovláda a absolvovanie prípravy považuje za nepodstatné. Tým môže dochádzať aj k nevedomému podceňovaniu prípravy alebo strate sústredenosti. Snahou teda je udržať teoretickú prípravu priamočiaru a jednoduchú. S týmto predpokladom je však v rozpore potreba prehĺbovania, či opakovania znalostí na najvyššej úrovni. Článok sa ďalej zaoberá problémom prezentácie informácií v anglickom jazyku pre personál, ktorého materským jazykom nie je angličtina, čo je v oblasti leteckej akrobacie najčastejší prípad. K úspešnej príprave je teda potrebné dôsledne dodržať súbor navrhnutých pravidiel, definovať a dodržiavať terminológiu a efektívne určiť postup, resp. schému celej prípravy. Tento príspevok prináša návrh riešenia s kompromismi v spomínaných predpokladoch, ktorý sa dá použiť na podporu vzdelávania odborného personálu v uvedenej oblasti.

Kľúčové slová: odborná terminológia, teoretická príprava, letecká akrobacia, ESP, CLIL

Abstract

The aim of this paper is to introduce a methodology proposal for theoretical preparation of aerobatic judges. In applied activities there are areas of staff preparation where deep theoretical knowledge and practical skills are necessary for successful performance. Acquisition and maintaining the practical skills depend on intensive theoretical preparation; however staff already have a certain level of knowledge when starting this preparation. Staff undertaking this preparation is confronted with a dissonance that they already know the material dealt with and consider such preparation as necessary evil. This can lead to an unconscious underestimation of preparation or to a decrease in concentration. Therefore there is a need to keep the preparation straightforward and simple. This presumption is, however, in contrast with the necessity to deepen or repeat the knowledge at the highest level. The paper also deals with the issue of information presentation in the English language to staff whose mother tongue is not English, since this is the most common case in the field of aerobatics. Therefore, a strict following of the proposed rules, defining and using uniform terminology and setting the whole preparation scheme effectively are required for a successful preparation. The paper introduces a proposal taking into account all aspect of preparation and can be applied in order to support the education of staff in the given field.

Key words: terminology, theoretical preparation, aerobatics, ESP, CLIL

ÚVOD

21. storočie je storočím počítačovej techniky, kedy sa digitálna a počítačová gramotnosť považuje za jednu zo základných nevyhnutností moderného života (Balážová,

Danihelová, 2012, 85). Či už je to vo vzdelávaní na jednotlivých úrovniach škôl (ZŠ, SŠ, VŠ) alebo pri vzdelávaní personálu v rôznych špecifických oblastiach činnosti, čoraz viac sa využíva elektronická podpora vzdelávania kvôli mnohým výhodám. Medzi najväčšie výhody elektronického vzdelávania Nováková (2014, 89) zaraďuje nižšie náklady, modernizáciu, inovatívnosť, jednoduchú administratívu, rýchlejšie dosiahnutie cieľov vzdelávania, rovnaký obsah pre všetkých študentov, ľahkú dostupnosť, širokú distribúciu, dostatočnú životnosť, zvyšovanie kompetentnosti vo využívaní IKT, zvyšovanie produktivity inštitúcií, náhradu klasických školení, možnosť cieleného zamerania a kooperatívnu výučbu. Oblasť vzdelávania rozhodcov leteckej akrobacie nie je výnimkou a po dlhom období absencie kontinuálneho a systematického spôsobu vzdelávania v tejto oblasti začíname pociťovať nedostatky v teoretickej príprave rozhodcov a asistentov. Doposiaľ bolo celé vzdelávanie ponechávané na jednotlivcov a ich možnosti a vzdelávacie semináre organizované národnými aeroklubmi raz ročne v jednotlivých krajinách. Tento systém však nie je jednotný a každá krajina organizuje semináre inak s rôznym obsahom.

1 LETECKÁ AKROBACIA A CELOŽIVOTNÉ VZDLÁVANIE

Letecká akrobacia patrí medzi letecké športy, ktoré zastrešuje organizácia FAI (Fédération Aéronautique Internationale) a leteckú akrobaciú má pod patronátom akrobatická komisia CIVA (Commission Internationale de Voltige Aérienne). Vzdelávanie rozhodcov pod hlavičkou CIVA môžeme chápať ako celoživotné záujmové vzdelávanie, ktoré vytvára priestor pre kultiváciu osobnosti, predovšetkým prostredníctvom individuálnych záujmov a umožňuje seberealizáciu vo voľnom čase (Veteška, 2010, 22). Na druhej strane, by sme ho však mohli chápať aj ako ďalšie profesijné vzdelávanie, ktorého poslaním je rozvíjanie postojov, znalostí a schopností vyžadovaných pre výkon určitého povolania (Barták, 2008, 11). Ťažisko vzdelávania sa výrazne posúva od záujmového a všeobecného k vzdelávaniu zameranému na získavanie špecifických kvalifikácií a kompetencií, čo platí aj v našom prípade vzdelávania rozhodcov pre potreby leteckej akrobacie. Barták (2008, 11) hovorí o profesijnom vzdelávaní ako o príprave pre vykonávanie profesie, čo nemôžeme celkom presne aplikovať na našu situáciu, avšak pre potreby danej funkcie sa vyžadujú znalosti a schopnosti na určitej úrovni a ich následné a neustále rozvíjanie a prehlbovanie.

Z jazykového uhla pohľadu možno vzdelávanie rozhodcov leteckej akrobacie vnímať ako formu CLIL-u, pretože v rámci vzdelávania sa učia predmet – obsah aj jazyk zároveň, resp. obsah sa vyučuje pomocou jazyka. Predpokladom pre úspešné zvládnutie kurikula je určitá počiatočná úroveň znalosti angličtiny. Zároveň však ide aj o angličtinu pre špecifické

účely (ESP), kde sa však nekladie dôraz na gramatiku, ale na zvládnutie odbornej terminológie v angličtine. Základné termíny potrebné pre úspešné zvládnutie náročnejších častí sú vysvetlené na začiatku kurzu a postupne sa náročnosť obsahu stupňuje, pričom je podporená ilustráciami, animáciami a iným obrazovým materiálom, ktorý uľahčuje pochopenie obsahu. Podľa Bloora a Bloorovej (Veselá, 2012, 11) existujú dva prístupy k vyučovaniu ESP, pričom prvý prístup je založený na predpoklade, že jazyk pre špecifické účely je akousi nadstavbou základného jadra všeobecného jazyka, ktorý rozvíja. Druhý prístup predpokladá, že nič také ako základné jadro (jazyk pre všeobecné účely) neexistuje, a teda jazyk ako taký existuje v určitých variantoch. Náš vzdelávací program je postavený na prvom prístupe, kedy jazyk pre špecifické účely stavia na všeobecnom jazyku a obohacuje ho o odbornú slovnú zásobu v špecifickom kontexte.

2 APLIKÁCIA MOODLE

Moodle je softvérový balík slúžiaci na tvorbu a poskytovanie vzdelávania orientovaného na web. Moodle je šírený prostredníctvom open-source licencií GNU GPL (GNU *General Public Licence*)¹. Je napísaný v PHP jazyku a na ukladanie dát využíva databázu typu SQL. Meno celého systému je akronymom slov *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Equipment*. Moodle ponúka širokú škálovateľnosť a veľa doplnkov poskytujúcich prostredie pre akúkoľvek schému internetového vzdelávania. Pre ilustráciu uvádzame zoznam základných vlastností Moodle:

- Moodle podporuje interaktívne konštruktívne vzdelávanie – zdieľanie obsahu, aktivít, okamžité výsledky testov atď.
- Systém je vhodný pre kompletne kurzy ako aj pre podporu prezenčného vzdelávania.
- Moodle je jednoduchý na obsluhu, efektívny, kompatibilný a nevyžaduje špecifické parametre webového prehliadača. Je to softvér s mnohými platformami.
- Softvér podporuje pokročilé nastavenia práv pre jednotlivé kurzy, moduly a zdieľané prostriedky. Rôzni užívatelia / študenti môžu mať prístupné rôzne entity systému.
- Moodle kladie dôraz na bezpečnosť. Dáta, formuláre a údaje sa kontrolujú a šifrujú.

¹ <https://www.moodle.com>

- Užívateľský vstup umožňuje používanie prednastavených štýlov pre jednotný konečný vzhľad a pokročilé formátovanie priamo z prehliadača. Taktiež umožňuje prácu so všetkými modernými zdrojmi, akými sú videá, zvuky, animácie, obrázky, schémy atď.

Kurzy Moodle sú organizované do série modulov, ktoré poskytujú uvedené vlastnosti. Moduly sa môžu využiť len pre poskytnutie obsahu či všeobecných informácií, ale najmä pre testovanie a poskytnutie spätnej väzby. Ďalší významný typ modulu poskytuje možnosť zadať úlohu. Úloha môže byť vo forme zadania písomnej práce, matematickej úlohy, laboratórneho cvičenia atď. V neposlednom rade treba spomenúť možnosť ľubovoľného kombinovania jednotlivých modulov a dokonca pridávania úplne nových modulov podľa potreby konkrétneho používateľa.

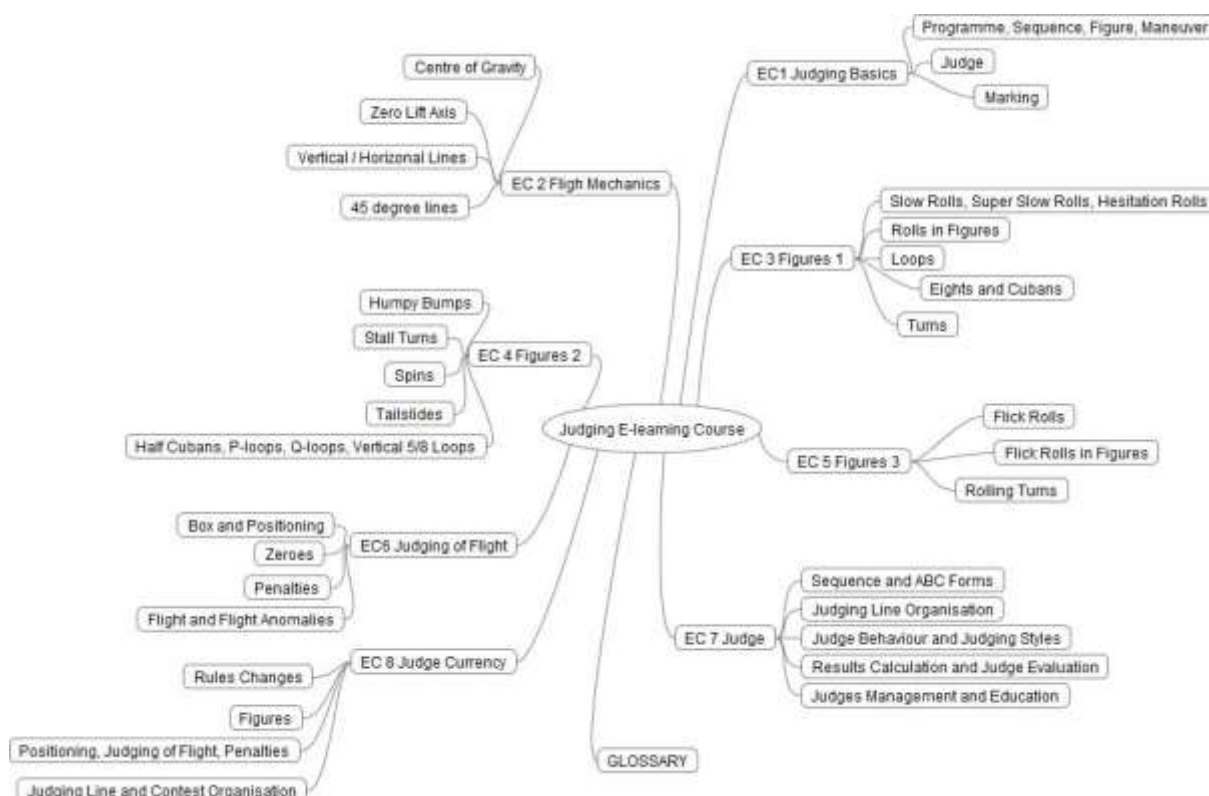
Každý dokončený modul / úloha môže obsahovať okamžité vyhodnotenie, spätnú väzbu pre vyučujúceho, nastavenie parametrov odovzdania, rôzne časové limity pre dokončenie, prípadne možnosti opakovania atď. Systém tiež poskytuje možnosť vytvárať interaktívne blogy, diskusné fóra či slovníky.

Moodle je výkonný, výučbový nástroj. Zostáva však nástrojom a vyžaduje správnu voľbu schémy vzdelávania, konfiguráciu, kvalitný obsah a správne formulované testové údaje.

3 VZDELÁVACÍ KURZ PRE ROZHODCOV LETECKEJ AKROBACIE

Celý vzdelávací kurz pre rozhodcov leteckej akrobacie je koncipovaný ako uľahčenie štúdia študentom o túto funkciu a taktiež ako pomôcka pre už existujúcich rozhodcov na udržanie úrovne vedomostí a znalostí. Doteraz neexistoval jednoduchý a kompaktný systém pre rozhodcov, ktorý by obsahoval všetky potrebné celky vrátane ďalších informácií, ako napr. podmienky organizovania súťaží, systém počítania výsledkov a pod.

Kurz pozostáva z ôsmich modulov, ktoré tematicky a logicky nadväzujú jeden na druhý a postupujú od najvšeobecnejšieho po najkonkrétnejší. Obrázok 1 schematicky znázorňuje modulárny systém vzdelávania rozhodcov v leteckej akrobacii.



Obr. 1 Schematické znázornenie modulov e-learningového vzdelávacieho kurzu pre rozhodcov v leteckej akrobacii (zdroj: vlastné spracovanie).

Obrázok 1 zobrazuje štruktúru vzdelávacieho kurzu, kde jednotlivé moduly postupujú od vysvetlenia základných pojmov používaných v akrobacii cez jednotlivé figúry a kritériá pre ich hodnotenie k organizačným a formálnym stránkam hodnotenia akrobatických súťaží. Moduly EC 1 – EC 2 definujú základné pojmy v akrobacii a základné zásady hodnotenia jednotlivých manévrov. Modul s názvom „Glossary“, znázornený v spodnej časti schémy, obsahuje podrobnú charakteristiku jednotlivých figúr, ktoré sú neskôr v ďalších moduloch (EC 3 – EC 5) špecifikované z hľadiska hodnotenia.

Celý kurz je navrhnutý vo forme kaskád podľa modelu SCORM (Shareable Content Object Reference Model)². Skupiny modulov poskytujú teoretickú prípravu jednotlivým triedam rozhodcov a navzájom zdieľajú jednotlivé výučbové a evalvačné objekty. Prvá skupina poskytuje úplné základy pre oboznámenie sa s problematikou. Druhá skupina umožňuje výcvik a prehľbovanie znalostí akrobatických rozhodcov na národnej úrovni. Tretia skupina slúži na výcvik medzinárodných rozhodcov a posledný modul je určený na udržiavanie znalostí či výučbe novínok a zmien v pravidlách hodnotenia a organizáciu leteckých športov. Študent môže sa začiatku alebo v priebehu kurzu overiť svoje znalosti na

² <http://www.adlnet.org/scorm.html>

teste zloženom z banky otázok a tým nájsť potrebnú úroveň znalostí. Študent, podľa vlastného uváženia, nemusí absolvovať všetky lekcie jednotlivých modulov, ale pre úspešné preukázanie spôsobilosti je postačujúce úspešne absolvovať záverečný test modulu. Absolvovanie lekcí sa však odporúča, pretože cielene obsahuje správne formulácie a odpovede vyskytujúce sa v spomínanom záverečnom teste.

Implementovaný kurz slúži zároveň ako nástroj pre určenie triedy rozhodcu, resp. na zvyšovanie kvalifikácie rozhodcu. V konkrétnych moduloch sú taktiež aktivity, ktoré vyplňa osoba zodpovedná za výcvik rozhodcu (rozhodca s vyššou kvalifikáciou atď.). Do týchto aktivít sa uvádzajú praktické skúsenosti a hodnotenie rozhodcu pri vykonávaní praxe. Kombináciou hodnotenia sa vytvorí profil rozhodcu a indikuje sa spôsobilosť rozhodcu pre činnosť na danej úrovni.

Výnimkou z vyššie uvedeného je tzv. Currency Test (overenie aktuálnych znalostí). Tento test musia aj súčasní rozhodcovia absolvovať na začiatku sezóny, tak aby sa overila ich teoretická pripravenosť. Test sa každý rok mení a zvyčajne pozostáva z tridsiatich až tridsiatich piatich otázok s výberom z možností. Pri všetkých otázkach je možné označiť viac odpovedí, aj v prípade, keď je len jedna odpoveď správna. Tento rok je test dokonca limitovaný časom 30 minút, čím sa eliminuje možnosť podvádžania hľadaním v materiáloch. Po ukončení testu dostane rozhodca okamžitú spätnú väzbu o percentuálnej úspešnosti testu, ukážu sa všetky správne odpovede a pri všetkých otázkach sa zobrazí aj odkaz na príslušný paragraf vyššie spomínaných dokumentov, kde si môže správne odpovede overiť.

ZÁVER

Článok sa zaoberá hľadaním riešenia teoretickej prípravy rozhodcov pre letecké športy, konkrétne leteckú akrobáciu. Na medzinárodnej aj národnej úrovni sú rozhodcovia doslova roztrúsení po celom svete, resp. zemi. Hlavne kvôli týmto dôvodom je prakticky nemožné vykonávať teoretický výcvik prezenčnou formou. E-learningové systémy poskytujú prevratný spôsob zvyšovania takejto prípravy a v konečnom dôsledku aj zvyšovanie kvality leteckej akrobacie ako športu. Konkrétne predstavená platforma Moodle poskytuje ideálne prostriedky na realizáciu uvedených cieľov a okrem toho umožňuje aj manažment rozhodcov. Každý rozhodca má v systéme svoj osobný profil, kde je možné jednoducho identifikovať úroveň a sledovať jeho progres. Systém taktiež prináša revolúciu v možnostiach získavať nových rozhodcov, ktorí tak majú jasne naplánovanú metodiku výcviku až na najvyššiu medzinárodnú úroveň. Obsah lekcí vytvárajú skúsení rozhodcovia tak, aby zostala zachovaná aktuálnosť a úroveň kurzu. V najbližšej budúcnosti sa plánuje rozšírenie systému

o audiovizuálne ukážky s odborným komentárom a zobrazením dynamickej grafiky pre lepšie pochopenie vysvetľovanej problematiky. Príprava by sa tak mala ešte viac zefektívniť. Zároveň však stále prebieha vylepšovanie profilu rozhodcu, tak aby zahŕňal komplexnejšie parametre určujúce úroveň jeho znalostí.

LITERATÚRA

- BALÁŽOVÁ, Ž., DANIHELOVÁ, Z. 2013. Možnosti použitia webových aplikácií pri výučbe cudzích jazykov. In LUPTÁK, DEÁKOVÁ, DANIHELOVÁ. *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, s. 85 – 92. ISBN 978-80-228-2533-7.
- BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha : Alfa. 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- NOVÁKOVÁ, I. 2014. Multimédiá pre policajnú prax. In LUPTÁK, ŠTEFKOVÁ. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, s. 88 – 97. ISBN 978-80-228-2680-8.
- VESELÁ, K. 2012. *Teaching ESP in New Environments*. Velké Zálužie : ASPA. 113 s. ISBN 97880989477067.
- VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- <https://www.moodle.com> [15.5.2015]
- <http://www.adlnet.org/scorm.html> [15.5.2015]
- FAI Sporting Code, Section 6 – Regulations ofr Conduct of International Aerobatic Events, Part 1 Powered Aircraft. Version 2015-3
- <http://www.fai.org/civa-news/37009-2013-civa-sporting-code> [15.5.2015]
- FAI Sporting Code, Section 6 – Regulations ofr Conduct of International Aerobatic Events, Part 2 Glider Aircraft. Version 2015-3
- <http://www.fai.org/civa-news/37009-2013-civa-sporting-code> [15.5.2015]

ČÍM NÁS (NE)PREKVAPIA MÉDIÁ VO VYUČOVACOM PROCESĚ?

Veronika Deáková

Abstrakt

Tento príspevok ponúka všeobecnú a následne podrobnejšiu charakteristiku jednotlivých médií ako prostriedkov, ktoré pomáhajú učiteľovi a podporujú študentov. Médiá sa neustále vyvíjajú a v procese výučby cudzieho jazyka zohrávajú dôležitú úlohu. Od osobnosti učiteľa do značnej miery závisí, ako sa vo výučbe rozvinie celý ich potenciál a do akej miery dokážu študentov pri rozvíjaní ich jazykovej kompetencie motivovať.

Kľúčové slová: médiá, skúsenosti, technické a netechnické médiá, osobnosť učiteľa

Abstrakt

Der vorliegende Beitrag bietet eine generelle und folglich auch eine ausführliche Charakteristik der einzelnen Medien. Sie werden als Mittel verstanden, die dem Lehrer helfen und die Studenten fördern. Die Medien entwickeln sich ununterbrochen und im Prozess des Fremdsprachenunterrichts spielen sie eine wichtige Rolle. Von der Persönlichkeit des Lehrers hängt in entscheidendem Maße ab, wie sich das Potential der Medien im Unterricht entfaltet und inwieweit sie die Studenten bei der Entfaltung ihrer sprachlichen Kompetenzen motivieren können.

Schlüsselwörter: Medien, Erfahrungen, technische und nicht technische Medien, Persönlichkeit des Lehrers

ÚVOD - VŠEOBECNÁ CHARAKTERISTIKA MÉDIÍ

Ak by sme si z významov, ktoré pri hesle médium uvádza Slovník cudzích slov (Ivanová-Šalingová, Maníková, 1983, 556) mali vybrať tú správnu položku pre všeobecný kontext vyučovacieho procesu, určite by sme siahli po vysvetlení „prostriedok“. Keď sa však na spomínaný pojem pozrieme podrobnejšie, zistíme, že jeho definícia nie je až taká jednoznačná, resp. jednoduchá. V odbornej literatúre sa totiž stretávame jednak s už spomínaným pojmom vyučovací prostriedok (Oberuč, Porubčanová, 2012, 120) ako i výrazom učebná pomôcka (Petlák, 1997, 150) či materiálny didaktický prostriedok (Hendrich, 1988, 394), pričom sa vo väčšine prípadov ako samostatná skupina uvádza tzv. didaktická technika, resp. didaktické technické zariadenia (Lazar, 1980, 274). Choděra však napríklad upozorňuje, že prostriedky sú niekedy nesprávne vnímané ako ekvivalent materiálnych didaktických pomôcok – MDP. Podľa neho sú prostriedky z hľadiska teórie systémov opozíciou voči cieľom, pričom samotné MDP delí na učebné pomôcky, čo sú vlastne obligatórne MDP (informácie a ich nosiče, t.j. napr. učebnice) a na didaktickú techniku, teda fakultatívne MDP (Choděra, 2013, 149). Petlák charakterizuje učebné pomôcky ako prostriedky slúžiace k dokonalejšiemu a rýchlejšiemu osvojeniu si učiva

a k názornosti vyučovania. Didaktická technika v tomto kontexte plní podľa neho tie isté úlohy, pričom ide vlastne o využívanie rôznych prístrojov a technických zariadení (Petlák, 1997, 150). Zároveň sa však prikláňa k názoru, že pod vyučovacími prostriedkami je vhodné chápať skôr len materiálnu stránku, teda nie vyučovacie metódy a formy. Sme toho názoru, že materiálna, resp. hmotná stránka sa vo všetkých prípadoch nedá úplne jednoznačne oddeliť od tej nehmotnej a preto je dobre pri didaktických, či vyučovacích prostriedkoch tento aspekt zohľadniť. Oberuč a Porubčanová napríklad pri charakteristike vyučovacích prostriedkov hovoria o skupine tzv. nehmotných, t. j. obsah vyučovacieho procesu, metódy, formy a didaktické zásady a skupine tzv. hmotných, resp. materiálnych vyučovacích prostriedkov, ktoré definujú ako všetky predmety slúžiace k názornosti vyučovania, ku komplexnejšiemu osvojeniu si učiva (Oberuč, Porubčanová, 2012, 120). Pri pokuse o všeobecnú definíciu sa ale jednoznačne stotožňujeme s názorom E. Petláka, ktorý konštatuje, že chápanie učebných pomôcok a didaktickej techniky je rôznorodé a vždy je možné uviesť nepreberné množstvo definícií a názorov (Petlák, 1997, 150).

Vzhľadom na uvedené skutočnosti si v nasledujúcom článku dovoľíme používať už vyššie spomínaný pojem *médium*, *médiá*. V našom ponímaní *média* ide teda o akýkoľvek prostriedok, ktorý vo výučbe pomáha učiteľovi a podporuje žiaka či študenta. (porov. Freudenstein, 2003, 395) Výraz médium má vo svojej podstate síce možno všeobecnejší charakter ako vyššie uvádzané opisy, zároveň však zohráva aj „zjednocujúcu“ úlohu, keďže odkazuje tak na materiálnu (i technickú) ako aj nemateriálnu povahu všetkých prostriedkov, ktoré sa vo vyučovacom procese používajú. Všetky médiá pri výučbe cudzích jazykov pôsobia systémovo, teda nie izolovane a plnia funkciu prezentačnú, stimulačnú a zároveň motivačnú (Hendrich, 1988, 395-397). Médiá v rámci výučby cudzieho jazyka slúžia na dosiahnutie jednoznačného cieľa – osvojenie a prehlbovanie jednotlivých jazykových zručností študenta, napomáhajú budovať jeho jazykovú kompetentnosť.

1 ROZDELENIE MÉDIÍ

Odvolávajúc sa na E. Petláka môžeme aj pri klasifikácii médií (v jeho prípade je reč samozrejme o učebných pomôckach) hovoriť o rôznych prístupoch. J. Hendrich napríklad delí materiálne didaktické prostriedky na textové materiály (učebnice, slovníky, gramatiky, cudzojazyčné čítanky, konverzačné príručky, apod.), predmetové pomôcky (pojmy a skutočnosti, ktoré študent pozná a také, ktoré nepozná a majú dokumentačný charakter, napr. propagačné materiály, vstupenky, jedálne lístky apod.), obrazové a grafické pomôcky

(ilustrácia, diagram, obraz, film, televízne vysielanie apod.), zvukové pomôcky, jazykové učebne, jazykové laboratória (Hendrich, 1988, 396-424).

Ako sme už uviedli vyššie, za médiá považujeme všetky prostriedky, ktoré pri výučbe cudzieho jazyka pomáhajú a podporujú tak učiteľa ako i žiaka. R. Freudenstein v tejto súvislosti hovorí o troch základných kategóriách médií (Freudenstein, 2003, 395):

a) bežné, takpovediac netechnické médiá, kam môžeme zaradiť už spomínané učebnice i klasické slovníky (či už viacjazyčné, dvojazyčné alebo výkladové) ale aj gramatiky, cvičebnice, obrázky či rôzne schémy;

b) moderné médiá – prostriedky technického charakteru ako dataprojektory, rôzne audionahrávky, filmy, apod.;

c) tzv. nové médiá, ktoré charakterizuje rýchly prístup učiacich sa k najrôznejším informačným zdrojom a to najmä k autentickým. Môžeme sem začleniť predovšetkým využitie internetu, CD, DVD, e-learningové programy, translatory atď. (Freudenstein, 2003, 395-396)

V celostnej pedagogike sa napr. hovorí o tzv. kreatívnych médiách, ktoré sa následne delia podľa funkcie (činnostné, materiálové, technické a osobné) alebo podľa spôsobu vyjadrenia (neverbálne, názorné, symbolické, reprodukčné a verbálne) (Lenčová, 2007, 36-38)

Keďže sme uviedli, že existujú rôzne kategorizácie médií, budeme používať nasledovnú, ktorá je do istej miery prienikom viacerých už existujúcich klasifikácií a zohľadňuje aj technickú resp. netechnickú povahu médií:

a) textové alebo printové /tlačené médiá,

b) vizuálne médiá,

c) auditívne médiá,

d) audiovizuálne médiá,

e) nové a interaktívne médiá,

f) kreatívne médium – učiteľ.

Spoločnou črtou všetkých uvedených médií je okrem vyššie spomínaných funkcií aj ich pomocná, podporná funkcia – napr. sprostredkovanie rôznych dialektov a medzikultúrnych pohľadov a skúseností, simulácia reálnych situácií a podobne. Netreba však podceňovať ani ich takpovediac uvoľňujúcu, odblokovaciu povahu, takú dôležitú pre správnu, neformálno-pracovnú atmosféru na vyučovacej hodine. Médiá môžu ďalej pomôcť pri podpore upadajúcej koncentrácie učiacich sa, rovnako dobre však poslúžia na posilnenie či

prebudenie ich motivácie. E. Petlák v tomto kontexte hovorí napríklad ešte o systematizujúcej funkcii, či racionálnej a ekonomickej, ktoré uľahčujú a urýchľujú proces učenia. Netreba zabúdať ani na fakt, že médiá môžu podporovať aj samoštúdium študenta (Petlák, 1997, 151). Samostatnú kapitolu potom tvoria otázky ako sloboda a autonómia študenta v procese vyučovania, ktoré netreba chápať čisto ako protiklad k činnosti učiteľa (porov. Skalková, 2007, 134).

2 POUŽÍVANIE MÉDIÍ V PRAXI

Hoci sú médiá nesporným prínosom a obohatením vyučovacieho procesu a vlastne sú jeho nevyhnutnou súčasťou, môže ich používanie za určitých, nie vhodných podmienok, vyvolať i viacero otázok.

Ide napríklad o poddimenzovanie funkcie médií - v praxi totiž učitelia siahajú zvyčajne len po základných prostriedkoch, kam odhliadnuc od učebníc, cvičebníc, gramatík a slovníkov patria obrázky či overené audionahrávky, ktoré sú väčšinou aj tak súčasťou učebnicového kompletu. Stále sa opakujúce používanie tých istých médií môže postupne získať veľmi monotónny nádych a pre študentov môže byť až únavné.

Samostatnou kapitolou v tomto kontexte je výučba cudzieho odborného jazyka na vysokých školách (Fachsprache). Tu sa ku kontinuálnej práci napríklad s videami z internetu dostane vyučujúci len málokedy, a to z viacerých dôvodov: od časovej náročnosti pri ich vyhľadávaní, príprave a didaktickom spracovaní videa, cez technickú kvalitu videa (často ide o technický alebo akustický problém) a primeranú náročnosť pre danú skupinu študentov až po jeho adekvátnosť k preberanej téme či dĺžke a kompaktnosti daného videa. Vysoko odborne ladené učebnice resp. učebné materiály na výučbu cudzieho odborného jazyka pre študentov vysokých škôl si vyučujúci zväčša musia vytvárať samostatne, a teda musia na internete hľadať už spomínané videá. Vo väčšine prípadov sa takto špecificky koncipované materiály pre jednotlivé študijné odbory jednoducho nedajú zakúpiť ako kompaktný učebnicový celok.

K opačnému efektu, t.j. k presýtenosti médiami, môžeme dospieť, ak médiám a ich technickej povahe prisúdime príliš veľkú dôležitosť. Hoci je autonómne učenie sa študentov dôležité, musíme sa vyhnúť neúmernému zvýrazneniu čisto „sólovej“ práce študenta, na ktorej sú rôzne e-learningové či online vyučovacie programy zväčša založené. Je potrebné predísť tomu, aby učiteľ v takomto kontexte postupne podvedome na seba prevzal úlohu „len“ akéhosi technického „dozoru“. Jeho úloha, ktorú ako médium vo vyučovacom procese zohráva, je totiž oveľa rozmanitejšia a zásadnejšia (viď 3.6). Odhliadnuc od jednotvárneho

charakteru takéhoto prístupu by postupne na oboch stranách – učiteľ i študent – došlo k strate motivácie a efektu inovácie. Máme tu na mysli tzv. wow-efekt, ktorý zvyšuje motiváciu študentov – nové a nepoznané totiž vzbudzuje ich chuť spoznávať.

Či už teda ide o preceňovanie alebo podceňovanie úlohy tzv. technických médií – ani jeden z týchto postojov nie je správny. Aj tu je potrebné, tak ako vo všetkom v živote, nájsť správnu rovnováhu.

3 JEDNOTLIVÉ MÉDIÁ

3.1 Textové alebo printové / tlačené médiá

K textovým médiám patria učebnice, slovníky, gramatické cvičebnice, cudzojazyčné čítanky, konverzačné príručky, cudzojazyčné časopisy, doplnkové komentované čítanie, zbierky rôznych úloh a hier apod. (porov. Hendrich, 1980, 400-405; Kalhous, Obst, 2002, 338-339). V našom komentári sa zameriame na prvé tri.

3.1.1 Učebnice

Učebnica je ešte stále základný materiál a didaktický prostriedok, ktorý slúži na realizáciu stanoveného cieľa. Pre žiaka je hlavným zdrojom vedomostí a okrem sprostredkovania učiva zabezpečuje aj ciele výchovné a vzdelávacie (Hendrich, 1988, 397). Učitelia majú pri výbere učebnicových kompletov pomerne veľkú slobodu, samozrejme za predpokladu, že učebnica je odporúčaná Ministerstvom školstva.

Pri používaní učebnicových kompletov by mohlo za určitých okolností dôjsť k zaujímavej skutočnosti. Napríklad učebnice využívajúce prevažne princípy audiovizuálnej resp. audiolinguálnej metódy pomerne prísne určujú, ako má učiteľ na hodine postupovať (Neuner, 2003, 400). Audiolinguálna metóda uprednostňuje hovorené slovo a teda sprostredkováva najmä počúvanie, opakovanie, či nacvičovanie jazykových vzorov imitáciou. Audiovizuálna metóda preferuje napríklad filmový materiál, resp. video. Aby sa dosiahol požadovaný efekt pri týchto metódach, musí učiteľ pracovať krok za krokom podľa inštrukcií v učebnici. Hoci spočiatku môže byť takýto prístup pre študentov zaujímavý, postupne by sa mohol stať únavným a monotónnym práve preto, že jednotlivé kroky sa neustále opakujú. Ak by teda učebnice boli postavené na používaní výlučne jednej metódy (to isté platí napr. pre gramaticko-prekladovú metódu), neboli by na pestrú a zaujímavú prácu vhodné. Samozrejme je dôležité zdôrazniť, že v dnešnej dobe učebnice nie sú postavené na používaní výlučne jednej metódy, a navyše sú založené väčšinou na komunikatívnej metóde rozšírenej o interkultúrny aspekt. Spomínané príklady práce s učebnicou je teda vhodné chápať skôr ako

akúsi empirickú poznámku (vzťahujúcu sa na skôr na minulosť), keďže štruktúra učebníc ako i práca s nimi je odbornej verejnosti dobre známa. Dôležité je na tomto mieste tiež zdôrazniť, že dnes pod pojmom učebnica chápeme celý súbor jednotlivých prvkov: učebnica, pracovný zošit, auditívny materiál, audiovizuálny materiál (video, samostatné obrázky apod.), glosár, gramatická cvičebnica apod.

3.1.2 Slovníky

Hoci o akomsi druhu výkladového slovníka vraj môžeme hovoriť už 4000 rokov pred našim letopočtom, zároveň môžeme konštatovať, že dokonalý slovník neexistuje. Odhliadnuc od technickej či obsahovej nedokonalosti slovníkov ako takých, nie je možné vytvoriť ani univerzálne použiteľný slovník, keďže učiaci sa používajú slovníky pri rôznych príležitostiach a zároveň sa mení ich úroveň ovládania jazyka. Použitie dvojjazyčných prekladových slovníkov na hodinách cudzieho jazyka nebolo vždy chápané jednoznačne pozitívne, v dnešnej dobe ich však chápeme ako vítaný prostriedok v procese samostatného osvojovania si cudzieho jazyka (Meißner, 2003, 403-404). Zručnosť hľadať správny výraz v slovníku si študenti osvojujú postupne, čím ich vlastne aj nepriamo učíme vyhľadávať kľúčové slová v čítanom texte. V počiatočných fázach používame samozrejme dvojjazyčné slovníky, s pribúdajúcimi vedomosťami a zručnosťami sa odporúča prejsť k slovníkom výkladovým. Z praxe tiež vieme, že je veľmi dobré, ak si študenti vytvárajú vlastné slovníčky, čo sa osvedčilo napr. i pri výučbe odborných cudzích jazykov. Používaním slovníkov sú študenti povzbudzovaní k samostatnosti, k hľadaniu súvislostí a zároveň lepšie spoznávajú zákonitosti materinského jazyka (Hednrich, 1988, 402). Tým sa už ale nepriamo dostávame k významu prekladu a práce s prekladaným textom.

3.1.3 Gramatiky

Ako prostriedok na osvojovanie si cudzieho jazyka poslúžia aj učebnice gramatiky, alebo presnejšie povedané cvičebnice gramatiky. Ide o učebnice gramatiky, kde sú na začiatku jednotlivých lekcí zosumarizované pravidlá jednotlivých gramatických javov a za nimi nasledujú cvičenia určené na ich upevnenie a precvičenie. V tomto prípade musíme brať do úvahy, či sú dané učebnice, resp. cvičebnice takpovediac samostatné jednotky alebo sa vzťahujú na určitú „hlavnú“ učebnicu a teda nadväzujú na nejaký učebnicový komplet. Ďalej rolu hrá aj to, aký majú obsahový záber a teda akú úroveň jazyka používajú; či pracujú len na základe súboru pravidiel alebo na ich sprostredkovanie používajú autentické texty; významnú rolu hrá aj grafické rozvrhnutie jednotlivých kapitol; atď. (Zimmermann, 2003, 407)

Dôležitým aspektom je aj používaný jazyk: ide o výklady a definície v materinskom jazyku, ktoré sú ilustrované rôznymi príkladmi v danom cudzom jazyku, alebo je aj samotné vysvetlenie sformulované v cieľovom cudzom jazyku? Sú príklady gramatických javov preložené do materinského jazyka? (Hendrich, 1988, 402) Takéto gramatické cvičebnice majú za úlohu najmä poskytnúť študentovi možnosť rýchlo a prakticky si overiť správnosť používania určitých gramatických javov. Okrem toho sú však aj vítaným pomocníkom napríklad pri príprave referátu či samostatného prejavu, tak písomného ako i ústneho.

3.2 Vizuálne médiá

Vizuálne médiá zahŕňajú všetky prostriedky, ktoré vnímame opticky, čím sa od spomínaných učebníc, ktorých neoddeliteľnou súčasťou obrázky sú, cez slovníky a gramatiky dostávame až k tabuliam, plagátom, diapozitívom, dataprojektorom. Patria sem ale i už vyššie spomínané tzv. predmetné pomôcky, ako sú napr. mapy, propagačné materiály, jedálne lístky, cestovné lístky, rôzne výrobky atď., ktoré vzhľadom na ich charakter môže študent vnímať aj hapticky. Ako príklad vizuálnych médií uvádzame použitie obrázkov, ktoré je rozmanité. Po obsahovej stránke musia mať samozrejme vysokú mieru výpovednej hodnoty. Študent môže opisovať samostatný obrázok, porovnávať dva alebo viaceré. Pritom ide o to, aby jednak objavil zmysel symbolov a jednak vedel sformulovať a interpretovať svoje myšlienky a názory, ktoré môžu mať v závislosti od obrázkov aj abstraktný charakter. Všetky obrázkové materiály slúžia primárne ako podnety na rozvoj a podporu rozprávania, opisovania, interpretovania, hodnotenia a komentovania, apod. Dôležitú úlohu môžu tieto médiá zohrať aj ako mnemotechnické pomôcky (Reinfried, 2003, 418-419)

3.3 Auditívne médiá

Auditívne, teda sluchové prostriedky ukrývajú okrem položiek, ktoré by sme bežne očakávali, t.j. kazety, CD, DVD, jazykové laboratória, filmy, pesničky atď., jeden zásadný prvok a síce samotného učiteľa. G. Solmecke označuje učiteľa¹ za najdôležitejšie auditívne médium, pretože práve on vytvára jazykové modely a funguje v priamej interakcii ako partner pre študentov (Solmecke, 2003, 420). Hoci sme v dnešnej dobe svedkami pretlaku a náporu informácií a vnemov, ktoré musíme vnímať, spracovať a vyhodnotiť, zostáva sluchový vnem stále jedným z primárnych pilierov vo vyučovacom procese. Zvukový záznam

¹ Podrobnejšia charakteristika učiteľa ako média sa nachádza v kapitole 3. 6. Kreatívne médium – učiteľ - najlepšie médium

cudzojazyčných textov je určený nielen na počúvanie a následný nácvik výslovnosti, prízvuku, intonácie a melódie, ale zohráva dôležitú úlohu aj pri nácviku reprodukcie a porozumenia počutého textu. Tieto zručnosti sa môžu cvičiť rôznymi spôsobmi, od prerozprávania textu, cez určovanie kľúčových pojmov až po chronologické zoradovanie jednotlivých pasáží textu. Čisto auditívne prostriedky sú však zrejme pomaly na ústupe a používajú sa čoraz častejšie v kombinácii s vizuálnym vnemom.

3.4 Audiovizuálne médiá

Audiovizuálne médiá (film, televízia, video nahrávky apod.) v súčasnom období hrajú vo vyučovacom procese dôležitú úlohu. Na druhej strane, učiteľ musí byť veľmi šikovný a musí vedieť, ako s týmto druhom prostriedkov pracovať, aby predišiel tomu, že študent sklúzne len do pasívnej úlohy konzumenta (Raabe, 2003, 424). Môže sa totiž stať, že vizuálne efekty takpovediac prehlusia samotnú recepciu cudzieho jazyka - a o ňu pri využívaní akýchkoľvek médií primárne ide. Je dôležité využiť potenciál, ktorý nám tento spôsob výučby ponúka a to je zážitok, prirodzenosť a spontánnosť (porov. Lenčová, 2007, 37).

Ako sme už spomínali, z viacerých dôvodov je pomerne náročné nájsť autentické a vhodné videonahrávky, použiteľné vo výučbe napríklad odborného cudzieho jazyka (viď kapitola 2). Veľmi často sa stane, že takýto materiál je oveľa dlhší a práca s ním, aj keď sa ho na hodine snažíme používať v skrátenej podobe, vyžaduje pomerne veľa času, nehovoriac už o čase, ktorý učiteľ musí venovať jeho didaktickej príprave. Zároveň je však nutné zdôrazniť, že práve audiovizuálne médiá sú veľmi vhodné pre výučbu, ako dobrý príklad môžeme uviesť výučbu reálií. Pri správnom používaní poskytujú nepreberné množstvo príležitostí ako študentov motivovať.

3.5 Nové médiá

Je ťažké presne oddeliť tzv. nové médiá od audiovizuálnych, vzhľadom k tomu, že obe využívajú ten istý princíp – svoj audiovizuálny charakter. Pod pojmom nové médiá však máme na mysli predovšetkým počítače a ich mnohostranné využitie. Ide predovšetkým o internet, digitálna TV a počítačom podporované výučbové aplikácie (napr. Duolingo, Rosetta, Babbel, Vocabla, Fun Easy Learn) (porov. Kapusta, 2014, 1), alebo programy (napr. Waldgespräche – Deutsch für die Forstwirtschaft, ktorý je možné použiť vo forme CD-romu ale i on-line kurzu) (Deáková, Wunderlich, Sýkorová, 2003). Netreba zabúdať ani na on-line prekladové či výkladové slovníky.

Najmä pri využívaní internetu vo výučbe môžeme podčiarknuť komunikatívny charakter týchto médií a to tak na osobnej ako aj celospoločenskej úrovni, pričom by mali zostať nielen zdrojom informácií a zábavy ale aj prostriedkom spoločenského dialógu. Situácie, kedy môže dôjsť k nadviazaniu nových kontaktov medzi študentmi alebo práci na projektoch sú rôznorodé: študenti z rôznych škôl ale i krajín sa môžu stretnúť v tzv. virtuálnom dialógu; vytvárajú si spoločný blog na určitú tému alebo sú jednoducho v kontakte a vymieňajú si skúsenosti a názory, čím spoznávajú inú kultúru, atď. V súvislosti s novými médiami a najmä v súvislosti s používaním internetu je však potrebné podotknúť, že okrem sprostredkovania samotného cudzieho jazyka zároveň pomáhame formovať kritického, menej manipulovateľného konzumenta médií (Števková, 2010, 1-2). Keďže k počítačom majú študenti prirodzene pozitívny a aktívny vzťah, môže učiteľ naplno využívať potenciál týchto médií. Jedným z hlavných prínosov je aj možnosť individualizácie vyučovania (Števková, 2010, 3).

Počítače svojou povahou výrazne ovplyvnili spôsob práce na hodinách cudzieho jazyka. Zdá sa však, že niekedy popri inovatívnych postupoch môžu tieto materiály sklznúť aj ku klasickému „drilovému“ postupom a metódam (Rüschhoff, 2003, 427). Je teda dobré, aj v tomto kontexte vyvarovať sa stále rovnakým aktivitám, resp. rovnakým typom cvičení. Hoci zabalené v atraktívnom, „modernom“ obale, pri jednostrannom využívaní môžu priniesť len jednostranný, často monotónny až únavný efekt.

Navyše netreba zabúdať, že pre dnešnú generáciu žiakov a študentov sa počítač už dávno stal úplne bežnou súčasťou života a teda atraktivita tohto média už nie je jeho rozhodujúcou črtou. Tento wow-efekt, prvok čohosi nového a nevyskúšaného sa dal dobre využiť v predchádzajúcich obdobiach, keď počítače, notebooky či mobily neboli tak ľahko dostupné pre všetkých.

Nespornou výhodou spomínaných aplikácií je už vyššie uvádzaná možnosť individualizácie výučby, samostatnosť študenta: môže si určiť čas, ktorý bude učeniu venovať – teda nielen na hodine; tempo, akým bude postupovať; k danej téme sa môže kedykoľvek vrátiť; môže používať ďalšie externé elektronické zdroje, atď.

Počítačové programy alebo výučbové aplikácie zároveň ponúkajú možnosť kontroly takmer obratom. Otázne však je, ako študent s touto kontrolnou funkciou dokáže narábať, resp. ako a či ju vôbec využíva. Ak len vezme na vedomie, že niečo bolo správne a niečo nesprávne a bližšie sa nepozastaví pri tom, prečo niektoré jeho riešenia či odpovede boli nesprávne – efekt samoštúdia sa značne znižuje. Korektúra a schopnosť pochopiť ju,

zohrávajú totiž dôležitú úlohu v procese učenia. Častokrát sa stáva, že študent proste nerozumie tomu, prečo určité riešenie nebolo správne. Tu je potom úloha učiteľa, ktorý presne vie, čo má danému študentovi vysvetliť, nezastupiteľná. Dôležité je tiež podotknúť, že tieto programy a aplikácie nevedia vyhodnotiť tzv. otvorené otázky, kde je možných viacero odpovedí, resp. sa odpoveď dá sformulovať viacerými spôsobmi; nehovoriac už o dlhších slohových útvaroch ako je napr. motivačný list či email.

3. 6 Kreatívne médium – učiteľ - najlepšie médium

Ako sme už uviedli vyššie, G. Solmecke označuje učiteľa za najdôležitejšie auditívne médium, čím má v kontexte výučby cudzích jazykov na mysli najmä to, že učiteľ hrá rolu „vzoru“, ktorému sa študenti majú priblížiť, resp. ho napodobňovať. Máme na mysli výslovnosť, intonáciu, melódiu vety apod. Takáto charakteristika role učiteľa by však bola nedostatočná a vzhľadom na jeho kľúčové postavenie vo vyučovacom procese, i mimo neho, i nespravodlivo fragmentárna. Na tomto mieste preto jeho nezastupiteľnú a špecifickú funkciu zdôrazňujeme ešte raz. Učiteľ má vďaka živému kontaktu so študentom šancu adekvátne a pohotovo reagovať na vznikajúce situácie a pôsobenie samotnej osobnosti učiteľa je v procese výučby nenahraditeľné a nezameniteľné. Preto učiteľa označujeme aj ako kreatívne, presnejšie personálne médium. Okrem aspektu odbornosti, totiž do vyučovania vnáša aj komponent emocionálny a sociálny, čím sa vyučovanie stáva nezameniteľným a neopakovateľným. Aj preto, že funguje na princípe „tu a teraz“ (Lenčová, 2007, 36-40).

I pri používaní tých najlepších, najsofistikovanejších médií vo vyučovacom procese je potrebný niekto, kto vie kedy, ako, v ktorej skupine, v ktorom kontexte, ako dlho a najmä za akým účelom ich používať. Len učiteľ vie odhadnúť a diagnostikovať schopnosti svojich študentov, vie ich adekvátne usmerniť a korigovať ich chyby. A rovnako on vie najlepšie zhodnotiť ich výkon a motivovať ich. Samozrejme hovoríme tak o študentoch ako i o učiteľoch s určitým potenciálom a kreativitou.

V súčasnosti sa síce stretávame s preferovaním výučby orientovanej na učiaceho sa, nie je však venovaná dostatočná pozornosť osobnosti učiteľa, hoci sa na neho kladú vysoké nároky. On sám musí byť nielen dobrý odborník, schopný vedomosti sprostredkovať a viesť hodiny na požadovanej úrovni ale zároveň aj zrelá osobnosť, ktorá je schopná skutočného „stretnutia“ so žiakom. Samotný učiteľ je teda tzv. transformatívnym učiacim sa. To znamená že musí byť flexibilný a kreatívny tak v osobnej ako aj v odbornej rovine (porov. Lenčová, Daňová, 2010, 51-54), aby svoj potenciál ako médium mohol vo vyučovacom procese naplno rozvinúť.

ZÁVER

Každá doba so sebou prináša inovácie a novinky, ktoré vyučovací proces na dlhšiu či kratšiu chvíľu ovplyvnia a spoluformujú. Po istom období nadšenia prichádza ale akési obdobie vytriezvenia, niekedy možno až zamietania, kedy sa kriticky stavíme k tej či onej vyučovacej metóde či médiu. Dobrým príkladom sú jazykové laboratória, ktoré v 50. a 60. rokoch 20. storočia zažili svoj boom, postupne sa však na ne začalo nazerať ako na prostriedky mechanického drilu (Solmecke, 2003, 422). Dnes sa reálne hodnotí ich prínos v začiatkových fázach učenia sa cudzieho jazyka, kým pre pokročilejšie stupne štúdiá sa už nepoužívajú a neodporúčajú.

Rovnakým spôsobom by sme mali nazerať aj na používanie ostatných médií vo vyučovacom procese. Každé je vhodné na použitie v určitom období, na precvičovanie určitej jazykovej zručnosti. Neexistuje teda jedno univerzálne, všeobecne použiteľné, dokonalé médium. Maximálne využitie potenciálu médií môžeme dosiahnuť ich rozumných striedaním a primeraným používaním. Za tragické však nepovažujeme ani to, ak sa s odstupom času kriticky pozrieme na využívanie niektorého z nových, spočiatku možno príliš preceňovaných médií. Je to prirodzený vývoj a bez nových postupov a prístupov by aj vo výučbe jazyka dochádzalo k stagnácii, tak ako vo všetkých oblastiach života.

Aj v tomto kontexte sa znova vrátíme k úlohe učiteľa, pretože kompetentný a motivovaný učiteľ sa vie pri výbere médií správne rozhodnúť. A ak by aj svoj pôvodný výber musel postupne skorigovať, vie aj z tohto procesu vyvodiť niečo pozitívne pre svoju ďalšiu prácu. Postavenie médií chápe triezvo – sú to prostriedky na uľahčenie a obohatenie spolupráce medzi ním a študentami, na zvýšenie motivácie, na podporu samoštúdia a oživenie atmosféry na hodine.

LITERATÚRA

DEÁKOVÁ, V., WUNDERLICH, J., SÝKOROVÁ, J. 2003. *Waldgespräche – Deutsch für die Forstwirtschaft. CD-ROM / on-line-Kurs*. Tübingen : Universität Tübingen.

DEÁKOVÁ, V. 2011. Špecifiká cudzieho odborného jazyka a metódy jeho výučby ilustrované aj na príklade študijných materiálov pre lesnícku a drevársku prax. In : Deáková, V. / Ľupták, M. *Cudzie odborné jazyky v kontexte univerzitného štúdia nefilologického zamerania*. Zborník príspevkov z vedeckého seminára. Zvolen : Technická univerzita, s. 31-40

DEÁKOVÁ, V. 2014. Práca s odborným cudzojazyčným textom ako kľúčový prvok vo výučbe cudzieho odborného jazyka. In : Ľupták, M. / Štefková, J. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen : Technická univerzita, s. 35-42.

HENDRICH, J. a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN.

- CHODĚRA, R. 2013. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia.
- FREUDENSTEIN, R. 2003. Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 395-399.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1983. *Slovník cudzích slov*. Bratislava : SPN.
- KAPUSTA, M. 2014. *Vyberáme najlepšie aplikácie pre učenie sa cudzích jazykov*. Dostupné na: <https://www.mojandroid.sk/vyberame-najlepsie-aplikacie-pre-ucenie-sa-cudzich-jazykov/> [6.7.2015]
- LAZAR, E. a kol. 1980. *Didaktika nemeckého jazyka*. Bratislava : SPN
- LENČOVÁ, I. 2007. *Celostná pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania. Pedagogické, psychologické a didaktické východiská na príkladoch nemčiny ako cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : UMB FHV.
- LENČOVÁ, I., DAŇOVÁ, M. 2010. *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov s praktickými ukážkami z vyučovania nemeckého jazyka*. Banská Bystrica : UMB FHV.
- MEIBNER, F.-J. 2003. Wörterbücher. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 402-406.
- NEUNER, G. 2003. Lehrwerke. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 399-402.
- OBERUČ, J., PORUBČANOVÁ, D. 2010. *Základy didaktiky. Vysokoškolská učebnica pre študentov študijného odboru Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Dubnica nad Váhom : DTI.
- OBST, O. 2002. Materiální didaktické prostředky. In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, s. 338-344.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris.
- RAABE, H. 2003. Audiovisuelle Medien. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 423-426.
- REINFRIED, M. 2003. Visuelle Medien. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 416-420.
- ROIGK, S. *Medien im Unterricht*. Dostupné na: http://fue-wiki.tubit.tu-berlin.de/lib/exe/fetch.php/lehrveranstaltungen:leitbilder:ausarbeitung_sandy_roigk.pdf [2.7.2015]
- RÜSCHOFF, B. 2003. Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 426-430.
- SOLMECKE, G. 2003. Auditive Medien. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 420-423.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obečná didaktika. 2., rozšírené a aktualizované vydání*. Praha : Grada Publishing.
- ŠTEVKOVÁ, E. 2010. *Interaktívne médiá pri výučbe mediálnej výchovy ako prierezovej témy na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. Dostupné na: <http://www.cenast.sk/sk/Kniznica-prac/2010/Interaktivne-media-pri-vyucbe-medialnej-vychovy-ako-prierezovej-temy-na-hodinach-slovenskeho-ja.st> [10.6.2015]
- WELLER, F. 2003. Lesebücher, Lektüren, Textsammlungen. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 409-413.
- ZIMMERMANN, G. 2003. Grammatiken. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A Francke Verlag, s. 406-409.

ANGLICKÝ JAZYK AKO NÁSTROJ VÝUČBY GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE

Zuzana Gallayová – Darina Veverková

Abstrakt

Globálne vzdelávanie v sebe zahŕňa rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie o ľudských právach, vzdelávanie o trvalej udržateľnosti, vzdelávanie pre mier a predchádzanie konfliktom ako aj medzikultúrne vzdelávanie a je globálnou dimenziou vzdelávania pre občianske práva a povinnosti. V predkladanom príspevku sa zaoberáme novým predmetom „Globálne vzdelávanie“ na Technickej univerzite vo Zvolene, analyzujeme výučbu tém globálneho vzdelávania a predstavujeme jeho e-learningovú podporu. Zhodnotíme aj prepojenie predmetov „Globálne vzdelávanie“ a „Anglický jazyk – Odborná komunikácia pre študentov Fakulty ekológie a environmentalistiky (FEE)“, zdôrazníme dôležitú pozíciu anglického jazyka ako nástroja komunikácie a porovnáme výsledky elektronického prieskumu zameraného na spoločenskú úlohu vysokoškolského vzdelávania a jeho internacionalizáciu.

Kľúčové slová: globálne vzdelávanie, anglický jazyk, e-learning, medzipredmetové vzťahy, elektronický dotazník

Abstract

Global education encompasses development education, human rights education, education for sustainability, education for peace and conflict prevention, as well as intercultural education and it is the global dimension of education for citizenship. The submitted paper deals with a new course “Global Education” taught at the Technical University in Zvolen, as well as with the analysis of education of global education topics and e-learning support. Connection between two courses “Global Education” and “English language – Technical Communication for the students of the Faculty of Ecology and Environmental Sciences” is studied and important position of English language as a communication tool is emphasized. Finally, the results of electronic survey aimed at social role of university education and its internationalisation are compared.

Keywords: global education, English, e-learning, interdisciplinary relations, electronic survey

ÚVOD

Univerzity ako centrá vzdelanosti a nových myšlienok pripravujú odborníkov v rôznych oblastiach. Výučba je zameraná ťažiskovo na odovzdávanie vedomostí a budovanie zručností v súlade s profilom absolventa podľa študijných odborov. Na Technickej univerzite vo Zvolene (TUZVO) sa vyučuje časť predmetov (povinne voliteľných alebo voliteľných) zameraných aj na postoje, napr. Katedra spoločenských vied Fakulty ekológie a environmentalistiky (FEE) zabezpečuje predmet Etika a výchova k ľudským právam, Ekofilozofia, Filozofické aspekty vzťahu človeka a prírody, Katedra aplikovanej ekológie (FEE) predmety Environmentálna výchova, Metódy environmentálnej výchovy, Súčasná spoločnosť – výzvy a vízie. Neodmysliteľnou výbavou absolventa je znalosť cudzieho jazyka (v súčasnosti preferovaný anglický) v gestorstve Ústavu cudzích jazykov (TUZVO). V snahe

prepájať výučbu s potrebami praxe a aktuálnymi trendmi sme analyzovali obsah vyučovaných predmetov na FEE vo vzťahu k cieľom Národnej stratégie globálneho vzdelávania na obdobie 2013 – 2016. Globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta (MZV SR, 2011). Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilnenie uvedomenia si vlastnej úlohy vo svete. Cieľom príspevku je stručne predstaviť výsledky analýzy výučby tém globálneho vzdelávania na FEE a jeho e-learningovú podporu, charakterizovať výučbu anglického jazyka vo vzťahu k témam globálneho vzdelávania a priniesť prvé výsledky elektronického prieskumu *Ethical Internationalism in Higher Education Research Project* za TUZVO.

1 NÁRODNÁ STRATÉGIA GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA 2013 - 2016 A FEE

Globálne vzdelávanie v sebe zahŕňa rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie o ľudských právach, vzdelávanie o trvalej udržateľnosti, vzdelávanie pre mier a predchádzanie konfliktom ako aj medzikultúrne vzdelávanie a je globálnou dimenziou vzdelávania pre občianske práva a povinnosti (Maastricht Global Education Declaration, 2002).

Národná stratégia vymedzila nasledujúce témy globálneho vzdelávania:

- **Globalizácia a vzájomná prepojenosť** (Aspekty globalizácie, Ekonomická globalizácia – svetový obchod, Udržateľný rozvoj, Migrácia);

- **Globálne problémy a rozvojová spolupráca** (Rozvojová spolupráca a humanitárna pomoc SR a EÚ, Dobrovoľníctvo v rozvojovej spolupráci a humanitárnej pomoci, Spravodlivý obchod a etické podnikanie, Rozvoj, koncepcia rozvoja, princípy, Miléniové rozvojové ciele, Chudoba a nerovnosť, Zdravie: HIV/AIDS, podvýživa, Konflikty vo svete: formy a metódy riešenia konfliktov);

- **Multikulturalizmus** (Stereotypy a predsudky, Xenofóbia, Rasizmus, Intolerancia, Kultúrna identita, Kultúrne rozdiely, Náboženské rozdiely);

- **Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty** (Zmena klímy, Odpady, Environmentálna migrácia, Vzduch, voda, pôda, Využívanie prírodných zdrojov, Alternatívne zdroje energií);

- **Ľudské práva** (Ľudské práva a občianske práva, Práva dieťaťa, Rodová rovnosť, Demokracia a dobré vládnutie).

Pri analýze cieľov a ťažiskových tematických oblastí Národnej stratégie sme zistili, že vzhľadom na profil absolventa FEE najlepšie pokrývame tematickú oblasť *Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty* (napr. predmety Globálne problémy životného prostredia, Trvalo udržateľný rozvoj, Výživa – zdravie – ekológia). Vďaka výučbe predmetov Katedry spoločenských vied zasahujeme aj do ďalších tém (napr. Ľudské práva, Multikulturizmus, Hodnoty v živote človeka). Zastúpenie tém v aktuálne vyučovaných predmetoch na FEE je však rôzne podľa študijných programov a v rôznom stupni detailnosti. V predmetoch vyučovaných v identických študijných programoch sme s vyučujúcimi prediskutovali detailnejšie obsahovú náplň, ciele aj metódy výučby. V rámci projektov „Globálne vzdelávanie na FEE“ a „Globálne vzdelávanie v súvislostiach“ sme na TUZVO otvorili nový predmet „Globálne vzdelávanie“ a implementovali témy globálneho vzdelávania do vybraných predmetov (okrem iných aj do predmetu „Anglický jazyk – Odborná komunikácia pre študentov FEE“) a snažíme sa o posilnenie medzipredmetových vzťahov s významným postavením anglického jazyka pri aplikácii v odborných predmetoch (podrobnejšie Gallayová, 2014).

2 NOVÝ VYUČOVACÍ PREDMET „GLOBÁLNE VZDELÁVANIE“ NA TUZVO

Predmet „Globálne vzdelávanie“ sa vyučuje na FEE TUZVO od akademického roka 2014/2015 s dotáciou trojhodinových seminárov týždenne. Cieľom predmetu je rozšírenie vedomostí, posilnenie zručností a vytváranie postojov študentov rôznych študijných programov v oblasti globálneho vzdelávania interaktívnou výučbou. Podľa Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie 2012 – 2016 (MZV SR, 2011) je hlavným cieľom globálneho vzdelávania poskytnúť informácie, ktoré uľahčujú porozumenie sociálnym, environmentálnym, ekonomickým a politickým procesom vo svete, rozvíjajú kritické myslenie a formujú globálne občianske postoje, pomôcť narúšaním stereotypov a podporou nezávislého samostatného myslenia rozvíjať aj praktické zručnosti a prispieť k pozitívnym zmenám v lokálnom aj globálnom meradle.

Predmet Globálne vzdelávanie tvoria nasledujúce okruhy:

- Základy globálnej výchovy, aktuálna faktografia k jednotlivým krajinám sveta. Porovnanie rozdielov krajín vo vybraných parametroch.
- Bipolárne rozdelenie súčasného sveta, jeho príčiny a dôsledky.
- Kolonizácia a postkoloniálny proces. Právo na ekonomický rozvoj rozvojových krajín. Zodpovednosť ekonomicky vyspelých krajín.

- Príčiny a environmentálne, sociálne, ekonomické a geopolitické dôsledky globalizácie.
- Príčiny a dôsledky rozvojovej pomoci (premeny hodnotového systému, pôvodnej kultúry, sebestačnosti a fungovania spoločenského systému).
- Princípy fungovania globálneho obchodu. Prístup k prírodným zdrojom a dôsledky ich nerovnomerného využívania.
- Fair trade. Princípy spravodlivého obchodu. Prípadová štúdia.
- Zodpovedná spotreba. Reduce – Reuse – Recycle. Životný cyklus výrobkov a ekologická stopa. Prípadové štúdie.
- Aktuálne projekty v problematike globálneho vzdelávania.

Limitovaná dotácia na výučbu a špecifickosť tém globálneho vzdelávania podnietila hľadanie nových ciest výučby. Základným podkladom pre prípravu na semináre slúžia učebné texty *Globálne vzdelávanie – kontext a kritika* (Andreotti a kol., 2014) a nasledovné e-learningy:

a) „**Globálne vzdelávanie**“: predstavuje, čo je globálne vzdelávanie (prostredníctvom metafor, príbehov), ako aj rôzne prístupy vo vzdelávaní v rôznych kultúrach a pohľady na svet rôznymi očami

b) „**Etika médií**“: odhaľuje naše stereotypy a predsudky, poukazuje na porušovanie etického kódexu v kampaniach. Ťažiskovo bol spracovaný zo zahraničných zdrojov, obsahuje videoukážky v anglickom jazyku. V nadväznosti na tento e-learning študentov vo výučbe zaujali a podnietili k diskusii napr. paródie na rozvojovú pomoc (v angličtine) vyrobené nórkymi študentmi (pozri <http://www.africafor norway.no/> alebo TOP 11 paródií: http://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2014/dec/19/11-of-the-best-aid-parodies?CMP=fb_gu).

c) „**Alternatívy v poľnohospodárstve**“: charakterizuje premeny poľnohospodárstva, pôvod potravín vrátane potravinových míľ, potravinovú bezpečnosť, rozdiely medzi ekologickým a konvenčným hospodárením.

E-learningy sú voľne dostupné na www.sokratovinstitut.sk. Lekcie „Globálne vzdelávanie“ a „Alternatívy v poľnohospodárstve“ sme spustili v marci 2013 a od vtedy ich absolvovalo 666 ľudí, z toho 53 % vysokoškolských študentov. Lekcia „Etika médií“ bola zverejnená 1. 5. 2015, za prvý mesiac ju zatiaľ absolvovalo 56 študentov.

Vo výučbe sa nám osvedčilo individuálne absolvovanie e-learningu študentmi, ako aj samoštúdium príslušnej kapitoly z učebných textov ako východisko pre diskusiu a prácu na modelových situáciách na seminári. Príprava študentov vopred tak umožňuje začať priamu výučbu rýchlou reflexiou kľúčových častí naštudovaných podkladov a následne využiť interaktívne metódy počas výučby (v súlade s Dlhodobým zámerom TUZVO). Časť predmetu „Globálne vzdelávanie“ študenti absolvovali vo forme kurzu vo Vzdelávacom centre Zaježová.

Témy globálneho vzdelávania sa vyučujú prostredníctvom predmetov Katedry spoločenských vied aj na ostatných fakultách TUZVO, Drevárska fakulta napr. reflektuje vo výučbe témy etické podnikanie, lokálne produkty, medzinárodný obchod atď. Veľkou príležitosťou na zakomponovanie tém globálneho vzdelávania je výučba cudzích jazykov.

3 VÝUČBA ANGLICKÉHO JAZYKA VO VZŤAHU K TÉMAM GLOBÁLNEHO VZDELÁVANIA

Znalosť minimálne jedného cudzieho svetového jazyka sa stala v dnešnej dobe nevyhnutnosťou. Študenti vysokých škôl technického zamerania sa s cudzími jazykmi stretávajú na hodinách cudzieho jazyka, zameraných na štúdium najmä odborného jazyka, súvisiaceho s ich študijným odborom, ale taktiež v rámci odborných profilových predmetov, kde je cudzí jazyk prostriedkom pre získavanie nových informácií. Porozumenie odborného cudzieho jazyka je základom pre čerpanie informácií z najaktuálnejších poznatkov zahraničných odborníkov a významne prispieva ku kvalitnému vzdelávaniu študentov (Veverková, 2013, 94).

Výučba odborného cudzieho jazyka sa na vysokých školách technického zamerania realizuje najčastejšie prostredníctvom práce s cudzojazyčnými odbornými textami (Veverková, 2013, 94). Keďže ide o články obsahujúce odborné fakty a informácie zo špecifickej vednej oblasti, študenti musia mať aspoň základné vedomosti o problematike, ktorá je v texte rozpracovaná. Samozrejme, malo by tam byť aj niečo neznáme, nové, čo sa študenti dozvedia práve prečítaním článku (a čo zvyšuje ich motiváciu prečítať si ho). Preto je dôležitá tzv. medzipredmetová interferencia – prepájanie vedomostí medzi jednotlivými predmetmi, ktoré študenti na vysokej škole študujú. Študenti by sa mali naučiť prepájať svoje vedomosti a poznatky z jednej vednej disciplíny s druhou, učiť sa v kontexte a v súvislostiach. Pri čítaní jednoduchších textov zázemie z odborného predmetu pôsobí kladne, pretože navodzuje motivujúci pocit istoty a výrazne sa takto zvýši motivácia i jazykovo slabších študentov (Jirků, 2001/2002, 96).

Podľa Mošnu sa medzipredmetové vzťahy medzi témami rôznych vyučovacích predmetov vytvárajú z viacerých dôvodov (Mošna a kol., 1990, 108):

- Obsah jedného vyučovacieho predmetu sa opiera o znalosti z iného vyučovacieho predmetu.
- Študenti majú mať ucelený obraz o danej oblasti alebo o jave; musia chápať, že poznatky získané v jednotlivých vyučovacích predmetoch tvoria jednotu, v ktorej každý vyučovací predmet sa viaže na ostatné v mnohých súvislostiach.
- Z medzipredmetových vzťahov musí súčasne vyplývať odlišnosť rôznych vied v predmetoch i metódach skúmania, aby žiaci videli ich rôzne hľadiská.

Mošna ďalej uvádza, že medzipredmetové vzťahy môžeme rozlišovať z hľadiska časového ako súčasné (jednotlivé témy osnov, ktoré sú na sebe závislé, sa preberajú v rovnakom čase alebo vo veľmi krátkom časovom odstupe) a nesúčasné (témy osnov, ktoré sú vo vzájomnej súvislosti, sa preberajú v rôznych týždňoch, polrokoch i v rôznych ročníkoch). Taktiež rozdeľuje mezipredmetové vzťahy z obsahového hľadiska a to v prípadoch, keď:

- vedomosti z jedného vyučovacieho predmetu sú potrebné pre pochopenie a osvojenie učiva druhého predmetu, pričom rozlišujeme, či učivo podmieňuje alebo len uľahčuje osvojenie učiva v druhom predmete;
- vedomosti z jednotlivých vyučovacích predmetov sa vzájomne ovplyvňujú tak, že poznatky vo všetkých koordinujúcich predmetoch sa vzájomne spájajú a integrujú, čo umožňuje obsiahnutie javu v širších súvislostiach a do väčšej hĺbky (Mošna a kol., 1990, 108).

Uplatňovanie vedomostí z predmetu jedného do predmetov ďalších je javom, ktorý sa prejavuje vo vyššej vzdelanostnej úrovni, jej celkových vedomostí a zručností i v kvalite myšlienkových procesov a spôsobe myslenia. Medzipredmetové vzťahy vytvárajú širšie logické súvislosti, nielen príčinné vzťahy, ale i rozvoj myslenia, motivácie, zvyšujú úroveň a účinnosť vyučovacieho procesu.

Jedným z hlavných cieľov predmetu „Globálne vzdelávanie“ je posilniť medzipredmetové vzťahy medzi predmetmi vyučovanými na TUZVO a ešte viac zdôrazniť ich vzájomnú prepojenosť a súvislosť. Prepájanie predmetov predstavuje jednoznačný benefit pre študentov i vyučujúcich, študenti si ľahšie osvojujú poznatky a učia sa myslieť v súvislostiach.

Anglický jazyk je najrozšírenejším jazykom (čo do výberu študentmi) na TUZVO. Nepochybne k tomuto faktu prispieva postavenie angličtiny ako „globálneho“ jazyka v súčasnej spoločnosti, ako aj preferencia, či povinnosť štúdia na základnej a strednej škole. Okrem spomínaných hodín odbornej angličtiny sa študenti stretávajú s anglickým jazykom aj na iných predmetoch, kde však štúdium jazyka nie je cieľ, ale prostriedok ako sa dostať k aktuálnym informáciám. Na týchto predmetoch dochádza k praktickej aplikácii jazyka, študenti si svoje teoretické vedomosti z hodín angličtiny overujú napr. na autentických dokumentoch, z ktorých čerpajú informácie pre svoje záverečné práce, v komunikácii so zahraničnými prednášajúcimi, pri sledovaní video dokumentov v anglickom jazyku, pri riešení prípadových štúdií v angličtine a pod.

Praktickým príkladom medzipredmetových vzťahov a prepojenia predmetov je napríklad predmet „Anglický jazyk – odborná komunikácia pre študentov FEE II“, ktorý je priamo napojený na predmet „Globálne vzdelávanie“. Predmet je určený pre študentov prvého ročníka inžinierskeho stupňa štúdia na FEE. Študenti sa v rámci tohto predmetu zaoberajú témami ako trvalo udržateľný rozvoj, súčasné potreby globalizovanej spoločnosti, znečistenie ovzdušia, vody, pôdy, problematika odpadov, ekologického a konvenčného poľnohospodárstva, problém ohrozených rastlinných a živočíšnych druhov, učia sa kritickému mysleniu pri témach ako je napríklad detská práca v rozvojových krajinách, dôsledky ťažby dažďových pralesov, využívanie obnoviteľných a neobnoviteľných zdrojov energie a pod. Prostredníctvom autentických dokumentov (elektronických, printových, audio-vizuálnych) majú možnosť rozvíjať jednotlivé jazykové kompetentnosti (čítanie a počúvanie s porozumením, rozprávanie a písanie), učia sa vstupovať do diskusií, kriticky myslieť, asertívne vyjadrovať vlastné názory a argumentovať.

So všetkými spomínanými témami, ktoré má predmet „Anglický jazyk – odborná komunikácia pre študentov FEE II“ v svojich učebných osnovách sa študenti FEE stretávajú aj na iných predmetoch, disponujú teda základnými vedomosťami o nich a v rámci hodín angličtiny môžeme na tieto vedomosti nadväzovať a prehĺbovať ich. Prínosom je, že sa zvyšuje motivácia študentov komunikovať v cudzom jazyku, upevňuje sa ich sebavedomie pri jeho používaní a aktívne prepájajú a dopĺňajú svoje vedomosti z profilových študijných predmetov.

4 ELEKTRONICKÝ PRIESKUM *ETHICAL INTERNATIONALISM IN HIGHER EDUCATION RESEARCH PROJECT*

Podľa štatistík Európskej únie počet študentov, ktorí vycestúvajú na zahraničné študijné pobyty každoročne narastá. Napríklad v akademickom roku 2011 – 2012 odcestovalo na študijnú mobilitu vyše 250 000 vysokoškolských študentov a to len v rámci programu Erasmus (pre porovnanie, v akademickom roku 1990/1991 to bolo 27 906 študentov, v roku 2000/2001 111 092 študentov a v roku 2005/2006 154 421 študentov). (http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm).

Mobility študentom prinášajú príležitosť preveriť si a zdokonaľiť jazykové schopnosti, prinášajú nové vedomosti a prehľad v odbore, prispievajú k osamostatneniu mladých ľudí od rodiny a zvyšujú ich konkurenčnú schopnosť na trhu práce. Internacionalizácia štúdií v globalizovanom svete navyše prináša spoznávanie iných kultúr, tradícií, náboženstiev. Na základe spolupráce s profesorkou Andreotti z Univerzity Britskej Kolumbie (Kanada) na projektoch *Globálne vzdelávanie na FEE*, *Globálne vzdelávanie v súvislostiach* a *Sokratov inštitút* sa TUZVO v roku 2014 pripojila k jej medzinárodnému projektu *Ethical Internationalism in Higher Education Research Project* (Robinson, Andreotti, viac <http://eihe.blogspot.sk/>). Študenti 20 univerzít z Kanady, Brazílie, Írska, Juhoafrickej republiky, Veľkej Británie, Luxemburska, Švédska, Fínska a na Novom Zélande vyplnili on-line dotazníky v anglickom jazyku, ktoré boli zamerané na spoločenskú úlohu vysokoškolského vzdelávania, jej prínosy a aj možné problémy. Aktuálne sa výsledky z jednotlivých krajín spracúvajú, prinášame prvé výsledky z prieskumu na TUZVO.

V akademickom roku 2014/2015 sa prieskumu EIHE na TUZVO zúčastnilo spolu 200 študentov bakalárskeho stupňa:

- z FEE (v metodike patriace študijné programy do skupiny „prírodovedné“): 50 študentov 1. ročníka a 50 študentov 2. ročníka;
- z celouniverzitného študijného programu a Drevárskej fakulty (v metodike patriace študijné programy do skupiny „ekonomické odbory“): 50 študentov 1. ročníka a 50 študentov 2. ročníka (pri hodnotení výsledkov ďalej CU/DF).

Vnímanie internacionalizácie ovplyvňuje prostredie, z ktorého študenti pochádzajú, dĺžka pobytu v zahraničí a aj priame skúsenosti. Zo zúčastnených študentov CU/DF sa všetci študenti narodili na Slovensku, na FEE len 1 študent (1 %) mimo územia Slovenska. Do zahraničia zatiaľ necestovalo 12, 7% študentov CU a 13,6 % FEE. Dôvody cestovania do zahraničia sumarizuje tab. 1. Zastúpenie študentov, ktorí žili alebo cestovali niekedy viac ako

6 mesiacov mimo Slovenska je nízke (CU/DF: 17,8 %, FEE 12,3 %). Predpokladáme, že to súvisí s relatívne nízkym vekom respondentov a pozorovaným trendom ostatných rokov – cestovať počas štúdia na univerzite alebo po ukončení štúdia pred nájdením stabilného zamestnania a usadenia sa.

Tab.1. Dôvody vycestovania študentov do zahraničia.

Dôvody cesty do zahraničia	Podiel študentov (%) CU/DF (ekonomické odbory)	Podiel študentov (%) FEE
štúdium	8,8	16
práca	33,3	32,1
dovolenka	87,3	86,4
naučiť sa cudzí jazyk	50,0	37
dobrovoľnícka práca	2,9	6,2
spoznávať inú kultúru	68,8	64,2
návšteva rodiny	38,2	32,1

Podľa výsledkov elektronického prieskumu si väčšina študentov myslí, že **univerzity prijímajú študentov s nízkymi jazykovými kompetentnosťami** (51 % študentov CU/DF a 39,5 % študentov FEE). S výrokom nesúhlasí 21,6 % študentov CU/DF a 27,2 % FEE. **Krajiny strácajú svojich výborných študentov**, ktorí odchádzajú do iných krajín podľa vyjadrenia 80 % oslovených študentov (zhodne podľa odborov).

Podľa správy OECD (2014) 15 % mladých Slovákov študuje v zahraničí, čo je tretí najvyšší podiel v Európskej únii (po Islande a Luxembursku). Najviac preferujú štúdium v Českej republike (cca 60 % z nich a až tretina na Masarykovej univerzite). Na Slovensko sa vracia len cca 44 % absolventov (Bahna, 2015).

Internacionalizácia univerzít môže študentom poskytnúť **možnosť**:

- učiť sa od iných študentov z rôznych krajín (viac ako 80 % všetkých študentov súhlasí),
- vybudovať si medzinárodnú kariéru (súhlasí 90 % FEE, 82 % CU/DF),
- kriticky analyzovať svetové problémy (72 % FEE, 65 % CU/DF).

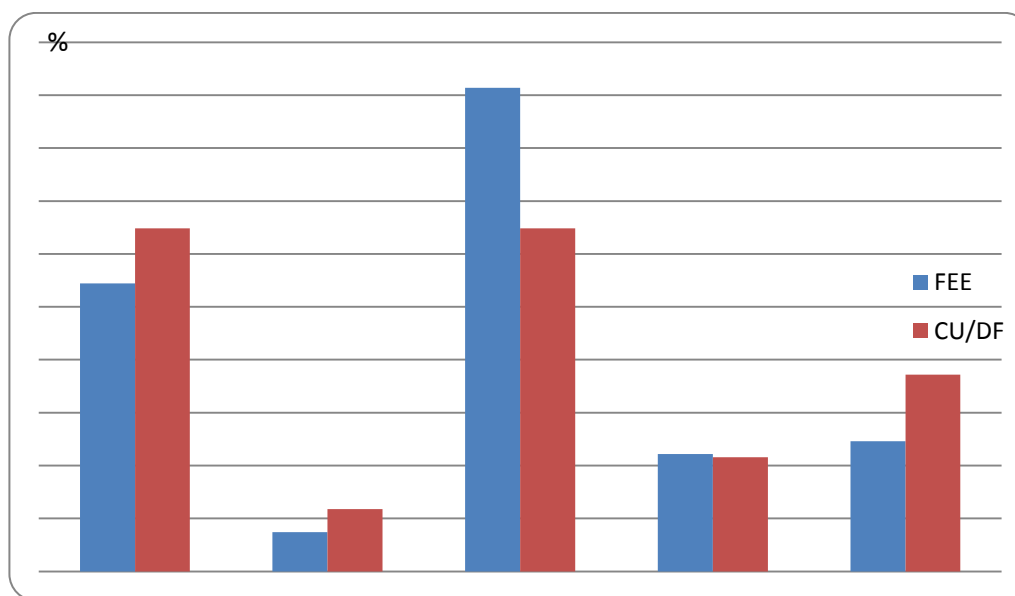
Najvýraznejší rozdiel sme zistili pri hodnotení možnosti internacionalizácie zaoberať sa perspektívami iných sociálnych skupín – s výrokom súhlasilo 57 % študentov CU/DF a 71 % študentov FEE.

Problémy, ktoré **internacionalizácia univerzít** môže priniesť, hodnotili študenti nasledovne:

- diskriminácia zahraničných študentov (v porovnaní s ostatnými odpoveďami táto otázka najvýznamnejšie rozdelila študentov: nesúhlasí 37,8 % študentov CU/DF a 48,1 % študentov FEE a súhlasí 36,3 % študentov CU/DF a 25,9 % študentov FEE.),
- miestni študenti sú znevýhodnení (nesúhlasí 40,2 %, naopak – súhlasí 30,4 % študentov CU/DF. Zo študentov FEE nesúhlasí 43,2 % a súhlasí 21 % opýtaných).

Internacionalizácia ovplyvňuje spoločnosť pozitívne aj negatívne – tvrdí 45,7 % študentov FEE a 32,4 % študentov CU/DF (viac graf 1). Ako pozitíva študenti uviedli napr.: spoznávanie iných kultúr a ľudí iného zmýšľania – z iných pomerov a krajín, poznanie riešení problémov v iných krajinách a ich spôsob života a tradície (obohacovanie jednotlivcov, aj spoločnosti), možnosť študovať v zahraničí, spolupráca na riešení problémov a spoločný výskum, príspevok k solidarite a porozumeniu národov. Ako negatíva internacionalizácie uviedli napr. riziko rasovej neznášanlivosti, predsudky a strach z cudzincov, neprijatie iných národností, zmiešanie kultúr ako takých, strata identity menších/slabších národov, zneužívanie zákonov, domovské krajiny strácajú schopných ľudí, ktorí odchádzajú za lepšie platenými miestami v zahraničí.

Graf 1. Ako internacionalizácia ovplyvňuje spoločnosť?



S výrokom *Okrem jazykového problému nečelia medzinárodní študenti na TUZVO iným problémom* súhlasí 87,7 % študentov FEE a 84,3 % študentov CU/DF. Ostatní študenti bez rozdielu odborov uviedli ako problémy zahraničných študentov na TUZVO

s byrokraciou, odlišným systémom výučby, problémy vyplývajúce z rozdielnosti kultúr a predsudkov Slovákov.

Viac ako polovica študentov FEE, CU/DF považuje za relevantné alebo veľmi relevantné pre ich študijný odbor štúdium nasledujúcich globálnych tém: *chudoba, ľudské práva, rozdiel medzi bohatými a chudobnými, nerovnomerné mocenské vzťahy*. Rozdelenie bohatstva ako relevantnú tému k svojej špecializácii považuje 48,1 % študentov FEE a 46,1 študentov CU/DF a tému *rasizmus* 35,8 % z FEE a 27,5 % z CU/DF.

V ostatných témach sme zistili rozdiel v hodnotení relevantnosti:

a) Študenti ekológie a environmentalistiky považujú za relevantnejšie témy *klimatické zmeny* (FEE 92,6 %, CU/DF 37,7 %), *prístup k vzdelaniu* (FEE 86,4 %, CU/DF 65,7 %), *medzinárodná spolupráca* (FEE 88,9 %, CU/DF 78,4 %), *medzinárodná solidarita* (FEE 74%, CU/DF 67,5 %), *globálna mobilita* (FEE 69,1%, CU/DF 62,7 %), *chamtivosť korporácií* (FEE 64,2 %, CU/DF 52,9 %), *diskriminácia* (FEE 45,7 %, CU/DF 40,2 %), *nadmerná spotreba* (FEE 76 %, CU/DF 55,9 %), *plytvanie zdrojmi* (FEE 82,7 %, CU/DF 66,7 %), *terorizmus* (FEE 44,5 %, CU/DF 27,4 %), *epidémie chorôb* (FEE 53,1 %, CU/DF 26,4 %) a *nadmerné sledovanie* (FEE 43,2 %, CU/DF 31,3%).

b) Študenti ekonomických odborov (CU/DF) považujú za relevantnejšie témy *technologické pokroky* (CU/DF 74 %, FEE 66,4 %), *hospodársky rast* (CU/DF 77,7 %, FEE 56,8 %), *prekážky obchodu* (CU/DF 75,4 %, FEE 41,9 %), *nadmerné vládne výdavky* (CU/DF 58,9 %, FEE 46,9 %) a *strata práce* (61,8 %, 44,4 %).

Predpokladáme, že zistené rozdiely sú podmienené študijným zameraním študentov Technickej univerzity. Tieto sme zároveň zistili napr. v diskusiách na predmete Environmentálna výchova – študenti FEE si viac uvedomovali environmentálne aj sociálne dôsledky bežného života (napr. stravovanie, nákup oblečenia a obuvi, celková spotreba) ako ekonomicky zameraní študenti, ktorí si nedostatočne uvedomujú prepojenie environmentálnych problémov s ekonomickými dôsledkami. Pri hľadaní riešenia súčasných environmentálnych problémov zas študenti FEE nie sú dostatočne vybavení ekonomickými znalosťami, ktoré sú potrebné pri návrhu funkčných alternatív.

Inovácia vyučovaných predmetov o témy globálneho vzdelávania (vrátane výučby jazykov) je príležitosťou pre študentov rôznych odborov rozšíriť si svoje vedomosti, získavať zručnosti, budovať postoje, zvýšiť si povedomie o globálnych témach, pochopiť globálne súvislosti bežného života, či rozvíjať kritické myslenie. Malo by to viesť k prijímaniu zodpovednosti za seba a vnímaniu úlohy konkrétného človeka vo svete,

rešpektovaniu odlišných názorov a pohľadov na svet, chápaniu vzájomnej závislosti a prepojenosti rôznych oblastí sveta a rôznych dimenzií rozvoja, vnímaniu možnosti aktívne sa podieľať na rozvoji na lokálnej i globálnej úrovni. Samostatný predmet „Globálne vzdelávanie“, ktorý vďaka kreditnému systému môžu absolvovať študenti akýchkoľvek odborov, vytvára priestor pre interaktívnu výučbu a môže byť cestou pre posun študentov vo vnímaní globálnych súvislostí.

Uvedené výsledky budú podkladom pre posilnenie medzipredmetových vzťahov a výučbu tém globálneho vzdelávania rôznych odborov na TUZVO.

ZÁVER

Globalizáciu ako významný aktuálny proces môžeme vnímať z rôznych strán. Pozitívne aspekty nás môžu obohacovať, rozvíjať, posúvať ďalej, s negatívnymi sa zase musíme vyrovnávať, pokúsiť sa ich riešiť, či eliminovať. Pri vzdelávaní mladých ľudí na vysokoškolskom stupni štúdia im sprostredkujeme dôležité informácie a vedomosti, s ktorými budú neskôr v praktickom živote disponovať. Ak máme možnosť ich už na vysokej škole pripraviť na reálne podmienky, ktoré ich po skončení štúdia čakajú, poskytujeme im pevné a veľmi užitočné základy do praxe.

Vyučovanie tém globálneho vzdelávania, či už v rámci samostatného predmetu alebo v rámci iných predmetov s podporou medzipredmetových vzťahov, je v súčasnej dobe skutočne opodstatnené. V predkladanom článku sme sa zamerali na predstavenie predmetu „Globálne vzdelávanie“, ktorý sa vyučuje na Technickej univerzite vo Zvolene a ukázali sme jeho prepojenie na predmet „Anglický jazyk – Odborná komunikácia pre študentov FEE“. Ide o prepojenie dvoch predmetov, ktoré majú výborné predpoklady na vzájomné dopĺňanie sa – na jednej strane sa študenti oboznamujú a riešia do hĺbky rôzne témy súvisiace s globalizáciou, na druhej strane aktívne používajú angličtinu, ktorá je nepochybne jedným z hlavných jazykov medzinárodnej komunikácie. Stručne sme predstavili e-learningovú podporu pri výučbe tém globálneho vzdelávania, ktorá je výborným a praktickým doplnkom vzdelávania a načrtli sme prvé výsledky medzinárodného prieskumu medzi študentmi týkajúceho sa internacionalizácie univerzít. Zúčastniť sa tak veľkého celosvetového prieskumu bolo pre našich študentov skúsenosťou. Na záver by sme si dovolili zacitovať z jedného dotazníka vyplneného študentom, ktorý známe príslovie „Koľko jazykov vieš, toľkokrát si človekom“ výstižne pozmenil na „Čím viac miest, ľudí, etník, spoločenstiev, názorov, myšlienok spoznáš, tým viac si človekom.“

LITERATÚRA

- ANDREOTTI, V. a kol. 2014. *Globálne vzdelávanie - kontext a kritika*. Učebné texty. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, CEEV Živica, Bratislava, 2014. 151 s.
- OECD. 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-21505-4. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [12.08.2015]
- GALLAYOVÁ, Z. 2014. Globálne vzdelávanie na FEE. Vedecké práce KVP a VS 2014/Research papers DPP and PA 2014/vedecký zborník. In Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava. s. 104 – 113.
- JIRKŮ, D. 2001/2002. Autentický text v jazykovej výuce na VŠ technického sméru. In *Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi*, roč. 45, 2001/2002, č. 3., s. 96-97, ISSN 1210-0811.
- Maastricht Global Education Declaration, 2002. URL: <http://www.glob-edu.net/materials/maastricht-global-education-declaration/> [25.05.2015]
- MOŠNA, F. a kol. *Didaktika základů techniky I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1990. 269 s. ISBN 80-7066-271-9.
- MINISTERSTVO ZAHRANIČNÝCH VECÍ SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2011. Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016. URL: www.statpedu.sk/.../narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016 [25.05.2015]
- VEVERKOVÁ, D. 2013. Čítanie s porozumením odborných cudzojazyčných textov na vysokej škole technického zamerania. In *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*: zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej 12. septembra 2012 pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR doc. PhDr. Dušana Čaploviča, DrSc. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 2013, DVD-ROM, s. 93-102. ISBN 978-80-228-2533-7.
- http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm
- <http://www.africafor norway.no/>
- <http://eihe.blogspot.sk/>
- www.sokratovinstitut.sk
- http://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2014/dec/19/11-of-the-best-aid-parodies?CMP=fb_gu

PodĎakovanie

Príspevok vznikol v rámci projektu Technickej univerzity vo Zvolene a Centra environmentálnej a etickej výchovy Živica Globálne vzdelávanie v súvislostiach. Projekt bol podporený Slovak Aid v rámci výzvy č. SAMRS/2014/RV – Rozvojové vzdelávanie, budovanie kapacít a Spolufinancovanie projektov schválených EK v zmysle Národného programu oficiálnej rozvojovej pomoci Slovenskej republiky na rok 2014.



KONTEXTUALIZOVANÁ GRAMATIKA SLOVENSKEHO JAZYKA PRE FRANKOFÓNNE PUBLIKUM S MULTIMEDIÁLNYMI DOPLNKAMI

Katarína Chovancová

Abstrakt

Sprostredkovať gramatiku cudzieho jazyka učiacemu sa je jednou z významných úloh aplikovanej lingvistiky. Informácie o gramatike prirodzeného jazyka v takomto prípade nevyhnutne prechádzajú procesom adaptácie vo vzťahu k špecifickým aspektom konkrétnej didaktickej situácie. Možno hovoriť o kontextualizovanej gramatike. Didaktická kontextualizácia sa môže opierať o elektronické, resp. multimediálne suporty. Ich využitie sa ukázalo ako zásadné okrem iného aj pri zostavovaní koncepcie novej gramatiky slovenského jazyka pre frankofónne publikum.

Kľúčové slová: gramatika, cudzí jazyk, lingvistika, didaktika, multimédia

Abstract

To mediate grammar of a foreign language to its learner is an important task of applied linguistics. Information about grammar of a natural language undergoes, in such a case, adaptation determined by specific aspects of the actual teaching/learning situation. Thus, we deal with a contextualized grammar. The didactic contextualization can have electronic or multimedia supports. Their use has been of crucial importance, for example, in conceiving new grammar of Slovak language for a French-speaking public.

Key words: grammar, foreign language, linguistics, teaching methodology, multimedia

ÚVOD

Hľadanie efektívnych prepojení medzi lingvistikou a didaktikou cudzieho jazyka býva občas náročné, no napokon takmer vždy užitočné. Nejde pritom len o snahy vnášať do vyučovania cudzieho jazyka teoretický obsah z oblasti jazykovedy, ktorý by si bolo nutné osvojiť. Ide o hľadanie možností využitia poznatkov a metód lingvistiky pri skvalitňovaní výučbových procesov a nástrojov na všetkých úrovniach. Takéto prieniky sa ukázali aj pri vypracovávaní koncepcie novej gramatiky slovenského jazyka pre frankofónne publikum.

1 VÝCHODISKÁ

Vytvorenie koncepcie gramatiky slovenského jazyka s inovatívnymi prvkami určenej pre špecifické publikum dospelých frankofónnych hovoriacich, ktorí sa môžu často ocitnúť i v pozícii samoukov, nadväzuje na viacero predchádzajúcich analýz a výskumných iniciatív¹.

¹ Výskumný projekt APVV č. SK-FR-0023-11 *Koncepcia novej gramatiky slovenského jazyka pre frankofónne publikum*, riešený v rokoch 2012 – 2013 v spolupráci Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Institut national des langues et civilisations orientales v Paríži, je vyústením skúseností, ktoré jeho riešitelia získali

Prvou je skúsenosť s tvorbou učebnice slovenského jazyka pre frankofónne publikum, druhou kontrastívne štúdium jazykovednej terminológie, ktorá – či už je prítomná explicitne alebo implicitne – predstavuje kostru pri akomkoľvek sprístupňovaní cudzieho jazyka.

Cieľom bolo koncepcne premyslieť gramatické dielo, ktoré by istou mierou zohľadňovalo špecifiká zvolenej cieľovej skupiny a ktoré by zároveň reagovalo na situáciu, v akej sa s najväčšou pravdepodobnosťou bude príjemca so slovenským jazykom oboznamovať, reagujúc aj na možnosti ponúkané novými technológiami vo vyučovacom procese. Vychádza sa z predpokladu, že používateľ takejto gramatiky bude mať isté povedomie o jazyku vybudované pri učení sa o svojom materinskom (vo vzťahu k slovenčine typologicky, genealogicky a do istej miery i areálovo odlišnom) jazyku, a zároveň bude mať vedomosti – pravdaže ich rozsah môže byť veľmi rôznorodý – o niektorých jazykoch príbuzných slovenčine, resp. o skupine slovanských jazykoch. Možno sa tiež domnievať, že používateľ bude motivovaný siahnuť po gramatike slovenčiny buď z vnútorných, osobných dôvodov alebo, azda častejšie, z dôvodov pracovných požiadaviek, ktoré naňho môžu byť kladené. Je možné predvídať, že osvojovanie si jazyka v takýchto prípadoch bude pravdepodobne individuálne, s jasnou potrebou oprieť sa o fungujúci, ľahko prístupný systém, ktorý do určitej miery, i keď zďaleka nie takej ako by bolo žiadateľné, nahradí vyučujúceho.

2 TEORETICKO-METODOLOGICKÝ RÁMEC

Gramatiku slovenského jazyka, ktorej hlavnú myšlienku a poslanie sme v predchádzajúcich riadkoch načrtli, pokladáme za „kontextualizovanú“. Pod pojmom kontextualizácia v tomto prípade nechápeme vyučovanie gramatických javov v príslušných jazykových kontextoch (toto vnímanie, vychádzajúce z Hymesovej idey komunikatívnej kompetencie predstavenej v roku 1966 sa spája najmä s uplatňovaním komunikatívneho prístupu vo vyučovaní cudzieho jazyka), ale spájame ho s potrebami vznikajúcimi pri výučbe cudzieho jazyka, ktorej cieľom je čo najlepšie zužitkovať „jazykovú výbavu“ učiaceho sa a budovať novú jazykovú kompetenciu na už existujúcich základoch bez ohľadu na to, či sa tieto základy týkajú materinského alebo iných, už osvojených/osvojovaných cudzích jazykov. V takomto prípade sa pod kontextualizáciou myslí, v súlade s chápaním, ktoré podáva J.-C. Beacco (1997) a jeho výskumná skupina, adaptácia tradičného, referenčného opisu

v projekte SOCRATES – LINGUA 2 ALPCU *Apprendre les langues des pays candidats à l'entrée dans l'UE*, zameranom na prípravu učebníc slovenčiny, slovinčiny a bulharčiny (2003 – 2007), a v projekte VEGA č. 1/0790/10 *Kontrastívna analýza gramatického metajazyka: terminológia slovies* (2010 – 2011), ktorého výsledkom bolo vytvorenie elektronickej databázy a štvorjazyčného výkladového terminologického slovníka jazykovednej terminológie z oblasti klasifikácie slovies.

gramatického systému jazyka jazykovej intuícii a metajazykovým predstavám učiaceho sa, ovplyvneným morfosyntaktickou povahou východiskového (najčastejšie materinského) jazyka a jeho vyučovaním v prvých rokoch (porov. *Programme de recherche du GRAC*, 2011). Z tohto hľadiska sa pojem kontextualizovanej gramatiky spája s uvažovaním o povahe metajazykovej aktivity učiacich sa.

Princíp kontextualizácie, ktorý má byť jedným z inovatívnych prvkov zamýšľanej gramatiky slovenského jazyka, sa pri jej zostavovaní bude uplatňovať v dvoch hlavných líniiach. Prvá z nich sa bude týkať prezentovania osvojovaného (slovenského) jazyka v komparatívno-kontrastívnej perspektíve vo vzťahu k východiskovému (francúzskemu) jazyku. Tento postup sám osebe nie je v takýchto prípadoch ničím novým. Využíva sa v množstve učebníc a gramatík cudzieho jazyka, napokon i v dvoch samostatných gramatických prácach o francúzštine ako cudzom jazyku pre slovenského učiaceho sa, ktoré sú doposiaľ u nás dostupné² a možno ich z hľadiska rozsahu a spôsobu podania gramatickej látky pokladať za nosné (Podolcová, 1967; Taraba, 1995).

Druhá línia kontextualizácie gramatického diskurzu v nami pripravovanej gramatike slovenského jazyka sa týka komparatívno-kontrastívneho podania gramatických súvislostí medzi osvojovaným jazykom a jazykmi z rovnakej jazykovej skupiny, t.j. inými slovanskými jazykmi. Tento prípad adaptácie výkladu gramatických javov považujeme v našich podmienkach za oveľa zriedkavejší³. Jeho využitie nachádzame najmä v romanisticky alebo germanisticky zameraných učebnicových súboroch koncipovaných s cieľom budovať u učiaceho sa kompetencie otvárajúce cestu k interkomprehenzii (medzijazykovému porozumeniu). Takto ponímaná gramatika slovenského jazyka by mala obsahovať vybrané informácie o systematike slovanských jazykov a o ich vývine, resp. historickej gramatike. Prirodzene, tieto informácie musia byť vhodne formulované a správne dávkované tak, aby boli používateľovi skutočným prínosom.

Domnievame sa, že inovatívny charakter našej koncepcie spočíva, pokiaľ ide o želaný výsledný produkt, práve v spojení oboch vyššie uvedených výkladových línií. Týka sa aj formy pripravovaného gramatického diela, ktoré bude obsahovať okrem textovej časti aj elektronickú platformu údajov o jazykovej systematike slovenčiny v nadväznosti na ďalšie slovanské jazyky a súbor cvičení dostupný online. Z hľadiska použitej metodógie koncepcia stavia na interdisciplinárnosti vznikajúcej z kontaktu tradičnej deskriptívnej gramatiky,

² Neuvažujeme o prehľadoch gramatiky, ktoré bývajú súčasťou učebníc a slovníkov.

³ Uplatňuje ho napr. Sokolová a kol. (2012).

historickej gramatiky, jazykovej typológie, kontrastívnej terminológie, didaktiky cudzích jazykov a automatického spracovania prirodzeného jazyka.

3 ŠTRUKTÚRA KONCEPCIE NOVEJ GRAMATIKY

Koncepcia gramatiky slovenčiny pre frankofónne publikum má podobu samostatnej monografickej práce⁴ pozostávajúcej z niekoľkých častí. Prvá, úvodná obsahuje sériu štúdií o systematike slovanských jazykov, o gramatickom systéme slovenského jazyka a o podstate a význame kontextualizovaného gramatického diskurzu.

Jadrom koncepcie je návrh spracovania vybraného gramatického javu v pripravovanej gramatike, na tvorbu ktorej by mala koncepcia dať návod. Predmetom spracovania bude slovesná valencia. V tejto pre nás nosnej časti koncepcie je najprv zaradený kritický prehľad názorov na valenciu slovesa vo francúzskej a v slovenskej lingvistike, štúdia o špecifikách slovensko-francúzskej terminológie valencie slovies, samotná kontrastívna analýza valencie vybraných slovenských slovies a ich francúzskych náprotivkov, charakteristika elektronickej databázy valenčných rámcov slovies a charakteristika webovej aplikácie prinášajúcej cvičenia na slovesnú valenciu a možností jej využitia s konkrétnymi ukážkami. Pri posledných dvoch zmienенých položkách ide o elektronické nástroje podporujúce efektívnosť procesu osvojovania si jazyka, ktoré bude mať používateľ gramatiky k dispozícii.

V záverečnej časti koncepcie nájdeme prehľad použitej a odporúčanej literatúry z oblastí, ktorých sa koncepcia dotýka, predovšetkým odkazy na gramatické práce o slovenčine, slovanských jazykoch a slovesnej valencii.

4 DATABÁZA VALENČNÝCH RÁMCOV SLOVENSKÝCH SLOVIES

Elektronická databáza valenčných rámcov, produkt vyvinutý a po technickej stránke zabezpečený v spolupráci s Institut national des langues et civilisations orientales v Paríži a s podporou Ústavu formálnej a aplikovanej lingvistiky Matematicko-fyzikálnej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe umožňuje veľmi jednoduchý prístup k informáciám o gramatických tvaroch slovies v slovenčine a v ostatných slovanských jazykoch. Používateľ získa vedomosti o klasifikácii vybraných slovies, ich paradigmaticke a napokon, vďaka reálne doloženým príkladom, aj o spôsobe ich použitia v prehovore. Pri rozličných významoch jednotlivých slovies sú uvedené francúzske slovesné ekvivalenty a informácie o nich v rovnakej štruktúre ako pri slovenských slovesách. Bonusom, ktorý ocenia predovšetkým odborníci z oblasti lingvistiky, je spracovanie sémantických aspektov valenčnej štruktúry

⁴ Pognan a kol. (v tlači).

jednotlivých významov slovies podľa vzoru Nižníkovej, Sokolovej a kol. (1998), Nižníkovej a kol. (2006).

Elektronickú databázu s takouto štruktúrou, pre používateľa prístupnú, jednoducho ovládateľnú a užitočnú zároveň, bolo potrebné najprv naplniť údajmi. Tento krok si vyžadoval precíznu lingvistickú analýzu do nej zaradených slovies. V počiatočnej fáze, teda v etape zostavovania koncepcie novej gramatiky slovenčiny pre frankofónne publikum, išlo o skupinu 18 slovies (*byť, cítiť, ďakovať, doraziť, existovať, hovoriť, chodiť, chutiť/ochutnať, myslieť, obdivovať, povedať, robiť, tvoriť, vedieť, volať, voňať, žiť*), z ktorých každé reprezentovalo inú sémantickú skupinu podľa triedenia Nižníkovej a Sokolovej (1998). Tento výber bol výsledkom snahy o zostavenie reprezentatívnej vzorky, ktorá by umožnila poskytnúť používateľovi relevantnú informáciu o variabilite valenčných štruktúr slovenských slovies. Elektronickú databázu valenčných rámcov slovies je možné priebežne dopĺňať a rozširovať tak zoznam slovenských slovies, ktoré sa z nej používateľ môže „naučiť“.

5 SLOVESO ĎAKOVAŤ V DATABÁZE VALENČNÝCH RÁMCOV

Pri spracovaní jednotlivých slovies bol zvolený na prvý pohľad pomerne jednoduchý postup. Spočíval v prvotnom zaznamenaní jednotlivých významov slovenského slovesa a príkladov ilustrujúcich tieto významy podľa *Slovníka súčasného slovenského jazyka*, resp. podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka*. Nasledovala identifikácia zodpovedajúcich významov vo francúzštine na základe konfrontácie s francúzskymi výkladovými slovníkmi (*Trésor de la langue française, Dictionnaire Larousse, Dictionnaire de l'Académie 9, Le Petit Robert* a i.) a s dostupnými prekladovými slovníkmi a ich priradenie k jednotlivým významom slovenského slovesa. Týmto spôsobom boli získané zároveň aj príslušné francúzske slovesné ekvivalenty. Tretia fáza bola venovaná potvrdeniu ekvivalencie slovenského a francúzskeho významu vyhľadáním francúzskych príkladov z existujúcich zdrojov, ktoré dokladali reálne použitie príslušného slovesa v tom-ktorom význame. Zdrojom príkladov boli samotné výkladové slovníky alebo francúzska periodická tlač. Nájdene francúzske príklady dopĺňa aj ich slovenský preklad (jeho autorkami sú členky riešiteľského kolektívu, spoluautorky koncepcie gramatiky slovenského jazyka), ktorý osvedčuje významovú korešpondenciu slovenského a francúzskeho príkladu, ako aj slovenského a francúzskeho slovesa.

Na margo stanovovania významových ekvivalencií medzi slovenskými a francúzskymi slovesami je potrebná ešte poznámka. Je prirodzené, že nie vždy sa všetky významy zodpovedajúce významom jedného slovenského slovesa našli pri jednom a tom

istom francúzskom slovese. Možno konštatovať, že v prípade niektorých slovies bolo nevyhnutné pomerne zdĺhavé hľadanie, ktoré viedlo k stanoveniu významových ekvivalencií po náročnom prehodnocovaní významových nuáns, zohľadňovaní použitia slovies v rozličných kontextoch a po konzultáciách s rodenými hovoriacimi. Na ilustráciu zmieneného metodologického postupu uvedieme príklad jedného zo spracovaných slovies, imperfektívneho slovesa *d'akovať*, ktoré má spomedzi spracovaných slovies jednu z najjednoduchších významových štruktúr.

Slovesu *d'akovať* pripisuje *Slovník súčasného slovenského jazyka* dva základné významy : a) vyjadrovať vďaku; b) byť vďačný, zaviazaný, vďačiť. Prvý význam sa ilustruje týmito príkladmi:

1. d'akovať priateľom za pomoc
2. d'akujem (pekne) a) výraz vďaky b) zdvorilé odmietnutie c) iron. výraz nesúhlasu
3. Klára Buzássyová v spomínanom jubilejnom článku d'akuje Matilde Hayekovej za jej prácu, za poznatky, ktorými prispela do slovenskej jazykovedy, do dejín nášho jazyka a do dejín slovenskej jazykovedy.

Druhý význam sa ilustruje takto:

1. d'akovať za svoj objav usilovnej práci
2. d'akovať Bohu *chvalabohu*
3. Za svoj život d'akujem vám, mame i tebe.
4. Tu sa zoznámil s ľuďmi, ktorým mohol d'akovať za svoj postup a netušenú kariéru.
5. Zahraniční tréneri d'akovali Slovákom za pozvanie na turnaj.

Kontrastívna analýza dostupných lexikografických zdrojov viedla k stanoveniu francúzskych ekvivalentov pre jednotlivé významy (a) a b)) takto:

a) 1. remercier (LIN⁵)

DEF: dire merci, témoigner quelque reconnaissance à (quelqu'un) (PR)

EXFRA: remercier un ami qui a rendu service (PR)

PrekSLO : d'akovať priateľovi, ktorý pomohol

EXFRA: Voulez-vous que je vous accompagne? – Je vous remercie. (PR)

PrekSLO: Mám Vás odprevadiť? – Nie, d'akujem.

b) 2. devoir (LIN)

⁵ Skratka LIN odkazuje na elektronickú verziu prekladového slovníka Lingea, PR – slovník Le Petit Robert, AC9 – Dictionnaire de l'Académie (9. vydanie). Ďalšie použité skratky označujú jednotlivé položky v štruktúre záznamu o francúzskom slovese: DEF – význam, EXFRA – príklad vo francúzštine, PrekSLO – slovenský preklad francúzskeho príkladu.

DEF: être redevable à quelqu'un ou à quelque chose de ce qu'on possède (PR)

EXFRA: Je lui dois d'avoir obtenu cet emploi. (AC9)

PrekSLO : Vďačím mu za to, že som získal túto prácu.

EXFRA: Les romantiques doivent beaucoup à J.-J. Rousseau. (PR)

PrekSLO : Romantici vďačia za veľa J.-J. Rousseauovi.

EXFRA: remercier Dieu (PR)

PrekSLO: ďakovať Bohu

Ako je možné vidieť, slovenskému slovesu *d'akujem* zodpovedajú podľa jednotlivých jeho významov dve rôzne francúzske lexémy, t. j. *remercier* a *devoir*. Valenčné schémy týchto slovies sú však odlišné od valenčnej schémy slovenského slovesa *d'akujem*, ktoré sa zaraďuje medzi nepriamo prechodné. Podľa Trésor de la langue française *remercier* patrí medzi verbes transitifs directs, teda prechodné slovesá. Druhý zistený ekvivalent, *devoir*, v tomto prípade má rovnaké fungovanie ako *d'akujem*, teda je dvojvalenčné, pričom vyžaduje priamy a nepriamy predmet. Tieto informácie sú pre začínajúceho i pokročilejšieho používateľa slovenského jazyka veľmi dôležité práve preto, že i pri základných významoch slovies pozorujeme veľké odlišnosti vo väzobných vzťahoch. Čím lepšie tieto rozdiely učiaci sa ovláda, tým lepšie vyhliadky má na úspešnú komunikáciu. Elektronická databáza valenčných rámcov podáva rozdiely v použití slovies veľmi zreteľným spôsobom.

ZÁVER

Jazykovedný výskum je pre didaktiku cudzieho jazyka potrebný. Poznatky o gramatickom systéme jazyka je veľmi často potrebné spracovať a vhodne adaptovať v prospech používateľa didaktických produktov. Takáto didaktická kontextualizácia je namieste aj pri vytváraní elektronických, resp. multimediálnych suportov uľahčujúcich osvojovanie si jazyka. Práve využitie takýchto doplnkov – elektronickej databázy slovies a online platformy cvičení – sa ukázalo ako kľúčové okrem iného aj pri zostavovaní koncepcie novej gramatiky slovenského jazyka pre frankofónne publikum. Poznatky a metódy teoretickej lingvistiky sa pri ich konštruovaní osvedčili ako stabilný základ v tom, že umožnili usúvzťažňovať informácie o cieľovom jazyku s informáciami o východiskovom (materinskom) jazyku učiaceho sa, ale aj s informáciami o jazykoch, ktoré sú s cieľovým jazykom príbuzné.

LITERATÚRA

- HYMES, D. H. 1966. Two types of linguistic relativity. In BRIGHT, W. *Sociolinguistics*. The Hague : Mouton, s. 114 – 158.
- BEACCO, J.-C. 1997. Grammaires excentriques et culture métalinguistiques. In *Linx*, č. 36, s. 131 – 137.
- Programme de recherche du GRAC*. 2011. Dostupné na : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [2015-08-30]
- PODOLCOVÁ, G. 1967. *Gramatika francúzštiny*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- POGNAN, P. *Conception d'une nouvelle grammaire du slovaque pour un public francophone*. (v tlači).
- TARABA, J. 1995. *Francúzska gramatika*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-01566-7.
- SOKOLOVÁ, M., VOJTEKOVÁ, M., MIROŚLAWSKA, W., KYSEĽOVÁ, M. 2012. *Slovenčina a poľština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0571-8.
- NIŽNÍKOVÁ, J., SOKOLOVÁ, M. a kol. 1998. *Valenčný slovník slovenských slovies*. Prešov : Prešovská univerzita. ISBN 80-88885-53-1.
- NIŽNÍKOVÁ, J. 2006. *Valenčný slovník slovenských slovies. 2. zväzok (na korpusovom základe)*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-540-1.

MULTIMEDIÁLNÍ OBSAH A JEHO INTEGRACE DO VÝUKY ESP

Ladislava Knirová

Abstrakt

Tento příspěvek se zaměřuje především na roli multimediálního výukového obsahu a jeho promyšlenou dynamickou integraci do výuky angličtiny pro specifické účely (ESP) s cílem dosáhnout aktivního zapojení studentů do výuky. Hlavní pozornost je věnována aktivizačním metodám vyučování, metodě gamifikace učení a výuky a roli interaktivních animovaných multimediálních prezentací ve výuce odborné angličtiny. Stručně jsou zmíněny i nové technologické platformy ve formě výukového audia videa. Integrace multimediálních prvků do výuky je pedagogicky náročný proces jak z hlediska technologické složitosti, tak i vzhledem ke změnám typického vzorce chování vysokoškolských studentů současnosti. Obdobně rostou i nároky na odbornost pedagogů z hlediska potřeb výuky angličtiny pro specifické účely. Ačkoliv se příspěvek soustřeďuje především na angličtinu, celá řada předkládaných metod, technik a poznatků má širší platnost.

Klíčová slova: aktivizační metody výuky, animace, audio, ESP, zapojení studenta do výuky, gamifikace, instruktážní design, motivace, obsah bohatý na multimedia, interaktivní prezentace, video obsah.

Abstract

The main focus of this paper is the use of multimedia-rich learning content and its well-thought out dynamic integration into English for specific purposes (ESP) instruction with the aim to achieve maximum student engagement. Special attention is paid to activating methods in teaching, the method of gamification of learning and instruction and the role of interactive animated multimedia presentations in teaching English for specific purposes. New technological platforms in the form of audio and video are also briefly mentioned. Integrating multimedia elements into teaching is a pedagogically challenging process due to both technological complexities and changes in the typical behaviour patterns of college students today. Similarly, the growing requirements for expertise needed in ESP instruction are noted. Although the paper focuses mainly on English, many of the presented methods, techniques and findings are widely applicable.

Key words: activating methods in teaching, animation, audio, ESP, student engagement, gamification, instructional design, motivation, multimedia-rich content, interactive presentation, video content.

ÚVOD

Multimediální obsah a jeho integrace do výuky odborné angličtiny je v poslední době předmětem intenzivního zájmu pedagogů, kteří se zabývají otázkou aktivního zapojení studentů cizího jazyka do výuky jako klíče k úspěchu. Aktivní zapojení studentů je vnímáno jako metoda, která napomáhá zpracování a především zapamatování informací. Existuje mnoho různých způsobů zapojení studenta do výukového procesu, avšak jeho konkrétní podoba je především výsledkem kreativity lektorů při metodické přípravě různorodých aktivit zaměřených na dosažení stimulujícího a imerzivního výukového prostředí. Paleta nástrojů používaných při jeho designu se též neustále rozšiřuje, a to včetně aktivizačních metod výuky,

gamifikace učení a výuky i využívání různých multimediálních nástrojů. Multioborové zaměření je základním předpokladem úspěšné práce pedagoga působícího v této oblasti, která je aktuálně charakterizována dynamickým vývojem.

1 AKTIVNÍ ZAPOJENÍ STUDENTŮ DO VÝUKY JAKO KLÍČ K ÚSPĚCHU (STUDENT ENGAGEMENT)

The Glossary of Education Reform (The Glossary of Education Reform, 2015) definuje pojem *student engagement*, tj. zapojení studentů do výuky, následovně:

„V oblasti vzdělávání zapojení studenta znamená míru jeho pozornosti, zvědavosti, zájmu, optimismu a vášně, které student projevuje v momentě, kdy se věnuje samostudiu nebo je přítomen ve výuce, což se dotýká i úrovně jeho motivace k učení a pokroků, jichž dosahuje ve svém vzdělávání.¹

V širším slova smyslu můžeme říci, že snaha o *zapojení studenta do výuky (student engagement)* vychází z předpokladu, že učení přináší lepší výsledky, je-li student zvědavý, zajímá-li se o daný předmět či je v určitém směru inspirován. Naopak, pokud se student nudí a je vůči danému předmětu indiferentní, či dokonce je-li student velmi nespokojen, pak je proces učení silně narušen. Dosažení co nejvyšší míry zapojení studenta do výuky bývá často oprávněně definováno jako jeden z výukových cílů, který zcela logicky napomáhá k dosažení hlavního výukového cíle.

Aktuálnost snahy pedagogů co nejvíce zapojit studenta do výukového procesu vystupuje do popředí, a to tím více, čím je těžší této mety dosáhnout. Nelze si nevšimnout, že současná generace studentů nastupujících do vysokoškolských lavic se v mnohém odlišuje od generací předchozích. V obecné rovině lze konstatovat, že tato generace studentů je méně soustředěná, je netrpělivá a je téměř stále online. Nezřídka se stává, že si někteří studenti tyto návyky přinášejí i do prostředí akademického, tedy tam, kde se dříve vysokoškolský pedagog s takovými projevy nesetkával. A tak mnohý pedagog musí často při prezenční výuce řešit především to, jak upoutat a zejména udržet pozornost těchto jedinců. U ostatních – více disciplinovaných, cílevědomých a motivovaných studentů – je tento úkol mnohem snazší, avšak vždy je nutné, aby se pedagog snažil o takový způsob přednesu či zprostředkování dané výukové látky, aby zaujal, a to s cílem, aby zpětné vybavení látky bylo co možná nejpočetnější a nejkomplexnější, a to i s delším časovým odstupem.

Tradiční pojetí této problematiky, tj. student, který se zajímá, vs. student, který je vůči předmětu indiferentní, dostalo poněkud přesnější a současné praxi více odpovídající rozšíření

¹ Přeložila: PhDr. Ladislava Knirová

z pera autorského kolektivu pod vedením Karla M. Kappa v publikaci *The Gamification of Learning and Instruction* (2014, 22-23), pričomž autoři identifikují nedostatečné zapojení studujících do výuky jako závažný problém a spatřují potenciál jeho řešení v integraci gamifikačních prvků do kontextu výuky a učení. Při klasifikaci míry zapojení studentů do výuky pracují s pojmy totožnými s každoročním výzkumem Gallupova ústavu (2013, *State of the Global Workplace: Employee Engagement Insights for Business Leaders Worldwide*), který je zaměřen na míru zapojení zaměstnanců do pracovního procesu. Autoři výzkumu používají termíny hodnotící zaměstnance následovně: „aktivně nezapojený“ (*actively disengaged*), „nezapojený“ (*not engaged*) a „zapojený“ (*engaged*).²

Je na místě si stále uvědomovat, že *míra zapojení studenta do procesu učení rozhoduje do značné míry o úspěchu výuky*. Aktuálním úkolem pedagogů v této souvislosti je předávat výukový obsah přitažlivou formou, začleňovat různé motivační prvky a pracovat s obsahem, který je relevantní současnému stavu vědeckého poznání daného oboru. Imperativ v podobě nutnosti kreativně vytvářet takto podnětný výukový obsah a motivující výukové prostředí dnes vystupuje do popředí mnohem silněji, než tomu bylo kdykoliv v minulosti.

2 AKTIVIZAČNÍ METODY VE VYUČOVÁNÍ

Nahlížíme-li na aktivní zapojení studentů do výuky jako na cestu správným směrem, pak nelze opominout metody aktivního učení a aktivního vyučování (tzv. aktivizující nebo též aktivizační metody). Metody aktivního vyučování jsou předmětem odborné práce autorky Dagmar Sitné (2013, 7), která poukazuje na důležitost používání různorodých metod výuky: „Používáním rozmanitých vyučovacích metod [učitelé] učiní učení příjemnějším, zajímavějším a zábavnějším jak pro žáky, tak sami pro sebe, ale hlavně zkvalitní výsledky vzdělávání“.

Autorka této odborné monografie představuje celou řadu skupinových vyučovacích metod (Sitná, 2013, 67 -113) jako jsou brainstorming (bouře mozků), snowballing (sněhová koule), buzz groups (bzučící skupiny), role playing (hraní rolí), rounds (kolečka), carousel

² Aktivně nezapojený zaměstnanec je člověk, který často jedná na základě pocitu nespokojenosti. Tito zaměstnanci se uzavírají do sebe namísto hledání řešení firemních problémů, maří jakékoliv pokusy o zlepšení, mají tendenci šířit negativní myšlenky, nemají zájem o vzdělávání, vývoj či o cokoliv vztahujícího se k firmě. Zaměstnanci, kteří jsou jen „nezapojení“, jsou lidé, kteří obvykle vyčkávají v pozadí, čekají, co se s určitou iniciativou stane. Zapojení zaměstnanci jsou pozitivně smýšlející a podávají stále vysoké výkony, avšak jejich podíl na celkovém počtu zaměstnanců je dramaticky nízký (2013, *State of the Global Workplace: Employee Engagement Insights for Business Leaders Worldwide*).

(kolotoč), návštěvníci, diskuse, debata, case study (případová studie), goldfish bowl (akvárium) a mind mapping (myšlenkové mapy), z nichž mnohé najdou své výborné uplatnění ve výuce jazyků. Jejich zařazení do programu výukové hodiny je studenty obvykle vysoce oceňováno.

Na základě vlastních zkušeností autorky tohoto příspěvku z výuky ESP lze konstatovat, že téma, které bylo metodicky zpracováno s pomocí některé z výše uvedených aktivizačních metod, je u studentů nejen více oblíbené ve srovnání s tématy probíranými např. jen čtením a překladem příslušných kapitol v učebnici, ale studenti si odbornou slovní zásobu a frazeologii mnohem lépe pamatují, a to díky bezprostřednímu intenzivnímu prožitku, který je navíc umocněn multimediálními prvky.

Současně autorka Dagmar Sitná předjímá další vývoj (2013, 7): „Do budoucna už tedy učitelé nevystačí s centrálně zpracovávanými vzdělávacími obsahy a tradičními metodami výuky. Nová doba vyžaduje, aby pro výuku připravovali „své“ obsahy učiva, a ty pak vyučovali širokou škálou vyučovacích metod. Učitelé jsou vyzýváni, aby si vytvořili *osobní metodologické portfolium*, které bude tvořeno jak tradičními, tak především moderními vyučovacími metodami a technikami“.

3 GAMIFIKACE V KONTEXTU UČENÍ A VÝUKY

Kromě již výše zmíněných aktivizačních metod výuky je vhodné alespoň v krátkosti zmínit metodu gamifikace učení a výuky. O její aktuálnosti a důležitosti lze usuzovat i na základě skutečnosti, že téma Gamification & Engagement bylo zařazeno jako jedno z klíčových témat na připravovanou prestižní mezinárodní konferenci zaměřenou na téma učení „Learning 2015“, která se bude konat na podzim roku 2015 v Orlandu na Floridě (Learning 2015).

Gamifikace učení a výuky je metoda v České republice zatím relativně nová, i když – lépe řečeno staronová - neboť nelze v žádném případě opomenout slavné dílo J. A. Komenského *Schola ludus* (Škola hrou). Komenský školní hru chápe jako pedagogický prostředek, který žáky vede ke kulturnímu chování i sebejistotě při vystupování na veřejnosti, nabádá, aby žáci byli vedeni ke schopnosti: „(...) pozorovati různost věcí, odpovídati na různé věci bez přípravy, slušně se pohybovati, ovládati přirozeně tvář, ruce a celé tělo, střídati a měniti hlas, slovem čestně hráti jakoukoli úlohu a při tom všem odložit venkovský ostych a vésti si volně“ (Komenský, 1926, 81). Mnohé z moderních pedagogických metod (zážitková pedagogika, hraní rolí, learning by doing či nejnověji termín gamifikace), vycházejí z díla a

myšlenek učitele národů J. A. Komenského. Pedagogové jsou jimi inspirováni již více než 400 let.

Existuje celá řada definic pojmu gamifikace, ale zůstaňme u jedné z nich, která se vyznačuje krátkostí a výstižností a je z pera autorů odborné studie *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”* (2015, DETERDING, DIXON, NACKE). „Gamifikace je použití herních prvků v neherním kontextu.“³

„Non-game contexts“, tedy „neherní kontext“, je v našem případě kontext výuky a učení. Autoři Karl M. Kapp a kol. v publikaci *The Gamification of Learning and Instruction* (2014, s. 43), nejenže precizně specifikují rozdíly mezi pojmy *hra*, *gamifikace* a *simulace* z hlediska jejich obsahu a vhodnosti zařazení do výuky, ale kreativně pracují i s revidovanou verzí Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (2001, Anderson, Lorin W. a Krathwohl, David R.). Uveďme alespoň několik příkladů jejího konkrétního použití při přípravě koncepce vyučovacích materiálů (Kapp a kol., 2014, 65 – zkráceno):

Chceme-li naučit..,	pak volíme...
psychomotorické dovednosti	hra, simulace
umění vést	simulace
jak si oživit, rozpoznat či vybavit relevantní znalosti z dlouhodobé paměti	hra (přiřazování, „sbírání“ předmětů)
nová látka	gamifikace obsahu

Chceme-li, aby učení mělo skutečně kvalitní výsledky, je třeba herní aktivity volit velmi uvážlivě. Například simulace volíme tam, kde je potřeba dosáhnout realistického a autentického prožitku, který je nejen velmi motivující, ale napomáhá dlouhodobému zapamatování. Gamifikace výukových materiálů je důležitá jak pro prezenční výuku, tak i pro studenty kombinovaných studijních programů.

Autorka příspěvku již řadu let vyučuje angličtinu pro specifické účely pro studenty studijního oboru marketingová komunikace a často zařazuje prvky gamifikace a aktivizující výukové metody do svých plánů hodin. Ruku v ruce s vývojem nových metod i technologie vyvstává potřeba plány hodin vhodně modifikovat, jak je popsáno v následujícím konkrétním případě.

³ Přeložila: PhDr. Ladislava Knihová

Jedním z odborných témat dle studijního sylabu je naučit studenty praktické dovednosti vést firemní „brainstorming session“ v angličtině. Zadání je zcela transparentní, samo o sobě motivující, neboť je zde zcela evidentní propojení s potřebami firemní praxe. Student bude schopen profesionálně vést brainstorming session v angličtině, osvojí-li základní pravidla této techniky a nezbytnou terminologii a frazeologii. V rámci snahy dosáhnout skutečné interaktivity a nefalšovaného zájmu studentů byl původní plán hodiny několikrát modifikován.

a) Varianta I - studenti se formou interaktivní animované prezentace vytvořené v programu PowerPoint seznámili se základními pravidly techniky brainstormingu a s odbornou lexikou (terminologie + frazeologie) k tomuto tématu, dále byla formou aktivního vybavování odborného termínu na základě vizuálu nově osvojená terminologie několikrát procvičena přímo na semináři a posléze byly studentům přiděleny role v brainstormingovém týmu (leader, scribe, team member) a následovala živá simulace této aktivity. Oblíbené téma bylo např. jednoduché marketingové zadání inspirované skutečnými potřebami praxe: „Jak prodávat více karlovarských lázeňských oplatek?“. Prezentaci je možné stáhnout zde: <http://www.slideshare.net/kniha/brainstorming-6189614>.

b) Varianta II - v rámci snahy zvýšit motivaci studentů k intenzivnějšímu zapojení do této aktivity se autorka rozhodla začlenit prvek gamifikace v podobě soutěže, tj. skupina byla rozdělena na čtyři brainstormingové týmy, jejichž členové prezentovali svá řešení a následně byla vyhlášena soutěž o nejlepší řešení zadaného úkolu. O vítězi soutěže studenti hlasovali v anonymním hlasování a odměnou pro vítěze byly Karlovarské lázeňské oplatky.

c) Varianta III – obsahovala aktivity Varianty I + II, avšak navíc byl zařazen „moment překvapení“ v podobě vytvoření a zaslání autentického e-mailu s nejlepšími studentskými nápady na oživení prodeje lázeňských oplatek přímo výrobcí.

d) Varianta IV – Tento seminář obsahoval Variantu I + II + III, avšak Varianta II byla modifikována. Těsně před prezentací svého týmového řešení byli členové jednotlivých týmů požádáni, aby ve směru hodinových ručiček přešli k flipchartu sousedního týmu, seznámili se s jeho řešením, „přijali toto řešení za své“ a prezentovali jej s plným nasazením před ostatními. Původní cíl, tj. dokázat vést brainstorming v angličtině, byl touto aktivitou obohacen o získání/upevnění dovednosti práce v týmu, včetně schopnosti dokázat přijmout a obhajovat jiné než vlastní řešení.

Výhodou takto koncipovaných seminářů je možnost modulárního rozšiřování jednotlivých aktivit, např. zařazením dalších multimediálně zaměřených aktivit (je možné

např. vyslat studenty do terénu s krátkým dotazníkovým šetřením, které nahrávají jako audiozáznam či videozáznam na mobilní telefon, apod.), studenti si téma mnohem snáze osvojí a intenzivní prožitek, kdy jsou doslova „ponořeni do děje“, je motivuje k pečlivějšímu studiu odborné terminologie, což se velmi kladně odrazilo i na výsledcích závěrečných testů. Současně si procvičují praktické dovednosti v používání různých technologických prostředků, např. pro účely simulace marketingové praxe, jak již bylo uvedeno výše.

4 INTERAKTIVNÍ ANIMOVANÉ MULTIMEDIÁLNÍ PREZENTACE JAKO EFEKTIVNÍ NÁSTROJ VÝUKY ESP

V odborné literatuře je zařazení nových digitálních technologií do výuky označováno zkratkou CALL - v anglickém originále pod plným názvem Computer Assisted Language Learning. Autorka Carol A. Chapelle definovala pojem CALL následovně (Chapelle, 2009): „Výraz ‚výuka jazyka podporovaná počítačem‘ (CALL) odkazuje na rozmanité použití technologie pro výuku jazyků, vč. CD-ROMů obsahující interaktivní multimediální soubory a jiná jazyková cvičení, elektronické odkazy na další zdroje jako jsou online slovníky či programy na kontrolu správnosti gramatiky, a elektronická komunikace v cílovém jazyce prostřednictvím e-mailu, blogů a online kolaborativních encyklopedií (wiki).⁴ V souvislosti s dalším technologickým vývojem mnozí autoři (Stockwell, 2013) uvažují o CALL v širších souvislostech jako o pojmu, pod nějž v současnosti zahrnujeme např. i mobilní zařízení a mobilní aplikace, popř. možnost využívat aplikace v cloudu či další cloudová řešení pro ukládání a spravování výukového obsahu.

Na vysokých školách, které se specializují na výuku ESP, se v určitých případech mohou původně koncipované jazykové semináře orientované převážně na překlad článků s profesně-odbornou tematikou do mateřštiny spíše měnit v systematickou výuku daného odborného předmětu přímo v cizím jazyce (např. úvod do marketingu), což je mnohdy dáno již samotnou volbou učebnic prestižních nakladatelství. I zde můžeme hovořit o metodě „CLIL – Content and Language Integrated Learning“ (ECML Publications: European Framework for CLIL Teacher Education), tedy vytvoření takového výukového prostředí, kdy si student osvojuje danou odbornost přímo v angličtině s minimální intervencí mateřštiny. Názory studentů z anonymní studentské ankety konané každoročně na VŠFS již vícekrát reflektovaly tento trend, přičemž studenti vysoce kladně hodnotili možnost snadno pochopit i komplexnější odborné téma díky multimediálním interaktivním prezentacím v seminářích vedených přímo v cizím jazyce.

⁴ Přeložila: PhDr. Ladislava Kniňhová

Interaktívni animované multimediálne prezentácie sú veľmi účinným nástrojom z hľadiska vytvorenia dynamického výukového prostredia, ktoré je plné striedajúcich sa aktivít a prekvapivých momentů, dokáže prispieť k väčšiemu zapojeniu študentů do výuky a dosáhnout skutočne imerzívneho výukového prostredia. Tieto prezentácie sú obvykle vytvorené v programe PowerPoint (popr. i v jiných, napr. software spoločnosti Apple či online aplikácie Prezi, apod.). Zde sa zďaleka nejedná o nové softwarové riešenie, ale skôr o využitie celého potenciálu stávajúcich programů. Je nutné si priznať, že pedagogové, až na čestné výjimky, využívajú vo výuce predvážne statické powerpointové prezentácie (tj. bez animácií) a veľmi často nebývajú obeznámení s pokročilými funkciami tohoto programu. Je to systémová chyba, pretože pouhé povedomie o existencii niektorých pokročilých funkcií tohoto programu ruku v ruce so znalosťou metodiky výuky cudzieho jazyka by mohlo spôsobiť zásadný obrát v postoji učiteľů k tomuto užitočnému softwaru a razantne prispieť ke z kvalitného výuky.

Jednou z možností, ako dosáhnout náročných výukových cieľů je kreatívne využitie programu MS PowerPoint k príprave výuky odbornej terminológie v duchu zásad inštruktážneho dizajnu. Tvorenia prezentácií zahŕňa multimediálne prvky, tj. predovšetkým vhodne zvolené vizuály, audio a video materiály. Zásadným prvkom je však metodicky promyšlené a kreatívne využitie animácií, ktoré spočívajú nejen vo vhodnej voľbe jej typu v konkrétnej situácii, ale predovšetkým v promyšlenej časovej súsladnosti zobrazovania jednotlivých animovaných objektů s následujúcimi cieľmi: (1) výrazným spôsobom napomáhať porozumeniu danému tématu; (2) ovplyvniť hĺbku zapamätávania; (3) vybízet študenty k interaktívnemu zapojeniu (group work, pair work); (4) neustále predkládať pred študenty problémy/výzvy k zamysleniu a vybízet je k odpovedi v riadenej diskusii formou vyjadřovania vlastných názorů a formulácii vlastných myšlienok; (5) overiť pochopenie a hĺbku znalosti látky formou kvízů.

Animácie je teda možné vnímať ako dŕmyslný nástroj na dávkovanie výukového obsahu v presne takej forme, kompozicii a načasovaní, aké pedagóg potrebuje na dosaženie výukového cieľa. Jedná sa o didakticky promyšlený postup. Prezentácie výukového charakteru sú obvykle rozdelené na dve časti: v prvej časti je prvotné seznámenie s novým tématom, avšak již v tejto časti sú študenti aktívne zapojovaní do dňa, tj. prezentácia tématu je systematicky prerušovaná krátkymi aktivitami pre študenty; v druhej časti pak následujú dve formy procvičenia stěžejní nové odbornej slovní zásoby – najprve pomocou již dříve použitých vizuálů tak, že sa najprve na príslušnom snímku objaví vizuál daného odborneho pojmu, študentovi je daný určitý čas, aby odpovedel, o aký termín sa jedná, pak sa teprve objaví animovaný objekt so správnou odpoveďou v písanej forme. V tejto fázi je možné zaradiť rôzne

„memory games“ či doplňovací cvičení. V poslední části následují snímky s animovanými objekty s odbornou slovní zásobou obvykle v anglicko-české i česko-anglické verzi, což je logickým vyvrcholením výuky daného tématu odborné angličtiny.

Doplnění interaktivních prezentací o audionahrávky, pro jejichž editaci se běžně používají programy CDex, Audacity (freeware) a Adobe Audition, je dalším důležitým prvkem. Další multimediální obohacení prezentací přináší formát videa. Pro jeho editaci je vhodný softwarový program Adobe Premiere či méně finančně náročné programy jako např. Camtasia. Standardní operací v uživatelsky velmi jednoduchém prostředí je využití správně načasovaných animovaných prezentací v PowerPointu a jejich jednoduchý převod do oblíbeného formátu videa přímo v tomto programu.

Zařazení multimediálních prezentací do výuky odborné slovní zásoby cizího jazyka se jeví jako velmi efektivní co do hloubky zapamatování probírané látky. Navíc je tento typ aktivity studenty vnímán spíše jako interaktivní zábava, než pouhé drilování slovní zásoby.

5 INTEGRACE MULTIMÉDIÍ DO VÝUKY ANGLIČTINY PRO SPECIFICKÉ ÚČELY (ESP) – NOVÁ VÝZVA PRO PEDAGOGY

Připravit seminář zaměřený na výuku odborného cizího jazyka tak, aby byl metodicky správně vedený, strukturou i obsahem sledoval výukové cíle a přinášel studentům aktuální informace z dění v daném oboru, je základem úspěchu výuky cizího jazyka. Umění skvěle a vyváženě připravit vhodný mix metod a nástrojů pro výuku cizích jazyků je velkou výzvou pro učitele odborného cizího jazyka.

Z hlediska integrace dalších multimediálních prvků do výuky nelze opomenout možnost „přizvat“ si do výuky odborníky na danou problematiku, a to prostřednictvím platforem jako jsou např. velmi oblíbené servery TED či YouTube. Lze též využít možností komunikační platformy SKYPE. První zkušenost s virtuální návštěvou odborníka na Public Relations z Velké Británie pomocí uživatelského prostředí SKYPE (real-time audiovizuální přenos) přineslo studentům Vysoké školy finanční a správní silný zážitek, pozitivně ovlivnilo jejich motivaci k učení a následně i jejich zájem o PR.

Výuka angličtiny pro specifické účely se však vyznačuje celou řadou úskalí jak pro studenty, tak pro pedagogy. Student si postupně osvojuje daný obor obvykle v mateřském jazyce (s výjimkou oborů studovaných v angličtině jako celek) díky celému portfoliu odborných předmětů. Tyto znalosti jsou systematicky doplňovány v hodinách cizího jazyka odbornou terminologií v cizím jazyce. Obdobně i pedagog, je-li vhodně motivován, se s daným oborem může seznámit z dostupných odborných pramenů či reálné praxe

(instruktační videa, exkurze, návštěvy odborníků z praxe ve výuce) a stává se tak specialistou. Vhodnou strategií je i vytvoření týmu pedagoga-lingvisty s pedagogem-odborníkem na daný obor (2011, DAY, KRZANOWSKI). Mezi nejúspěšnější vyučující cizích jazyků často patří ti, kteří mají i praktické znalosti z dalších oborů. Novou výzvou pro pedagogy je nutnost spojit pedagogické mistrovství a znalost odborného tématu s novými multimediálními platformami.

ZÁVĚR

Příspěvek se věnuje problematice promyšlené integrace aktivizačních výukových metod, gamifikace učení a výuky, interaktivních prezentací a nejrůznějších multimediálních prvků do procesu výuky angličtiny pro specifické účely s cílem dosáhnout maximálního zapojení studentů. Mnohaleté cenné zkušenosti s výukou angličtiny pro specifické účely, evaluace výukového procesu a mnohočetná konstruktivní zpětná vazba od studentů přivádí autorku příspěvku k tvrzení, že promyšlená a vyvážená integrace multimediálního výukového obsahu, aktivizujících výukových metod a prvků gamifikace do výuky ESP je cestou ke zvýšení kvality výuky odborného jazyka prostřednictvím vysoké míry zapojení studentů do procesu výuky.

LITERATURA

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete ed. New York : Longman, xxix, 352 p. ISBN 08-013-1903-X.
- DAY, J., KRZANOWSKI, M. 2011. *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 9781107910768. Dostupné také z: <http://www.camtbbox.es/english/resource-box/business/articles/espbooklet.pdf>
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. 2011. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Www.cs.auckland.ac* [online]. [2015-07-11]. Dostupné z: <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>
- ECML Publications: European Framework for CLIL Teacher Education. *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe* [online]. 2011 [2015-07-12]. Dostupné z: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>
- CHAPELLE, C. A. 2010. The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*. 43(01): 66-. DOI: 10.1017/S0261444809005850. ISSN 0261-4448. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0261444809005850
- KAPP, K. M., BLAIR, L., MESCH, R. 2014. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco : John Wiley & Sons, Inc., s. 22-23. ISBN 978-111-8674-437.
- KOMENSKÝ, J. A. 1926. *Jana Amosa Komenského: Škola všeobecná. Škola trojtřídní. Oživlý Fortius. Zákony školy dobře spořádané. I. II. III. IV*. Praha : Dědictví Komenského, 227 s. Spisy Dědictví Komenského. ISBN N/A.
- Learning 2015 [online]. 2015 [2015-07-15]. Dostupné z: <http://learning2015.com/>

- REYNOLDS, G. 2012. *Presentation zen: simple ideas on presentation design and delivery*. 2nd ed., rev. Berkeley, CA: New Riders, xi, 296 p. ISBN 03-218-1198-4.
- SITNÁ, D. 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha : Portál, 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- STOCKWELL, G. 2012. *Computer-assisted language learning: diversity in research and practice*. New York : Cambridge University Press, xiv, 213 p. ISBN 11-070-1634-7.
- Student Engagement Definition - The Glossary of Education Reform. *Education Glossary* [online]. 2015 [2015-07-05]. Dostupné z: <http://edglossary.org/student-engagement/>



TOOLS FOR SKILLS

E-learningový študijný materiál pre operátorov lesnej ťažby

Jana Luptáková

Abstrakt

V oblasti vzdelávania už dávno nestačia len klasické tlačené učebnice. Významným prostriedkom na podporu vyučovania cudzieho jazyka sa stávajú elektronické študijné materiály, ktoré umožňujú a podporujú aktívne a samostatné vzdelávanie sa v čase a priestore, ktorý vyhovuje študujúcim. TOOLS FOR SKILLS (TfS) predstavuje e-learningový študijný materiál, ktorého cieľom bolo zvýšiť stupeň profesionálnych a jazykových zručností operátorov lesnej ťažby v európskom priestore. Vytvorený bol v rámci programu Celoživotného vzdelávania ako medzinárodný projekt financovaný Európskou úniou. Ide o integrovaný elektronický študijný materiál na precvičovanie a) odborných zručností prostredníctvom samotestovacích úloh a prípadových štúdií, b) jazykových zručností používateľov angličtiny ako cudzieho jazyka s cieľom uľahčiť im komunikáciu v rôznych pracovných situáciách. Dôležitou súčasťou tohto študijného materiálu je elektronický viacjazyčný slovník technických lesníckych výrazov. Jeho zámerom bolo zlepšiť komunikáciu v medzinárodných pracovných tímoch a tiež pomôcť porozumieť odborným anglickým príručiekam a manuálom tým, pre ktorých angličtina nie je rodným jazykom. V príspevku sa po teoretickom úvode zameranom na význam elektronických študijných materiálov venujeme opisu elektronického študijného materiálu Tools for Skills, ako bol iniciovaný, zostavovaný i tvorený a nakoniec, ako sa plánuje využívať.

Kľúčové slová: odborné zručnosti, jazykové zručnosti, e-learningový študijný materiál, elektronický slovník, samostatné vzdelávanie sa, samotestovacia úloha, prípadová štúdia

Abstract

In the sphere of education, using only classic textbooks has not suffice any longer. An important medium for support of teaching foreign languages are electronic study materials encouraging the active and independent learning in space and time comfortable for learners. TOOLS FOR SKILLS (TfS) presents an e-learning study material with the aim to increase the level of professional and language skills among the European forest machine operators. It is an integrated electronic study material for training a) professional skills with comprehensive test-yourself questions and case studies, b) language skills for non-native English speakers to be better prepared to communicate in a work situation. An important part of the study material is the electronic multilingual glossary on technical forestry terms to assist forest harvesting operators in foreign countries to communicate as well as to help non-native English speakers to understand English forest machine manuals and parts catalogues. In the contribution, after the theoretical introduction focused on the importance of electronic study materials we deal with the description and presenting the e-learning material Tools for Skills.

Key words: professional skills, language skills, e-learning study material, electronic glossary, independent learning, test-yourself task, case

ÚVOD

Aj keď cudzie jazyky predstavujú špecifickú oblasť vo vzdelávaní, implementácia informačno-komunikačných technológií (IKT) do ich výučby sa v súčasnosti javí ako nevyhnutná požiadavka. Počítače sa do škôl a vzdelávacích inštitúcií dostali, avšak ich optimálne využívanie vo vyučovaní jazykov sa ešte nestalo všade samozrejmosťou. Pritom možnosti výučby cudzích jazykov pomocou IKT sú v podstate nekonečné. Napr. internet poskytuje mnohé zdroje priamo alebo nepriamo ovplyvňujúce proces učenia sa jazykov. Ide o on-line slovníky, glosáre a translátory, ale tiež rozmanité autentické texty a informácie, elektronické testy a kvízy testujúce gramatiku, slovnú zásobu alebo čítanie s porozumením. Internet ponúka množstvo aktivít a cvičení zameraných na rozvoj jazykových zručností. V mnohých prípadoch sa stretávame s materiálom určeným výhradne na podporu priamych kurzov, ako je to aj v prípade ďalej opísaného e-learningového študijného materiálu Tools for Skills.

1 INOVAČNÉ SPRÍSTUPŇOVANIE INFORMÁCIÍ, KOMUNIKÁCIE, VZDELÁVANIA

1.1 E-learning a výučba jazykov

V krajinách Európskej únie sa e-learning, t. j. elektronické vzdelávanie, definuje ako využívanie najmodernejších multimedialných technológií a internetu vo vzdelávaní s cieľom skvalitniť výučbu, a to uľahčením prístupu k informačným zdrojom, službám, výmenou informácií a spoluprácou (Babiaková, 2008).

E-learning predstavuje široký a neustálený pojem, ktorý reprezentuje zbližovanie vzdelávania a technológií. Existuje preň mnoho definícií, z ktorých niekoľko uvedieme:

- Podľa Egera (2003, 5) je e-learning charakterizovaný ako vzdelávací proces, ktorý je spojený s počítačmi a IKT, resp. elektronickými médiami podporený proces učenia sa. Realizuje sa vo vhodnom vzdelávacom prostredí a prebieha za účelom dosiahnutia vzdelávacích cieľov. Základnou podmienkou e-learningu je vzdelávanie spojené so sieťou (interne, intranet) za podpory softvéru.
- Podľa Hubu (2003, 1) pojmom e-vzdelávanie sa označuje systém, ktorý využíva na poskytovanie obsahu, riešenie úloh, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií.
- Podľa Zouneka (2006, 338) je e-learning akýkoľvek vzdelávací proces, v ktorom sa používajú informačné a komunikačné technológie pracujúce s údajmi v elektronickej

podobe. Spôsob využívania prostriedkov IKT je závislý predovšetkým na vzdelávacích cieľoch a obsahu, charakteru edukačného prostredia, na potrebách a možnostiach všetkých aktérov vzdelávacieho procesu.

Oblasť elektronického vzdelávania je pomerne rozsiahla, pričom pokrýva tvorbu a distribúciu interaktívnych elektronických kurzov (e-learningové kurzy), riadenie výučby a s ňou súvisiacu spätnú väzbu – to všetko za využitia moderných technológií. E-learningové kurzy môžu pozostávať z multimediálnych prezentácií, simulácií, kombinácie animácií, videa, zvuku a textového výkladu a v neposlednom rade z testov na overovanie znalostí študujúceho.

Prostredníctvom nich je možné preniknúť aj do kultúry cieľového jazyka, poskytnúť autentické prostredie vzdelávania, integrovať rôzne jazykové zručnosti a, čo je dôležité, študentom poskytnúť kontrolu nad svojím učením (Babiaková, 2008).

Dobre navrhnutý e-learningový jazykový kurz dokáže poskytnúť rôznorodosť získavania vedomostí vo vyučovacom procese, a to na základe možností komunikácie s ďalšími účastníkmi kurzu, množstvom odkazov na doplnkový študijný materiál či už na internete alebo v podobe iných učebných materiálov.

E-learning možno preto chápať ako progresívny doplnok výučby, ktorý proces vzdelávania v oblasti cudzích jazykov obohacuje, dáva mu novú kvalitu a zároveň ho zefektívňuje. Nesnaží sa pritom nahradiť tradičné formy vzdelávania, ale ich dopĺňa a podporuje. Poskytuje nové nástroje, ktoré pridávajú hodnotu všetkým tradičným výučbovým metódam, štúdiu prostredníctvom učebníc, CD nosičov a počítačovo podporovaným formám výučby.

1.2 Prečo používať nové technológie vo výučbe jazykov a aké príležitosti ponúkajú

Učitelia sú už dlhý čas zanietení pre používanie technológií vo vyučovaní jazykov. Je to nielen kvôli ich záujmu podporiť svoju učiteľskú prácu, ale tiež aby pomohli študentom učiť sa samostatne, mimo triedy.

Podľa Sharmu a Barretta (2007, 11) používanie technológií je predovšetkým motivujúce. Mnohí študenti jednoducho radi používajú počítač. Majú radi multimediálne cvičenia, pretože môžu postupovať svojím vlastným tempom, môžu si sami vybrať spôsob, ako budú s danými materiálmi pracovať.

Taktiež interaktívnosť jazykových cvičení môže byť veľmi užitočná. Cvičenia na webových stránkach sú interaktívnejšie než cvičenia v tlačenej papierovej podobe, a to mnohým študentom viac vyhovuje. Interaktívne cvičenia zadané študentom môžu vnieť do

vyučovania rozmanitosť. Ponúkajú im možnosť zopakovať si jazyk iným spôsobom, napr. vypracovaním „mix-and-match“ cvičením s kolokáciami, ktoré sa práve učili.

Typ bezprostrednej spätnej väzby, ktorú dobré interaktívne materiály poskytujú, oceňujú aj študenti a zvyčajne sa vníma ako veľmi užitočná.

Jedna z najväčších výhod nových technológií podľa Sharmu a Barretta (2007, 11) sa týka príležitostí, ktoré prináša tzv. komunikácia sprostredkovaná počítačom. Počítač sa používa na komunikáciu medzi dvomi skupinami (napr. učiteľ a študent), ktoré sú oddelené vzdialenosťou alebo časom, alebo oboma. Technológia tak prináša študentom aj učiteľovi viac flexibility, pretože môžu študovať a pracovať kdekoľvek a kedykoľvek chcú.

Používanie technológií mimo triedy vedie študentov k väčšej samostatnosti. Medzi dôležité aspekty patrí to, že umožňuje jazykové precvičovanie a štúdium mimo triedy, napr. doma, vo verejných priestoroch, kde majú možnosť pracovať na PC, a pod. Ako si študenti zvykajú na hodnotenie a výber materiálov, postupne sa učia a tiež sa stávajú schopnými plánovať si svoju vlastnú prácu s danými materiálmi vo svojom vlastnom čase.

Šetrenie času je ďalším aspektom technológií. Online materiály prístupné pre študentov šetria nielen učiteľov čas, ale tiež aj náklady na kopírovanie. Samozrejme, ani čas potrebný na oboznámenie sa s technológiami nie je zanedbateľný a nemal by sa podceňovať. Treba tiež spomenúť výhody učiteľov používajúcich databázu spoločných elektronických materiálov.

Dnešní učitelia majú k dispozícii veľký výber elektronických materiálov zameraných na vyučovanie jazykov. Materiály na vyučovanie si môžu stiahnuť priamo z webových stránok a použiť v triede tradičným spôsobom. Iné materiály sa môžu použiť online, pričom sa spolieha na prístup študentov k počítaču s pripojením na internet.

2 TOOLS FOR SKILLS

2.1 Čo iniciovalo projekt Tools for Skills

Európske lesníctvo prešlo počas posledných desaťročí veľkými zmenami. Manuálna práca nekvalifikovaných zamestnancov pracujúcich s reťazovou pílou sa nahradila modernými harvestormi, vyvážacími a približovacími traktormi vybavenými počítačmi. Tento rozvoj spôsobil nárast požiadavky na kompetentných a dobre vyškolených operátorov lesných strojov ako aj požiadavky na mobilitu takejto pracovnej sily.

Narastajúca mobilita je sčasti výsledkom početných búrok vyskytujúcich sa v Európe, ktoré spôsobujú, že rozsiahle oblasti búrkou zničeného lesa sa náhodne vyskytujú v mnohých

krajinách. Popritom angličtina je jazykom, ktorý sa zvyčajne používa v príručkách, manuáloch, katalógoch náhradných dielov ako aj počítačov, a preto je nevyhnutné mať základnú úroveň ovládania angličtiny pri práci s lesnými strojmi a tiež pri práci v cudzej krajine. Špeciálnu skupinu tvoria servisní pracovníci, ktorí niekedy aj bez lesníckych skúseností musia komunikovať so šoférmi a rozumieť danej situácii, aby vedeli objednať náhradné diely, a to najmä v angličtine.

2.2 Základné informácie o projekte

„Tools for Skills“ bol projekt financovaný Európskou úniou prostredníctvom programu Celoživotné vzdelávanie, podprogramu Leonardo da Vinci. Jeho cieľom bolo zvýšiť stupeň odborných a jazykových zručností operátorov lesných strojov v európskom priestore. Vychádzal z výsledkov dvoch predchádzajúcich projektov uskutočnených v rámci programu Leonardo da Vinci, a to „Forestlang“ a „Vetwood“ (ten istý tím riešiteľov). Hlavnými e-learningovými výstupmi projektu sú:

1. Viacjazyčný glosár technických lesníckych výrazov pre operátorov lesnej ťažby s cieľom zlepšiť ich komunikáciu v zahraničí a tiež pomôcť porozumieť odborným anglickým príručкам a manuálom tým, pre ktorých angličtina nie je rodný jazyk.

2. Integrovaný študijný materiál na precvičovanie odborných zručností s obsiahlymi samotestovacími otázkami a prípadovými štúdiami, jazykových zručností používateľov angličtiny ako cudzieho jazyka s cieľom uľahčiť im komunikáciu v rôznych pracovných situáciách. Tento materiál bol vytvorený na základe publikácie vydanéj v angličtine pod názvom “Working in Harvesting Teams, Part 1 & 2”.

Projekt sa realizoval 24 mesiacov v období od 1. októbra 2012 do 30. septembra 2014.

Riešiteľmi projektu boli: University of Forestry (Bulharsko), Oiko Technics Institute (Grécko), Stora Segerstad och Värnamo Naturbruksgymnasium (Švédsko), Národné lesnícke centrum (Slovensko), Barony College (Spojené kráľovstvo) a Niedersächsische Landesforsten (Nemecko). Jednotlivé organizácie ako riešitelia projektu boli vybraté s ohľadom na charakter ich aktivít zameraných na odborné vzdelávanie. Každý jeden riešiteľ nadviazal kontakty a vybudoval si vzťahy s odbornými školami, univerzitami, odborníkmi z odboru lesníctva ako aj malých a stredných podnikov, s manažérmi vo svojej krajine, čo bolo výsledkom mnohoročných skúseností účasti na rôznych národných aj medzinárodných projektoch v oblasti vzdelávania, lesného hospodárstva i drevárskeho priemyslu.

Cieľ projektu bol dosiahnutý vytvorením užitočného e-learningového študijného materiálu a viacjazyčného glosára, ktoré vyplnili medzery v jazykovom vzdelávaní v rámci

systému odborného vzdelávania a poskytnúť možnosti precvičovať jazykové zručnosti reagujúce na aktuálne potreby lesného hospodárstva.

Výsledky a produkty projektu sú aplikovateľné v odborných školách, univerzitách, v krátkodobých i dlhodobých odborných kurzoch pre zamestnancov lesných podnikov a tiež ako študijný materiál pre celoživotné vzdelávanie jednotlivcov zamestnaných v lesníckom alebo drevárskom sektore (<http://www.toolsforskills.eu>).

2.3 Tvorba a manažovanie projektu

Po schválení návrhu projektu sa riešitelia zo šiestich európskych krajín stretli na svojom prvom medzinárodnom partnerskom stretnutí v gréckom meste Thessaloniki, kde odsúhlasili plán činnosti projektu na celú dobu jeho trvania. Plán činnosti zahŕňal okrem práce na vyššie uvedených hlavných výstupoch projektu aj rozdelenie úloh, ako vytvorenie webovej stránky (slovenský riešiteľ) a propagačného letáku v angličtine (švédsky projektový koordinátor) a v jazykoch krajín riešiteľov (všetci riešitelia), technická počítačová asistencia a podpora (grécky riešiteľ), rozdelenie jednotlivých častí učebnice na ďalšie spracovanie elektronických cvičení a prípadových štúdií medzi všetkými riešiteľmi, diskusia o počte a type cvičení, obsahu a rozsahu prípadových štúdií. Riešitelia od začiatku diskutovali aj o diseminačných aktivitách týkajúcich sa projektu, a to na národných i medzinárodných podujatiach.

Na prvom stretnutí sa riešitelia zoznámili s autorom švédskej „lesníckej biblie“, publikácie *Working in Harvesting Teams*, Per-Erikom Perssonom, napísanej v angličtine. Učebnica existuje aj v švédštine, preložili ju tiež do lotyštiny a litovčiny. V anglickej verzii sa táto jedinečná kniha úspešne používa aj v krajinách mimo Európy, napr. v Južnej Afrike, Austrálii, Kanade a Japonsku.



Hlavným cieľom projektu bolo vytvoriť k anglickej verzii menovanej učebnice elektronický mnohojazyčný glosár a elektronický študijný materiál na precvičovanie jazykových i odborných zručností.

Prvou úlohou bolo vytvoriť mnohojazyčný elektronický glosár (<http://fmog.dictyon.net>). Autor učebnice urobil výber 1300 dôležitých technických lesníckych výrazov zo svojej publikácie (v angličtine). Zároveň uviedol zdrojovú vetu z textu, číslo kapitoly a strany, kde sa daný výraz vyskytuje. To riešiteľom, ktorí si všetky výrazy rovnomerne rozdelili, pomohlo správne pochopiť význam daného výrazu a priradiť mu ekvivalent v ich národnom jazyku. Okrem toho k daným výrazom dopĺňali aj ďalšie príkladové vety s danými výrazmi (tiež v anglickom jazyku), príp. aj obrázky. Nakoniec bola nahratá výslovnosť jednotlivých výrazov. Počas práce na glosári sa pracovalo v Exceli a riešitelia navzájom komunikovali prostredníctvom e-mailu. Technicky im pritom asistoval grécky riešiteľ, ktorý bol zodpovedný za finálnu online podobu glosára. Riešitelia projektu zabezpečili preklad daných výrazov aj do ďalších jazykov, napr. slovenský riešiteľ zabezpečil preklad do češtiny a poľštiny, bulharský riešiteľ do ruštiny. Hoci jednotlivé termíny boli odborníkmi v príslušných jazykoch uznané za správne, glosár je stále otvorený a používatelia môžu podať svoje opodstatnené názory a návrhy na zlepšenie terminológie na revisions@oikotechnics.org. Recenzná komisia, ktorá sa schádza a bude schádzať dvakrát ročne, rozhodne o navrhovaných zmenách.

Po vytvorení glosára pristúpili riešitelia k tvorbe integrovaného elektronického študijného materiálu na precvičovanie odborných i jazykových zručností. Najprv si riešitelia rozdelili rozsah i obsah dvoch častí (Basic Knowledge a Practical Production) uvedenej učebnice podľa jednotlivých tém. S obsahom učebnice sa oboznámili už pri zostavovaní glosára. Riešitelia rozdelili obsah učebnice na 13 tematických častí – kapitol v prvej časti učebnice (Work Safety, The Work Environment, The Machine Operator, Responsibility, Social Competence and Team Spirit, Communication, Care of the Machine, When Fire Strikes, Water Conservation, Reading the Terrain, Basic Driving Technique, Getting Stuck) a 9 kapitol v časti druhej (Harvesting Forest, Forwarding, Work at the Landing Site, Forwarder Systems, Improving the Main Trail, Planning the Landing Site, Handling GROT – the Introduction, Handling GROT – Planning and Preparation, GROT Forwarding and Further Transport). Názvy uvedených kapitol vytvorili riešitelia. Každý riešiteľ mal pritom rozdeliť svoju časť (svoje kapitoly) na 8 menších lekcii a pre každú z nich mal vytvoriť primeraný názov. Ďalej sa dohodli, že ku každej lekcii vypracujú jednu prípadovú štúdiu súvisiacu s jej

obsahom, pričom budú používať výrazy vyskytujúce sa v glosári a 5 cvičení pomocou nástroja Hot Potatoes. Keďže daný študijný materiál ako aj učebnica boli od začiatku plánované pre študentov, príp. frekventantov, ktorí dosiahli jazykovú úroveň B1 – B2, dané cvičenia mali byť zamerané hlavne na lexiku, konkrétne lesnícku terminológiu. Aby mal študijný materiál jednotný charakter, riešitelia sa dohodli, že cvičenia majú byť zamerané na čítanie s porozumením (tzv. true – false exercises), na precvičovanie danej terminológie (tzv. filling gaps, matching, ale aj krížovky) a tiež jedno cvičenie na počúvanie s porozumením s 5 úlohami (tzv. true – false cvičenia viažuce sa k istej vyznačenej časti textu z danej publikácie, ktorá bola nahovorená rodeným Angličanom). Počas tvorby tohto študijného materiálu riešitelia komunikovali nielen s koordinátorom projektu, ale aj navzájom, a to nielen prostredníctvom e-mailu, ale aj na troch ďalších pracovných stretnutiach konaných vždy v inej krajine podľa pôvodu riešiteľov. Takto mali riešitelia možnosť nielen stretnúť sa osobne, ale tiež navzájom spoznať svoje pracoviská, situáciu a trochu aj krajinu a kultúru svojich spoluriešiteľov.

Projekt bol úspešne ukončený 30. septembra 2014 a všetky produkty tohto projektu sú voľne dostupné na cd.dictyon.net.

ZÁVER

Produkty projektu Tools for Skills boli prezentované na 4. medzinárodnej konferencii lesníckych vzdelávacích centier (4th International Conference of Forestry Training Centres) v nemeckom Buchenbuhle v júni 2014. Konferencia sa organizuje každý druhý rok a zúčastňujú sa jej zástupcovia odborných lesníckych vzdelávacích a výcvikových inštitúcií z krajín Európskej únie a iných krajín. V roku 2014 navštívilo toto podujatie spolu asi 70 predstaviteľov z 15 európskych krajín a z USA, ktorí zastupovali širokú škálu záujmov, napr. terciárne vzdelávacie inštitúcie, odborné výcvikové školy, národné profesionálne združenia a poradensko-konzultačné organizácie, zástupcovia a predstavitelia na národnej i európskej úrovni, výrobcovia lesných strojov atď.

Produkty Tools for Skills boli odborníkmi z 15 krajín EÚ označené za najinovatívnejší produkt konferencie. Mnohí účastníci prejavili záujem o transfer tohto konceptu do ich vlastných odborných výcvikových centier.

Konferencia v Buchenbuhle je relevantným medzinárodným podujatím v Európe vhodným na propagáciu projektov, na nadväzovanie kontaktov s inými lesníckymi odborníkmi, na výmenu informácií a myšlienok, ako aj na získanie odbornej spätnej väzby na produkty takéhoto projektu.

Po tomto hodnotení ako aj prvých skúsenostiach z testovania produktov Tools for Skills v jednotlivých riešiteľských krajinách sa môže konštatovať, že prispievajú k zvýšeniu odborných i jazykových zručností operátorov lesných strojov a zariadení v Európe. Ide o bezplatný samoštudijný e-learningový materiál s novými informáciami a údajmi, s cvičeniami a testmi s bezprostrednou spätnou väzbou a tiež s prípadovými štúdiami. Tento e-learningový materiál sa plánuje využívať aj v kurzoch tzv. odbornej komunikácie na Lesníckej fakulte Technickej univerzity vo Zvolene v dennej i externej forme štúdia. Vzhľadom na malú hodinovú dotáciu kurzov odbornej komunikácie (2 hodiny týždenne v priebehu dvoch desaťtýždňových semestrov v dennej forme štúdia; 14 hodín počas jedného semestra v externej forme) bude vhodné využívať tento materiál formou tzv. blended learning, ktoré predstavuje kombináciu face-to-face vyučovacích hodín s adekvátnym využitím technológie. Aplikuje sa v kurzoch, kde sa študenti stretávajú so svojim učiteľom na vyučovacích hodinách, seminároch, a zároveň tento kurz zahŕňa paralelné samoštúdium, v tomto prípade e-learningový samoštudijný materiál. Študenti si tak budú môcť precvičovať a upevňovať učivo prebraté v kurze odbornej komunikácie samostatne, a to v čase, mieste a tempom, ktoré im vyhovujú. Keďže učebne Lesníckej fakulty sú vybavené počítačmi s prístupom na internet, vhodne vybrané časti daného študijného materiálu a tiež glosár sa budú môcť používať aj priamo na vyučovaní, príp. vyučujúci môžu zadávať študentom určité časti pripraviť si vopred na vyučovanie.

LITERATÚRA

- BABIAKOVÁ, M. 2008. *Využitie e-learningu vo vyučovaní anglického jazyka*. Rigorózna práca. Nепublikované.
- BOTTURI, L., TEGLIATESTA, B. 2001. A Map of E-Learning. In *7th International Netties Conference, 3rd International Conference on New Learning Technologies*, Proceedings. University of Applied Sciences of Western Switzerland, Fribourg, s. 2.2.1–2.2.7. ISBN 2-940156-21-2.
- EGER, L. 2003. Rozvoj e-learningu na vysokých školách v ČR. In *Technológia vzdelávania*, 2003, roč. XI, č. 1/2003, s. 4 – 6. ISBN 80-7220-260-X.
- HUBA, M., ŽÁKOVÁ, K., BISTÁK, P. 2003. *WWW a vzdelávanie*. STU, Bratislava, 141 s. ISBN 80-227-1999-4.
- SAUTER, R. 2001. Motivation in the e-Learning Context. In *7th International Netties Conference, 3rd International Conference on New Learning Technologies*. Proceedings. University of Applied Sciences of Western Switzerland, Fribourg, s. 2.8.1–2.8.7. ISBN 2-940156-21-2.
- SHARMA, P., BARRETT, B. 2007. *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. 1. vyd. Macmillan Publishers Limited, 160 s. ISBN 978-0-230-02083-2.
- ZOUNEK, J. 2006. E-learning a vzdelávaní. Několik pohledů na problematiku e-learningu. In *Pedagogika*, roč. LVI, č. 4, s. 335–340. ISSN 0031-3815.

K OTÁZKE MEDIÁLNEJ KOMPETENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV NEMECKÉHO JAZYKA

Eva Molnárová

Abstrakt

Súčasní mladí ľudia vyrastajú v dobe digitálnych médií, stále prepracovanejších multimediálnych aplikácií. Využívajú ich denne, čo však automaticky neznamena, že ich mediálna kompetencia je vždy na vysokej úrovni. Budúci učelia musia zároveň riešiť aj otázku adekvátneho použitia médií vo vyučovacom procese za účelom dosiahnutia konkrétnych didaktických cieľov. S otázkami a problémami tohto charakteru sa zaoberá nasledujúci príspevok.

Kľúčové slová: Mediálna kompetencia, médiá vo vyučovaní, internetové aplikácie, podcast, blog, wiki, pojmová mapa

Abstract

Junge Leute wachsen derzeit mit digitalen Medien und neuen Multimediaanwendungen auf und nutzen diese täglich. Die Veralltäglicung von (neuen) Medien insbesondere bei Jugendlichen geht nicht automatisch mit Medienkompetenz einher. Die zukünftigen Lehrer sollen außerdem auf bestimmter Art und Weise die Medien in den Unterricht integrieren und im Unterrichtskontext einsetzen, um mit ihrer Hilfe didaktisch anvisierte Kompetenzen zu erreichen. Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich dieser Artikel.

Schlüsselwörter: Medienkompetenz, Medieneinsatz im Unterricht, Web 2.0-Anwendungen, Podcasts, Blogs, Wikis, Mind Mape

ÚVOD

Termíny ako mediálna výchova, mediálna kompetencia, mediálna gramotnosť, didaktika mediálnej výchovy a pod. sa stali neoddeliteľnou súčasťou všetkých aktuálnych pedagogických dokumentov, sú predmetom mnohých štúdií a výskumov. Mediálna kompetencia je v Štátnom vzdelávacom programe definovaná ako „schopnosť prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov“ (http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf, 2). Spolu s mediálnou gramotnosťou patrí k hlavným cieľom mediálnej výchovy. Mediálna kompetencia podľa Baacka (1996, 119) je schopnosť aktívneho nasadenia všetkých druhov médií pre komunikačný a konatívny repertoár človeka a je súčasťou jeho komunikačnej kompetencie.

Keďže súčasní študenti druhého stupňa štúdia odboru učiteľstvo akademických predmetov, študijného programu nemecký jazyk a literatúra v kombinácii sú narodení po roku 1992, mali by už patriť k tzv. „digitálnej“ generácii, pre ktorú sú nové médiá a ich

každodenné používanie samozrejmosťou. Zároveň by mali mať v dostatočnej miere sprostredkované poznatky o funkcii, obsluhu, štruktúrach a možnostiach vplyvu tzv. nových médií. Mali by ich vedieť cielene a primerane používať a zároveň sa aj aktívne podieľať na ich tvorbe, teda preukázať dostatočnú mediálnu kompetenciu. Len na základe týchto skutočností budú schopní nové médiá cielene používať aj vo svojej pedagogickej praxi.

1 NOVÉ MÉDIÁ VO VÝUČBE DIDAKTIKY NEMECKÉHO JAZYKA

Z pedagogického hľadiska sú médiá vnímané ako „významné prostriedky vzdelávania, akulturácie a socializácie jedinca“ (Průcha, 2008, 119). V rámci plnenia vzdelávacej funkcie sa médiá stávajú prostriedkami poskytovania rôznorodých informácií, a teda nadobúdania a rozširovania poznania človeka. Vo výučbe cudzích jazykov autentické mediálne obsahy plnia nezastupiteľnú funkciu pri vytváraní prostredia, ktoré sa čo najviac približuje k reálnym situáciám, v ktorých budú žiaci a študenti komunikovať v cudzom jazyku (Kolečáni Lenčová, 2012, 14-15). Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli inovovať obsah predmetu Didaktika nemčiny ako cudzieho jazyka a zaradiť do výučby tému *Digitálne médiá vo vyučovaní nemčiny na základných a stredných školách*. Aby sme potvrdili, že naše rozhodnutie je správne, pretože doteraz vychádzalo skôr z praktických skúseností a pozorovaní študentov pri práci s médiami na seminároch lingvistického a kulturologického charakteru, uskutočnili sme v rámci projektu *Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí, Aktivita 1.2 Tvorba a inovácia ŠP v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov v AJ a NJ* pilotnú výučbu k danej téme.

Počas nášho pilotného overovania, ktoré sme realizovali v rámci bloku 2 vyučovacích hodín, sme zisťovali aj úroveň mediálnej kompetencie našich študentov, a to formou anonymného dotazníka. Na začiatku výučby (prvej vyučovacej hodiny) študenti vyplnili jeho prvú časť, ktorá sa týkala ich konkrétnych vedomostí a praktických skúseností s najnovšími aplikáciami Webu 2.0. Po vyplnení dotazníka boli oboznámení s aplikáciami Podcast, Wiki, Blog, Mind Mape, Wortwolke a Voki a najmä možnosťou ich cieleného a adekvátneho využitia vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. Na konci 2. vyučovacej hodiny študenti dostali na vyplnenie II. časť dotazníka, zameranú na zhodnotenie aplikácii a ich osobný prístup k ďalšiemu použitiu získaných informácií.

Všetky otázky, resp. výroky, tvrdenia boli zatvoreného charakteru, formulované v pozitívnom tvare podľa Likertovej škály a mali pre každú aplikáciu rovnakú štruktúru.

Napr. tvrdenie č. 7 z I. časti dotazníka:

Poznám internetovú aplikáciu **VOKI (príp. SECOND LIFE / AVATAR)**

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Využívam ju

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Tvorím v nej vlastné produkty

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Mám praktické skúsenosti s jej aplikáciou vo vyučovaní:

a/ iným vyučujúcim

áno skôr áno neviem skôr nie nie

b/ sám(sama) som ju použil(a) na vyučovaní

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Na toto tvrdenie priamo nadväzuje tvrdenie č. 6 z II. časti dotazníka, ktorú študenti vyplňali po výučbe:

Práca s internetovou aplikáciou **VOKI (AVATAR)** ma zaujala

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Budem ju v budúcnosti využívať

a/ pre seba

áno skôr áno neviem skôr nie nie

b/ na mojich vyučovacích hodinách

áno skôr áno neviem skôr nie nie

Na začiatku dotazníka sme uviedli v pokynoch pre jeho vyplňovanie poznámku, aby sa študenti snažili vyhýbať pri odpovediach vyjadreniu *neviem* a použili ho len v krajnom prípade.

2 VYHODNOTENIE DOTAZNÍKA

2.1 Sumárne vyhodnotenie I. časti dotazníka

	áno	skôr áno	neviem	skôr nie	nie
Podcast	3	1	3	10	38
Blog	5	4	2	8	36
Wiki	30	6	0	5	14
Mind mape	7	6	2	13	27
Wortwolke	0	0	1	2	52
Voki	1	0	1	2	51
	46	17	9	40	218

Ako môžeme vidieť v tabuľke, počet odpovedí nie (vo význame aplikáciu nepoznám, nevytváram v nej vlastné mediálne obsahy, nemám skúsenosti s jej praktickým využívaním vo vyučovaní) je výrazne vyšší ako počet odpovedí áno. Napriek tomu, že študenti uviedli v reakcii na tvrdenie č. 1, že používajú internet každý deň najmä pre študijné účely, uvedené aplikácie webu 2.0 nepoznajú alebo s ich používaním nemajú skúsenosti. Výnimkou je iba aplikácia Wiki, pri ktorej počet kladných odpovedí prevýšil záporné. Je to z dôvodu, že študenti používajú známu encyklopédiu Wikipédia, ktorá pracuje na tomto princípe. Výsledky prvej časti dotazníka teda potvrdili náš predpoklad, že študenti uvedeného študijného odboru nemajú dostatočné informácie o nových internetových aplikáciách, príp. ich nevedia adekvátne využívať vo svojej pedagogickej praxi.

2.2 Sumárne vyhodnotenie II. časti dotazníka

	áno	skôr áno	neviem	skôr nie	nie
Podcast	20	8	1	2	1
Blog	12	10	2	4	5
Wiki	20	7	1	4	0
Mind mape	27	5	0	1	0
Wortwolke	17	15	0	1	0
Voki	9	14	1	6	3
	105	59	5	18	9

Ako môžeme vidieť v tabuľke, počet odpovedí áno (vo význame práca s aplikáciou ma zaujala, budem ju využívať vo svojej pedagogickej praxi, budem ju využívať pre svoje osobné potreby) je výrazne vyšší ako počet odpovedí nie. Študentov najviac zaujala aplikácia Mind Mape, ktorú sú rozhodnutí používať rovnako pre účely svojho štúdia ako aj v pedagogickej praxi. Tak isto by mali záujem využívať Podcast a Wiki, resp. aj Wortwolke, pretože tu uviedli len odpovede áno a skôr áno a len v 1 prípade skôr nie. Výsledky druhej časti dotazníka potvrdili náš predpoklad, že študenti uvedeného študijného odboru majú záujem získavať informácie o nových internetových aplikáciách a nadobúdať praktické skúsenosti s prácou s nimi.

2.3 Čiastkové vyhodnotenie II. časti dotazníka (výroky č. 7 a 8)

	áno	skôr áno	neviem	skôr nie	nie
Tém. okruh	9	2	0	0	0
Skriptá	6	4	0	1	0

Výrokmi č. 7 a 8 sme zisťovali postoj študentov k zaradeniu témy do výučby a ich záujem získať o nových médiách viac informácií.

Výrok č. 7.: Bolo by pre mňa prínosom, keby téma *Digitálne média a ich praktická aplikácia vo vyučovaní nemčiny* bola zaradená do tematických okruhov preberaných na predmete Didaktika nemčiny ako cudzieho jazyka.

Výrok č. 8.: Privítal by som skriptá, ktoré by sa podrobne venovali téme využitia digitálnych médií vo vyučovaní nemčiny.

Ako vyplýva z tabuľky, pri týchto výrokoch sme zaznamenali iba pozitívne odpovede s výnimkou jednej odpovede *skôr nie*, čo opäť potvrdilo náš predpoklad, že študenti študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov majú záujem systematicky získavať informácie o nových internetových aplikáciách.

ZÁVER

Napriek tomu, že dnešní vysokoškolskí študenti vyrastajú v dobe digitálnych médií, nemôžeme automaticky očakávať, že majú všetci vždy dostatok informácií o najnovších trendoch, že vedia médiá a mediálne obsahy adekvátne využívať, že sú napr. aj automaticky technicky zruční. Budúci učelia nemeckého jazyka však budú po skončení štúdia učiť deti, ktoré sú už označované aj na Slovensku za tzv. on-line generáciu. Aj z tohto dôvodu by v rámci štúdia mali mať možnosť zdokonaľovať si svoju mediálnu kompetenciu a najmä získať teoretické vedomosti a praktické zručnosti s cieľným využívaním médií vo vyučovacom procese (Danihelová – Balážová, 2014). Nakoniec aj výsledky dotazníka potvrdili (aj keď ich zatiaľ nemôžeme považovať pre malý počet respondentov za všeobecne platné, chápeme ich skôr ako pre-test a uvedenú problematiku budeme skúmať na širšej vzorke respondentov), že predmet Didaktika nemeckého jazyka je potrebné inovovať o tému „Digitálne médiá a ich aplikáciu vo vyučovaní nemeckého jazyka“, keďže sú neoddeliteľnou súčasťou moderných vyučovacích koncepcií, študentov zaujímajú, považujú ich za podnetné a majú záujem využívať ich aj vo svojej budúcej pedagogickej praxi.

Aj z tohto dôvodu pripravujeme skriptá Média v cudzojazyčnom vyučovaní, ktorých 6. kapitola je venovaná práve internetovým aplikáciám. Každá aplikácia je spracovaná podľa jednotnej formy. Venujeme sa podrobnej charakteristike aplikácie, možnostiam a konkrétnym príkladom jej použitia v jednotlivých častiach vyučovacej hodiny, presnému technickému a metodickému postupu vytvárania vlastných obsahov s použitím aplikácie. Ďalej uvádzame webové stránky, ktoré sú dostupné bezplatne a umožňujú jednoduchú prácu s internetovými aplikáciami, hodnotíme výhody, resp. uvádzame niektoré problémy, ktoré sa pri práci s aplikáciami môžu vyskytnúť. Skriptá sú pripravované v rámci už spomínaného projektu *Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí, Aktivita 1.2 Tvorba a inovácia ŠP v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov v AJ a NJ* a majú v prvom rade slúžiť ako teoretický základ pre praktickú prácu s aplikáciami na didaktických seminároch. Mohli by byť však podnetné aj pre vyučovanie odborného jazyka, nakoľko

poskytujú inovatívny pohľad na využitie internetu nielen počas priamej výučby, ale aj pri plnení zadaní, na ktorých môžu študenti pracovať počas celého semestra, či už v skupinách alebo jednotlivo.

LITERATÚRA

BAACKE, D. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen : Niemeyer, 1997. 105 s. ISBN 3-484 37101-3.

BAACKE, D. 1996. Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In REIN, A. *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1996, s. 112 – 124. ISBN 978-3-7815-0858-3.

DANIHELOVÁ, Z., BALÁŽOVÁ, Ž. 2014. Webové aplikácie ako prostriedok zvyšovania motivácie a kvality výučby cudzích jazykov. In *Evropské pedagogické fórum 2014 : proměny pedagogiky a psychologie - sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference 24. - 28. listopad 2014*. Hradec Králové : Magnanimitas, 2014, s. 418 – 425. ISBN 978-80-87952-05-4.

KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2012, 138 s. ISBN 978-80-557-0428-9.

LANGE, C. 2007. *Web 2.0 zum Mitmachen*.

URL: ftp://ftp.oreilly.de/pub/katalog/web20_broschuere.pdf [14.03.2015]

O'REILLY, T. 2005. *Was ist Web 2.0?* URL: http://www.oreilly.de/artikel/web20_trans.html [14.03.2015]

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN: 978-80-7367-416-8.

ŠPÚ. Štátny vzdelávací program, Mediálna výchova (prierezová téma), Príloha ISCED 2.

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/medialna_isced2.pdf [28.05.2015]

E-LEARNING AKO NOVÝ PRÍSTUP V ODBORNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ POLICAJTOV

Iveta Nováková – Martina Binderová

Abstrakt

Článok sa zaoberá otázkami využitia e-learningu ako príležitosti pre príslušníkov Policajného zboru rozvíjať svoje cudzojazyčné zručnosti popri výkone svojich každodenných pracovných povinností. E-learningové kurzy odborného anglického a nemeckého jazyka boli vypracované Katedrou jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave ako čiastkové výstupy medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy „Jazykové moduly pre vybrané služby PZ“ (VYSK 165) v spolupráci s rezortnými vzdelávacími inštitúciami ministerstiev vnútra Českej republiky a Maďarska a spustené do prevádzky koncom roka 2014 na intranete Ministerstva vnútra SR. Na základe analýzy vstupných dát získaných prostredníctvom dotazníka bola zostavená štruktúra tzv. jazykových e-modulov zatiaľ pre anglický a nemecký jazyk pre špeciálne účely, konkrétne pre službu dopravnej, poriadkovej, hraničnej a cudzineckej polície, vyšetrovateľov, zamestnancov verejnej správy a príslušníkov Hasičského a záchranného zboru.

Kľúčové slová: e-learning, e-moduly, celoživotné vzdelávanie policajtov, cudzí jazyk pre špecifické účely, online kurz cudzieho jazyka.

Abstract

The article deals with the issues of utilisation of e-learning as an opportunity for members of the Police Force to develop their foreign language skills in addition to the performance of their everyday professional tasks. E-learning courses of English and German for specific purposes have been developed by the Foreign Languages Department of the Academy of the Police Force in Bratislava as partial outcomes of the international scientific research project "Language Modules for Selected Services of the Police Force " (VYSK 165) in cooperation with departmental educational institutions of ministries of interior of the Czech Republic and Hungary and were put into operation at the intranet of the Ministry of Interior of the Slovak Republic at the end of 2014. Based on the analysis of the input data obtained by a questionnaire, the research team designed a structure of e-modules reflecting the specific needs of the traffic police, border police, investigators, public administration staff and Fire and Rescue Service.

Keywords: e-learning, e-modules, life-long police education and training, foreign language for specific purposes, online foreign language course

ÚVOD

Komunikačná kompetentnosť v rámci ovládania cudzích jazykov a používanie nových technológií predstavujú kľúčové schopnosti súčasného človeka. Mimoriadny status v tomto zmysle získali informačno-komunikačné technológie (IKT), ktoré sú v čoraz väčšej miere implementované vo vzdelávaní. Moderným a inovatívnym sa stáva písmeno E a to vo forme elektronického vzdelávania, keďže sa zvyšuje objem informácií, ktoré človek musí v bežnom živote vnímať a prijímať. Aj pre vysoké školy je aplikácia IKT prioritou, keďže viac či menej rozhodujú o forme vzdelávania a sú prirodzeným prostredím pre inovačné učebné procesy.

Viaceré domáce či medzinárodné podujatia potvrdili, že k najaktuálnejším témam v oblasti vyučovania cudzích jazykov patrí práve využitie IKT a čoraz aktívnejšie zapájanie študentov do vzdelávacieho procesu. Uplatňuje sa celé spektrum IKT, rozvíjajú sa multimediálne aplikácie čoho výsledkom je rad rôznych programových produktov. Je treba poznamenať, že implementácia elektronického vzdelávania v rámci výučby cudzích jazykov je o niečo pomalšia v porovnaní s e-learningovými kurzami zameranými na technické či prírodné vedy. Mnohí učitelia tento trend ale podporujú, keďže sa otvára okruh záujemcov o štúdium jazykov, atraktivnosť ktorého oproti tradičnému spôsobu spočíva v interakcii zvuku, pohybu, obrazu a textu.

1 FENOMÉN E-LEARNING

Rastúci podiel elektronických médií na vzdelávaní teda vedie k jeho označeniu e-learning. V kontexte celoživotného vzdelávania ide o často skloňované slovo, keďže ako flexibilný model vzdelávania podáva relevantné a aktuálne informácie interaktívnou formou. Pojemový aparát však v oblasti e-learningu nie je ustálený, už niekoľko rokov je v štádiu koncepcie. V anglickom jazyku je označovaný ako WBL - web based learning (učenie sa prostredníctvom webu), IL - internet learning (učenie sa prostredníctvom Internetu), WBI - web based instruction (vyučovanie prostredníctvom webu), CBT - computer based training (vzdelávanie prostredníctvom počítača), CBI - computer based instruction (vyučovanie prostredníctvom počítača), CAL - computer assisted learning (učenie podporované počítačom), CAI - computer assisted instruction (vyučovanie podporované počítačom) či e-distance learning (e-dištančné vzdelávanie), blended learning (zmiešané vzdelávanie), virtual university (virtuálna univerzita) a pod. Taktiež jednotliví autori uvádzajú jeho rôzne definície. Zaužívaný pojem e-learning prekladá Š. Švec (2008, 101) ako elektronické učenie sa prostredníctvom Intranetu a Internetu. E. Malá (2003, 2) chápe takéto vyučovanie ako *„vzdelávanie založené na komunikácii zúčastnených osôb prostredníctvom počítačových sietí a satelitného vysielania, kde sú účastníci vyučovacieho procesu technicky navzájom prepojení, t.j. sú on-line“*. J. Zlámal (2007, 2) ho definuje z hľadiska filozofie výchovy a výučby a v jeho ponímaní ide o *„implementáciu metódy participácia versus prezentácia, kde sa učiteľ stáva skúseným a spoľahlivým poradcom študenta, slúži ako obsahový konzultant, integračný činiteľ kontextu“*. M. Holická (2006, 53) konkrétne uvádza, že *„vzdelávanie prebieha pomocou Internetu, Intranetu, audio/videokonferencií, on-line chatu, CD-ROM a iných audiovizuálnych prostriedkov a elektronických médií“*. Z. Rózsa (2013) sa stotožňuje s definíciou termínu e-learning ako multimediálnou podporou vzdelávacieho procesu

spojenou s modernými informačno-komunikačnými technológiami. E-learning môžeme teda definovať ako interaktívne multimediálne vzdelávanie, ktoré využíva IKT a siete na realizáciu a podporu vzdelávania.

Podľa našich skúseností predstavuje e-learning cenný prínos k dosiahnutiu lepších výsledkov v jazykovej príprave študentov. Je však potrebné ho kvalitne premyslieť, naplánovať a pripraviť berúc do úvahy tak odbornú problematiku ako aj úroveň znalostí cudzích jazykov danej cieľovej skupiny. Ide o náročnú úlohu, keďže tvorba e-learningových kurzov orientovaných na cudzie jazyky má interdisciplinárny charakter. Je pri nej nevyhnutná spolupráca lingvistu ako aj programátora. Pri tvorbe e-learningových materiálov by sme mali mať na zreteli nasledovné: študenti si volia svoje vlastné tempo i čas na učenie čo prispieva k individualizácii výučby; výučba sa zintenzívňuje tým, že študenti pracujú i vo svojom voľnom čase; študenti sú vedení k aktivizácii, nakoľko práca s počítačom eliminuje pasivitu; cieľ je presne definovaný a mal by spĺňať nasledovné vlastnosti: konzistentnosť, primeranosť, kontrolovateľnosť/merateľnosť; rešpektovanie niektorých znakov humanisticky orientovaného vzdelávania ako napríklad: zmena roly vzdelávateľa na mentora, možnosť riadiť sa vlastnou motiváciou, prechod od aktivity vzdelávateľa k aktivite vzdelávajúceho sa, zvýšenie samostatnosti vzdelávajúcich sa, uprednostňovanie tvorivosti pred memorovaním, odstránenie stresu zo vzdelávacieho procesu, podporovanie sebadôvery vzdelávajúcich sa, akceptovanie ich skúseností, záujmov a potrieb, využitie rôznych zdrojov poznania; podpora všetkých učebných štýlov typológie VARK (visual – aural – read – kinesthetic)¹ – ide o kombináciu štruktúrovaného textu, grafických obrázkov, zvukový záznam a interaktívnych ovládacích prvkov, modelov a simulácií; inteligencia je rozvíjaná prostredníctvom textových hier (krížovky, hádanky), odborné pojmy sú kategorizované do zmysluplných logických celkov, zadané úlohy vychádzajú z reálnych situácií (prípadové štúdie); texty sú stručné, pútavé, štruktúrované a rozložené s prihliadnutím na veľkosť zobrazovanej plochy na obrazovke; e-materiály sú ľahko a jednoducho ovládateľné, obsahujú možnosti spätnej väzby, zahŕňajúce autotesty, hodnotiace úlohy a pod.; študentom je poskytnutý priestor na vlastné experimentovanie a rozvoj deduktívneho myslenia.

Prikláňame sa k názoru viacerých autorov, že výrazným pozitívnym faktorom multimediálnych materiálov je ich audiovizuálna funkcia. Odborná literatúra uvádza nasledovné prvky, ktoré sa uplatňujú v rámci audiovizuálneho pôsobenia na zmyslové vnímanie: statický obraz, dynamický obraz, široká škála farieb, animácia, videosekvencie,

¹ Ide o označenie (akronym) jednej z klasifikácie učných štýlov podľa zmyslových preferencií. Podľa VARK existujú štyri základné učebné štýly: vizuálny, auditívny, vizuálno-verbálny, kinestetický.

zvukové efekty, svetelné efekty a pod. Odborná literatúra taktiež ponúka celý rad ďalších výhod e-learningu v rámci procesu vzdelávania. Medzi najčastejšie patria nasledovné: inovatívnosť vzdelávacích obsahov, univerzálnosť, flexibilita v mieste, čase a spôsobe učenia sa, pohodlnosť štúdia, nižšie prevádzkové náklady, prístupnosť, úspora času, interaktivita, podpora sebadisciplíny a motivácie, hodnotenie - objektívna spätná väzba, právo na neúspech, štandardizácia vedomostí, vyššia efektívnosť učenia.

2 E-LEARNINGOVÝ PORTÁL KATEDRY JAZYKOV AKADEMIE PZ V BRATISLAVE

Podobne ako pracovníci z iných oblastí života ani zamestnanci v štátnej službe po celú dobu výkonu svojich pracovných povinností nevystačia s tým, čo sa naučili v priebehu prípravy na povolanie. Z toho dôvodu sa vzdelávanie a formovanie pracovných schopností príslušníkov Policajného zboru (PZ) stáva celoživotným procesom. Ako uvádza M. Pajpachová (2012, 21) *„vzdelávanie policajtov v organizácii predstavuje systematický a plánovaný proces, v ktorom dochádza k zmene správania, formovaniu a modifikácii postojov a motivácie, zvyšovaniu úrovne vedomostí a zručností, ktorého hlavným cieľom je rozvinúť schopnosti a získať, nadobudnúť nové vedomosti, zručnosti, návyky a spôsobilosti potrebné pre vykonávanie služobnej činnosti príslušníka Policajného zboru.“* V rámci riešenia medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy “Jazykové moduly pre vybrané služby PZ”² (VYSK 165) (Nováková a kol., 2011) bola realizovaná analýza potrieb príslušníkov PZ zo SR, ČR a MR v oblasti možností a záujmu o ďalšie zdokonaľovanie sa v cudzích jazykoch. Z odpovedí na dotazníkové položky vyplynulo, že pri učení sa cudzieho jazyka respondenti uprednostňujú v prvom rade jazykový kurz s lektorom (SR 51,4 %, ČR 73,3 %, MR 55,4 %) a samoštúdium z učebnice (SR 39,9 %, ČR 25 %, MR 30,4 %). Pomerne nízke percento spytovaných uvádza využívanie novších informačných a komunikačných technológií pri zdokonaľovaní sa v cudzom jazyku. Napriek tomu absolútna väčšina respondentov by uvítala prístup k modernému študijnému materiálu zameranému na odborný cudzí jazyk dostupnému na internete (SR 91,8 %, ČR 94,8 %) (Binderová, Miženkova, 2014, 15-16). Na základe

² Vedeckovýskumná úloha sleduje rozšírenie diapazónu metód v rámci celoživotného cudzojazyčného vzdelávania (anglický, nemecký, ruský jazyk) predovšetkým policajtov v praxi, ale aj študentov policajných škôl, zdokonalenie jazykových zručností a celkové zvyšovanie úrovne ich cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie. Na základe analýzy súčasného stavu jazykového vzdelávania príslušníkov PZ a na základe zistenia aktuálnych i perspektívnych potrieb príslušníkov PZ v oblasti cudzojazyčného vzdelávania cieľom je navrhnúť e-moduly jazykového vzdelávania pre príslušníkov piatich policajných služieb PZ – poriadkovej polície, kriminálnej polície, dopravnej polície, vyšetrovania, civilnej ochrany a v oblasti trestného práva v anglickom, nemeckom a ruskom jazyku.

týchto požiadaviek s cieľom podporiť elektronické jazykové vzdelávanie v oblastiach priamo súvisiacich s výučbou akreditovaných študijných programov poskytuje Akadémia Policajného zboru v Bratislave e-learningový portál infoweb.minv.sk/e-learning_KJ_APZ/. Toto miesto je určené pre jazykové e-learningové kurzy orientované na vzdelávanie poslucháčov dennej i externej formy štúdia a pre zamestnancov rezortu MV SR v anglickom a nemeckom jazyku (viď obr. č. 1 a 2)³. Okrem on-line kurzov sú tu zverejnené výsledky vedecko-výskumnej práce pedagogických pracovníkov Katedry jazykov APZ v Bratislave v oblasti terminológie bezpečnostno-právnej oblasti a prípravy učebných materiálov v anglickom a nemeckom jazyku pre potreby polície a verejnej správy⁴.

Obr. č.1 Úvodná strana e-materiálov
Katedry jazykov



Obr. č. 2 On-line kurzy anglického jazyka



Tento projekt je jedným z čiastkových výstupov vyššie uvedenej medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy, na riešení ktorej sa okrem expertov z rezortných vzdelávacích inštitúcií podieľajú aj odborní konzultanti z policajnej praxe a rodení hovoriaci, ktorí okrem jazykovej korektúry spracovaných pomôcok realizovali aj audionahrávky slovnej zásoby, fráz a vybraných textov. Projekt vychádza z potreby systémovej koordinácie sústavného jazykového vzdelávania príslušníkov Policajného zboru a zvýšenia dostupnosti a flexibility

³ Nemecký jazyk pre dopravnú políciu, poriadkovú políciu a vyšetrovanie, Anglický jazyk pre dopravnú políciu, Anglický jazyk pre hraničnú a cudzineckú políciu (Basic English for Border Guards at Airports, Mid-level English for Border Guards at Airports, Basic English for Air and Maritime Crews)

⁴ Elektronické učebnice: *Deutsch im Beruf, English for Police*, slovníky: *Slovensko-nemecký policajný slovník, Slovník bezpečnostno-právnej terminológie pre študentov Akadémie PZ v Bratislave* NJ-SJ, SJ – NJ, AJ – SJ, SJ – AJ, *Slovník krízového manažmentu pre študentov Akadémie PZ v Bratislave: slovensko-anglický, slovensko-nemecký, Vzdušná hranica: SJ – AJ, AJ – SJ, Kriminalistika – lexikón: SJ – AJ, NJ, RJ, FJ* a príručky bezpečnostnoprávnej terminológie pre poslucháčov špecializačného policajného štúdia pre absolventov civilných a vojenských vysokých škôl.

vzdelávacích aktivít pre nich. Využitie moderných IKT vo forme e-learningového portálu uľahčuje dostupnosť a zvyšuje aktuálnosť poskytovaných informácií pre cieľovú skupinu. Intranetová stránka nebude nahrádzať doterajšie spôsoby jazykového vzdelávania policajtov, je plánovaná ako doplnok prezenčného spôsobu vzdelávania v cudzom jazyku pre špecifické účely v oblasti výkonu policajných činností a tiež ako príležitosť pre príslušníkov PZ SR vo výkone byť v kontakte s cudzím jazykom a samostatne pracovať na rozvíjaní svojej cudzojazyčnej kompetencie. Ide o jednoducho ovládateľný moderný interaktívny nástroj určený na sústavné (seba)vzdelávanie, pričom učebné pomôcky spracované pomocou počítačových softvérov umožňujú prirodzene a flexibilne aktualizovať študijný materiál (Ferenčíková, Bartková, 2014, 27).

Pri tvorbe scenára e-learningových modulov z anglického jazyka pre hraničnú a cudzineckú políciu a dopravnú políciu a z nemeckého jazyka pre dopravnú, poriadkovú políciu a vyšetrovanie sa projektový tím pridržal nasledovných bodov: definovanie minimálnej konfigurácie osobného počítača, definovanie obsahu, príprava materiálov, používanie multimediálnych prvkov, jednotné grafické prostredie a jednotný spôsob navigácie v kurze, kontrola štúdia, spôsob spúšťania/otvárania vzdelávacieho kurzu.

Pre názornosť bližšie konkretizujeme e-modul anglický jazyk pre dopravnú políciu. Tento učebný e-materiál obsahuje jazykový materiál reflektujúci situácie typické pre službu dopravnej polície a poskytuje policajtom vo výkone, ale aj študentov policajných škôl, príležitosť na zdokonalenie jazykových zručností a celkové zvýšenie úrovne ich cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie s využitím IKT.

Obr. č. 3 Úvodná strana "Jazykové moduly pre vybrané služby PZ"



V ponuke hlavného menu študijného materiálu používateľa nájdu inštrukcie, ktoré pre nich slúžia ako jednoduchá metodická pomôcka. Modul je zostavený pre učiacich sa, ktorí dosiahli úroveň receptívnych a produktívnych zručností v anglickom jazyku B1 - B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

cvičení v tejto učebnej pomôcke je ich interaktívny charakter, čo dáva priestor na „činnostné“ učenie sa. Cvičenia v tomto jazykovom module boli vytvorené pomocou programu *Hot Potatoes* (Dostupné na internete: <https://hotpot.uvic.ca/>). Tento softvér umožňuje vytváranie piatich typov cvičení (kvízy, doplňovanie, krížovky, slovosled, priradovanie), ktoré je možné vo formáte html umiestniť na webovú stránku ako interaktívne cvičenia automaticky vyhodnocované počítačom alebo vytlačiť ako pracovný list. Všetky typy cvičení poskytujú okamžitú spätnú väzbu. Okrem hodnotenia, či išlo o správnu, prípadne nesprávnu odpoveď, sa používateľ dozvie na koľko percent bola jeho práca s cvičením úspešná, môže sledovať svoj pokrok a uvedomiť si prípadné chyby, ktoré pri plnení jednotlivých úloh urobil.

Text má dominantnú úlohu pri poskytovaní informácií i pri formovaní jednotlivých zručností, návykov a schopností v cudzom jazyku. Texty ponúknuté v každej lekcii sú založené na reálnych situáciách z každodennej práce dopravnej polície. Ku každému textu boli pripravené kvízové úlohy a doplňovacie cvičenia zamerané na overenie porozumenia čítanému textu v angličtine, čiže uvedeného získavania informácií z textu (viď obr. č. 7). Pri niektorých textoch majú používatelia možnosť vypočuť si audionahrávku a následne vyplniť úlohy len na základe porozumenia vypočutých informácií.

Obr. č. 7 Ukážka interaktívnej úlohy k textom

Dopravná polícia - Vozidlo/Bežná situácia na ceste
ČÍTANIE S POROZUMENÍM - Kviz 3/7

Ma ďalšie informácie z tejto výberu systému odpovede na otázky

TRAFFIC CONGESTION IN BRATISLAVA

When overtaking another vehicle, be absolutely sure that you can do so without danger to yourself or others. Before overtaking you need to use your left hand indicator to show that you want to overtake. Make sure that the road ahead and behind is clear by checking your mirrors and your blind spot. Be careful as there may be accidents or motorcycles hidden there since in front of the vehicle you are about to overtake and do not forget to look out for vehicles that may be turning left in front of you. If the road is clear, pull out and overtake. After overtaking, use your right hand indicator so that the other driver knows you are moving back into the lane you started from. Only pull back into the lane when you can see all of the front of the vehicle you are overtaking in your rear view mirror. Never cut in a vehicle by suddenly moving in front of it.

If the vehicle you are passing speeds up, pull back into your original lane. Do not race. Remember, when overtaking in town there is a pedestrian crossing after which you are not allowed to overtake. Be very careful when you overtake at night. You can switch your high beam on and off quickly to warn the driver ahead that you are going to overtake them. As you move level with the vehicle you are overtaking, switch on your high beam so that you can see more of the road ahead. Then use your right hand indicator to show that you are moving back into the right hand lane in the opposite situation, when another vehicle wants to overtake you. It may be safer if you move to the right a little bit and let it pass. After, be prepared to slow down to allow the overtaking vehicle to pull into your lane once it is ahead of you.

[Show questions one by one](#)

- When overtaking you should check the situation on the road.
 - ☐ behind your car
 - ☐ in both directions, ahead of and behind your car
 - ☐ only ahead of you and do not forget about the vehicles that may be turning left
- When overtaking, you should use your indicators.
 - ☐ before and after overtaking
 - ☐ before pulling out
 - ☐ after pulling back in

Celkovo e-modul Dopravná polícia – anglický jazyk obsahuje 645 výrazov a 247 modelových viet z oblasti výkonu činností dopravnej polície, znalosť ktorých si záujemcovia môžu zafixovať a overiť prostredníctvom 134 interaktívnych úloh. Používatelia tohto študijného multimediálneho nástroja majú k dispozícii 30 kvízov a doplňovacích cvičení zameraných na zistenie miery porozumenia čítaného / hovoreného textu v anglickom jazyku. Z dotazníkov vyplnených študentmi interného a externého štúdia APZ rezonovala všeobecná spokojnosť s takouto formou zdokonaľovania sa v cudzom jazyku. Respondenti medzi

pozitívami ocenili možnosť rozvoja odbornej slovnej zásoby hravou formou, dobrú prehľadnosť a ľahkú orientáciu v module a okamžitú spätnú väzbu po vyplnení cvičení.

ZÁVER

Aktuálne trendy v oblasti vzdelávania dospelých reflektujú digitálny „boom“ v každodennom živote. E-formy vzdelávania nezvratiteľne prenikajú do oblasti štúdia cudzích jazykov, kde pomáhajú pri budovaní autonómnosti učiacich sa, pretože títo preberajú zodpovednosť za svoje učenie sa a do istej miery rozhodujú o ďalších krokoch v seba vzdelávaní. Veríme, že e-learningový portál Katedry jazykov APZ v Bratislave bude motivovať príslušníkov PZ z praxe a študentov Akadémie PZ v Bratislave k zdokonaľovaniu ich cudzojazyčných zručností, uľahčí im prístup k študijným materiálom a zároveň umožní sebakontrolu efektívnosti ich štúdia.

LITERATÚRA

- BINDEROVÁ, M., MIŽENKOVÁ, Ľ. 2014. Analýza potrieb v jazykovom module pre dopravnú políciu. In *Cudzie jazyky – súčasnosť a perspektívy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 17. júna 2014. Bratislava : Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2014, 102 s. ISBN 978-80-8054-607-6.
- FERENČÍKOVÁ, P., BARTKOVÁ, A. 2014. Učebné pomôcky pre dopravnú políciu. In *Cudzie jazyky – súčasnosť a perspektívy*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 17. júna 2014. Bratislava : Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2014, 102 s. ISBN 978-80-8054-607-6.
- HOLICKÁ, M. 2006. E-learning – interaktívna multimediálna forma vzdelávania. In *Vzdelávanie dospelých*. 2006, roč. XI, č. 2, s. 52-54. ISSN 1335-2350.
- LUKÁČOVÁ, A. 2008. E-learning a jeho integrácie do edukačného procesu. In *Bezpečnostní teorie a praxe*. 2008, č. 2, s. 125-133. ISSN 1801-8211.
- MALÁ, E. 2003. E-learning ako nová forma výučby cudzích jazykov. In *Technológia vzdelávania*. 2003, roč. XI, č. 10, s. 2-3. ISSN 1338-1202.
- NOVÁKOVÁ, I. a kol. 2011. *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru: Projekt medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy*. Bratislava : Akadémia PZ - K jazykov, 2011.
- PAJPACHOVÁ, M. 2012. Princípy systému manažérstva kvality v procese vzdelávania príslušníkov Policajného zboru. In *Celostná príprava manažérov zameraná na ich kvalitu – nutný predpoklad efektívneho riadenia organizácie vo vedomostnej spoločnosti*. Zborník vedeckých prác. Bratislava : Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2012, 164 s. ISBN 978-80-8054-530-7.
- RÓZSA, Z. 2013. *E-learning* [online]. Dostupné na internete: www.online-edu.eu/mod/resource/view.php?id=26 [2015-05-17].
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 303 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- ZLÁMAL, J. 2007. *E-learning v projekte distančného vzdelávania ve Střední policejní škole Ministerstva vnitra v Praze*. In *Technológia vzdelávania*. 2007, roč. XV, č. 1, s. 2-3. ISSN 1338-1202.

<http://www.elearning.sk/vyhody-elearningu.html>
<https://hotpot.uvic.ca/>

TVORBA MULTIMEDIÁLNYCH MATERIÁLOV NA VÝUČBU ODBORNÉHO NEMECKÉHO JAZYKA

Jelena Onrejkovičová

Abstrakt

Autorka prezentuje proces tvorby, štruktúru a obsah multimedialnej pomôcky „Nemčina pre dopravnú políciu, poriadkovú políciu a vyšetrovateľov“, ktorá je čiastkovým výstupom vedeckovýskumnej úlohy Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave „Jazykové moduly pre vybrané policajné služby“. Osobitný dôraz sa kladie jednak na špecifiká práce s multimédiom, jednak na úskalia tvorby multimédia pre pomerne úzku a zároveň rôznorodú cieľovú skupinu používateľov odborného jazyka.

Kľúčové slová: e-learning, softvér Hot Potatoes, informačno-komunikačné technológie (IKT), multimedialna učebná pomôcka.

Zusammenfassung

In ihrem Vortrag präsentiert die Autorin das Entstehen, die Struktur und den Inhalt des multimedialen Lehrmittels „Deutsch für Verkehrspolizei, Schutzpolizei und Ermittler“. Das Lehrmittel wird als ein Teil des wissenschaftlichen Projekts „Sprachmodule für ausgewählte Polizeidienste“ vom Lehrstuhl für Fremdsprachen der Polizeiakademie in Bratislava präsentiert. Schwerpunkte sind sowohl spezifische Aspekte im Prozess der Arbeit an einem multimedialen Lehrmittel als auch inhomogene und gleich enge Nutzer-Zielgruppe von diesem Lehrmittel.

Schlüsselwörter: E-learning, Software Hot Potatoes, IuK-Technologie, multimediale Lehrmittel.

ÚVOD

Od februára 2015 je na intranetovej stránke Ministerstva vnútra SR prístupný e-learningový program „Nemčina pre dopravnú políciu, poriadkovú políciu a vyšetrovateľov“, ktorý je čiastkovým výstupom vedeckovýskumnej úlohy Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave „Jazykové moduly pre vybrané policajné služby“ (Nováková et al., 2011). S modulom môžu pracovať všetci pracovníci rezortu vnútra, ktorí majú prístup na intranet, a taktiež študenti Akadémie Policajného zboru na hodinách nemeckého jazyka pod vedením pedagóga, kde sa modul používa na CD.

Cieľová skupina: modul je určený pre všetkých záujemcov pôsobiacich v rezorte, ktorí chcú si precvičiť svoje znalosti v oblasti odborného nemeckého jazyka, a tak zvýšiť svoju jazykovú kompetenciu. Predpokladaná jazyková úroveň je B1 až B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky¹.

¹Podrobný popis jednotlivých úrovní sa nachádza napr. na stránke:
http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJL/clenovia/SERR_2006def.pdf.

Modul vytvorili pedagogickí pracovníci, učelia nemeckého jazyka Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, v spolupráci s odborníkmi z praxe a nemeckou lektorkou. Úloha a postavenie pedagóga vyučujúceho odborný jazyk by si zaslúžili osobitný priestor. Tu však len zdôrazníme, že autori modulu – skúsení pedagógovia, pôsobiaci roky v rezorte vnútra, ovládajú danú problematiku nielen z jazykového hľadiska, ale v potrebnej miere aj z odborného hľadiska. Pripomeňme, že, ako hovorí Binderová, „[v] metodike je jeden hlavný rozdiel medzi všeobecnou a odbornou angličtinou, a to ten, že učiteľ nie je v pozícii „znalca“ nosného kontextu“ (Binderová, 2010, 26). Domnievame sa, že tento názor v plnej miere platí aj pre vyučovanie akéhokoľvek iného cudzieho jazyka. Ani autori modulu sa nepovažujú za úplných znalcov nosného kontextu, ale odbornosť modulu je zaručená účasťou policajtov pôsobiacich v praxi, s ktorými prebiehali konzultácie počas celého spracovávaní modulu. Účasť nemeckej lektorky na spracovaní materiálu zaručuje jeho lexikálnu a gramatickú správnosť a jej významným prínosom bolo aj vytvorenie autentických nahrávok slovnej zásoby, vetných konštrukcií a textov.

Virtuálne prostredie ponúka pedagógom veľa možností na sprostredkovanie vedomostí v elektronickej podobe. Výhody e-learningového vzdelávania (rýchly prístup k neobmedzenému množstvu informácií, atraktivita virtuálneho prostredia, možnosť aktualizácie informácií a iné) sú známe. Je na pedagógovi, aby zvolil tú správnu podobu multimédia. Ale aj moderný používateľ multimediálnych prostriedkov vzdelávania má špecifické nároky na tieto učebné pomôcky. Žiada, aby boli odlišné od bežných učebníc. Pšenáková (2001, 261) uvádza najmä tieto faktory, ktoré ovplyvňujú záujem edukanta o multimediálnu učebnú pomôcku:

- estetický vzhľad stránky na obrazovke,
- spôsob objavenia sa informácie, ktorá sa má odovzdať,
- zložitosť navigácie medzi jednotlivými stránkami.

Dospelý používateľ, ako to dosvedčujú aj výsledky nášho výskumu, vyhľadáva také pomôcky, ktoré by boli pestré, nápadité, obsahovali by obrázky a animáciu. Potvrdzujú to aj odpovede študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, získané z dotazníkov. Modul bol použitý ako doplnkový učebný materiál v letnom semestri školského roka 2014-2015 u študentov denného a diaľkového štúdia vo všetkých ročníkoch. Po dôkladnom oboznámení sa s modulom poslucháči (celkovo 75 respondentov) mali možnosť vyplniť dotazníky, v ktorých odpovedali na vopred formulované otázky a taktiež sa mohli voľne vyjadriť

k obsahovej a formálnej stránke materiálu. V položke „Uved'te pozitíva a negatíva modulu“ viacerí respondenti uviedli podobné názory, napr.:

„...privítal by som vylepšenie grafickej stránky: obrázky, animácia, viacfarebnosť...“
alebo

„ ...chýbali mi obrázky...“ alebo *„...možno by bolo dobré, keby boli ešte dialógy a videá...“*.

Program Hot Potatoes² bol zvolený z dôvodu jeho dostupnosti a relatívnej jednoduchosti tak v tvorení cvičení, ako aj v jeho ovládaní. Treba poznamenať, že členmi autorského kolektívu boli len vysokoškolskí pedagógovia – lingvisti, ktorí sa museli zhostiť ťažkej úlohy – naučiť sa narábať s IKT technológiami a zvládnuť ich, čo nie je vždy jednoduché. Je výhodou, že nielen tvorcovia programu, ale aj jeho používatelia zostavili rôzne návody, podľa ktorých sa dá naučiť vytvárať učebné materiály v programe Hot Potatoes. Uvedieme aspoň dva relevantné návody: 1. Oficiálna stránka Hot Potatoes, pododdiel *Tutorials*³, a 2. Návod v slovenčine od Mgr. Danice Slast'anovej⁴. Až vo finálnej fáze prípravy pribudol do tímu programátor, ktorý už hotový modul upravil do takej podoby, aby ho bolo možné umiestniť na intranetovú stránku, resp. nahrať na CD. Program Hot Potatoes je voľne prístupný program, vyvinutý na Univerzite vo Viktórii v Britskej Kolumbii. Je vyvinutý aj pre potreby učiteľov, aby mohli prezentovať a hlavne precvičovať učivo s využitím IKT. Veľmi jednoducho sa inštaluje do počítača a po nainštalovaní je možné pracovať v režime off-line. Technické požiadavky zahŕňajú použitie prostredia Windows XP a vyššie a ľubovoľného internetového prehliadača. Od prvého spustenia programu v roku 1998 prišli jeho tvorcovia s niekoľkými verziami, ale momentálne, žiaľ, už nepodporujú jeho ďalší vývoj, teda ho neaktualizujú.

V rámci kritiky treba dodať, že program síce umožňuje vkladanie obrázkov a fotografií, ale pre prekážky technického charakteru nebolo ich didaktické využitie možné.

Z používateľského hľadiska program vyžaduje minimálnu počítačovú gramotnosť, jeho ovládanie je intuitívne. Cvičenia sú vyhodnocované priebežne v percentuálnom vyjadrení, takže používateľ ma okamžitú spätnú väzbu a zároveň je informovaný o tom, kde urobil chybu.

²Dostupný na <https://hotpot.uvic.ca/>.

³Dostupný na <http://hotpot.uvic.ca/tutorials6.php>.

⁴Dostupný na www.uspesnaskola.sk/tvorba-interaktivnych-cviceni-s-hotpotatoes-om-3.

1 ŠTRUKTÚRA MODULU

Modul pozostáva z troch nosných častí – *Dopravná polícia*, *Poriadková polícia* a *Vyšetrovanie* – a z úvodu, spoločného pre všetky tri časti. Časti majú rovnakú štruktúru, obsahujú slovnú zásobu, ďalej zoznam tzv. fráz, text na čítanie s porozumením a cvičenia.



Obr. č. 1 Úvodná časť

Slovná zásoba a tzv. frázy

Slovná zásoba predstavuje glosár vybraných termínov a terminologických spojení. Jednotlivé heslá sa dajú zobrazit' abecedne; ako východiskový jazyk si možno vybrať slovenčinu alebo nemčinu. Výber slovnej zásoby vo veľkej miere korešponduje so slovnou zásobou učebnice *Deutsch im Beruf – Polizei* (Ondrejčovičová et al., 2014), ktorá je povinnou literatúrou pre všetkých študentov nemčiny v 2. ročníku bakalárskeho štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Frázy sú súborom frekvencovaných modelových viet typických pre komunikáciu policajta s občanom, prípadne sú to vety vyskytujúce sa v cvičeniach a textoch uvedenej učebnice. Rozdelenie slovnej zásoby a fráz do tematických celkov je len orientačné, pretože je ťažké presne a jednoznačne určiť, do ktorej tematickej oblasti daný termín patrí (samozrejme v prípade tematickej oblasti dopravnej polície je to trochu jednoduchšie), pokiaľ neexistuje podrobne vypracovaná pojmová štruktúra príslušnej oblasti, čo zasa vyžaduje rozsiahly terminologický výskum. Pri výbere a excerpcii slovnej zásoby sa preto vychádzalo z pedagogických a prekladateľských skúseností autorov, podporených konzultáciami s odborníkmi z praxe.

Všetky heslá a frázy, ako aj vybrané texty nahrála nemecká lektorka. Nahrávky neobsahujú žiadne vedľajšie zvukové efekty.



Obr. č. 2 Ukážka prezentácie slovnéj zásoby v module

Cvičenia

Autori jazykového modulu pre nemecký jazyk využili päť možností, ktoré program na tvorbu cvičení ponúka: JQuiz, JCross, JMix, JMatsch a JCloze. Aby sme používateľom uľahčili orientáciu v cvičeniach, zaviedli sme ich slovenské názvy: kvíz – JQuiz, krížovka – JCross, slovosled – JMix, priradovanie – JMatsch a dopĺňovanie – JCloze. Výhodou programu je, že v rámci jedného typu cvičení sú rozmanité možnosti ako spestriť tú istú úlohu tak, aby používateľ nemal pocit monotónnosti práce. Pozrieme sa bližšie na niektoré úlohy. Napríklad v úlohe dopĺňovanie – JCloze v module *Vyšetrovanie* sú úlohy na doplnenie chýbajúceho slova na konci vety; ponúkané možnosti sa po kliknutí vyrolujú:



Obr. č. 3 Ukážka cvičení na slovnú zásobu, modul Vyšetrovanie

V ďalšom príklade – v module *Dopravná polícia* – ide už o súvislý text (prípady), do ktorého treba doplniť chýbajúce lexikálne jednotky, pričom používateľ vyberá z možností uvedených na hornej lište:

Dopravná polícia
SLOVNÁ ZÁSoba - Doplnovanie 3/4

Ergänzen Sie

Auto Dreijährige fuhr Kinderfahrrad kollidierten Rettungshubschrauber Unfall verletzt

Dreijähriger bei Verkehrskollision verletzt

Ein Dreijähriger ist am Montag bei einem in Feidkochen worden. Der Bub war in einer Wohn- und Spielstraße mit seinem unterwegs, als es zur Kollision mit einem Auto kam. Ein 20-jähriger Lehrling mit seinem Pkw gegen 10.40 Uhr in der Marktsiedlung in Feidkochen, als sein und das Fahrrad des Buben seitlich . Der wurde dabei unbestimmten Grades verletzt. Er musste vom C11 ins ELK-Krankenhaus gefahren werden.

a

Fertig! Tipp

Obr. č. 4 Ukážka cvičení na slovnú zásobu, modul Dopravná polícia

Čítanie s porozumením

Dva typy úloh – doplnovanie a kvíz – umožňujú vkladanie textov a vytváranie cvičení. Najťažšia etapa práce – rovnako ako v prípade slovnej zásoby – spočívala v správnom výbere textov. Nebolo ľahké nájsť také, ktoré by boli dostatočne odborné, informatívne, zodpovedali by jazykovej úrovni cieľovej skupiny používateľov a zároveň by boli aj obsahovo zaujímavé. V mnohých prípadoch boli zvolené síce novinové články, ale len vysoko informatívne a neobsahujúce žiadne (resp. takmer žiadne) prvky publicistického alebo hovorového štýlu, napr. *FAHRLÄSSIGE TÖTUNG: Gegen Polizisten wird ermittelt* alebo *ALKOLENKER (19) VERURSACHT TÖDLICHEN UNFALL*.

Vyšetovanie
ČÍTANIE S POROZUMENÍM - Kvíz 5/6

Lesen Sie den Text und wählen Sie dann die richtige Antwort.

FAHDUNG

Bei der Suche nach flüchtigen Tatverdächtigen benötigt die Polizei die Hilfe der Zeugen. Sie konnten die Tat oder den Täter beobachten. Deshalb wird auch ein Phantombild erstellt. Wenn die Polizei aufgrund der Zeugenaussagen ein einheitliches Bild erstellen konnte, geht dieses Phantombild zur Fahndung an die Öffentlichkeit.

Wenn die Polizei den Tatverdächtigen festnimmt und diesen verhaften will, braucht sie einen Haftbefehl. Den beantragt der Staatsanwalt bei einem Richter. Der Richter prüft, ob die Gründe, die der Staatsanwalt nennt, ausreichen, um die beschuldigte Person einzusperren, also in Untersuchungshaft zu nehmen.

Dabei muss sich der Richter genau an die Vorschriften der deutschen Strafprozessordnung (StPO) halten. Der Richter kann den Beschuldigten gegen die Zahlung einer bestimmten Summe wieder freilassen. Das geht aber nur, wenn die Straftat kein Kapitalverbrechen wie Mord oder schwerer Raub war und das Gericht der Meinung ist, der Täter wird bis zu seinem Prozess nicht flüchten.

Alle Fragen anzeigen

1/7

Wenn der Verdächtige geflüchtet ist, veröffentlicht die Polizei oft ein Phantombild.

A. ☐ Richtig

B. ☐ Falsch

Obr. č. 5 Ukážka textu s cvičeniami

Uvedme krátky komentár k úskaliam tvorby didaktickej pomôcky pre rezort vnútra. Ako najväčší problém sa javí rôzna úroveň jazykovej pripravenosti používateľov modulu. Ukázal to aj prieskum uskutočnený v roku 2011, teda na začiatku práce riešiteľského tímu vedeckovýskumnej úlohy. Na základe metódy didaktického výskumu neštruktúrovaných rozhovorov (Petlák, 2004, 30), vedených vtedy ešte len s respondentmi – potenciálnymi používateľmi e-learningového modulu, sme zistili, že budúcich používateľov môžeme rozdeliť na dve veľké skupiny. Na jednej strane sú to študenti bakalárskeho denného štúdia, na druhej príslušníci polície. Študenti, zvlášť mladšie ročníky, ktorí maturovali z nemeckého jazyka, ovládajú jazyk na úrovni B1, niekedy aj B2, ich vedomosti sú vďaka systematickej školskej príprave v oblasti slovnej zásoby a gramatiky približne rovnaké. Úroveň ich odborných vedomostí i zručností je však pomerne nízka; študenti 2. ročníka bakalárskeho štúdia, v ktorom sa program používa najčastejšie, stoja ešte len na začiatku svojho profesionálneho vývoja.

Príslušníci polície, resp. pracovníci rezortu, síce disponujú rozsiahlymi odbornými vedomosťami, ale ich jazyková úroveň je veľmi rôzna – od (často) úplných začiatovníkov až po (zriedkavejšie) úroveň C1.

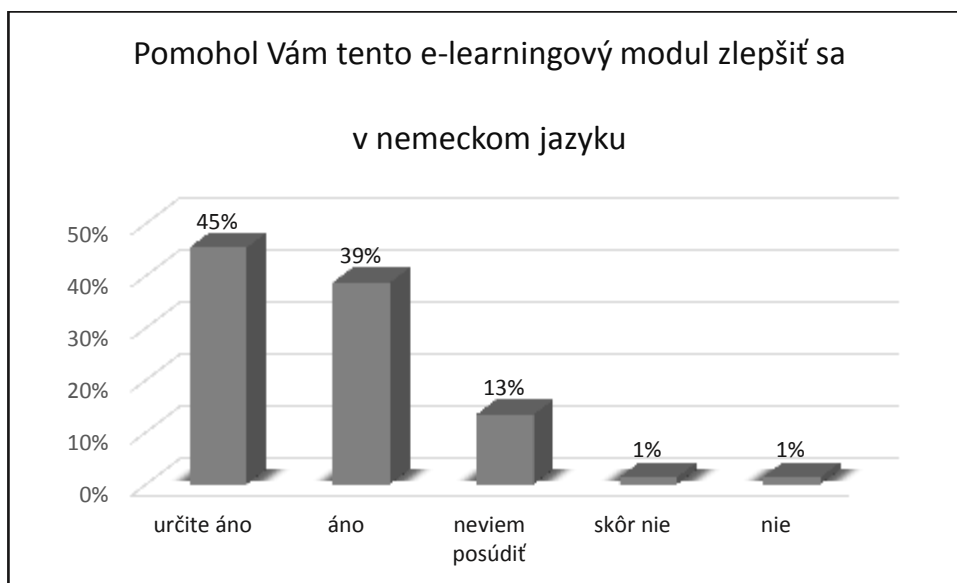
Preto sme sa pri príprave didaktickej pomôcky riadili predovšetkým vyučovacou zásadou primeranosti učiva v cudzom jazyku k faktickému stavu odborných vedomostí jej používateľov. Pri voľbe odbornej slovnej zásoby, ktorú sme zahrnuli do glosára a cvičení, sme volili také termíny, ktoré vyjadrujú pojmy známe používateľom z ich rodného jazyka. Napr. do modulu *Vyšetrovanie* sme zahrnuli *výsluch* – *Vernehmung*, *trestné konanie* – *Strafverfahren*, *trestné oznámenie* – *Strafanzeige*, *obvinený* – *der Beschuldigte* a i., ktorých význam v slovenčine by študenti Akadémie Policajného zboru v Bratislave už mali ovládať.

Samozrejme, tvorba multimédia pre didaktické účely naráža aj na iné problémy všeobecného charakteru. Skôr by sme tu mohli hovoriť o negatívach, príznačných pre e-learning ako taký. Technická stránka multimédia predstavuje problém (ako zo strany učiteľa, tak zo strany žiaka) pri e-learningovom vzdelávaní. Nekompatibilita operačných systémov, internetových prehliadačov a programov atď., ktorá má za následok nie vždy správne zobrazovanie vizuálnej podoby didaktického multimédia, ešte stále predstavuje závažnú prekážku pre užívateľa, ktorú môže odstrániť len technická podpora. Oveľa závažnejším negatívom sa javí nedostatočná efektivita e-learningových didaktických prostriedkov. Vo všeobecnosti to spomína aj Juriková, keď hovorí, že „[a]zda najväčším negatívom e-learningu je efektivita vyučovania, pretože riziko neefektívnosti pri takomto type vyučovania

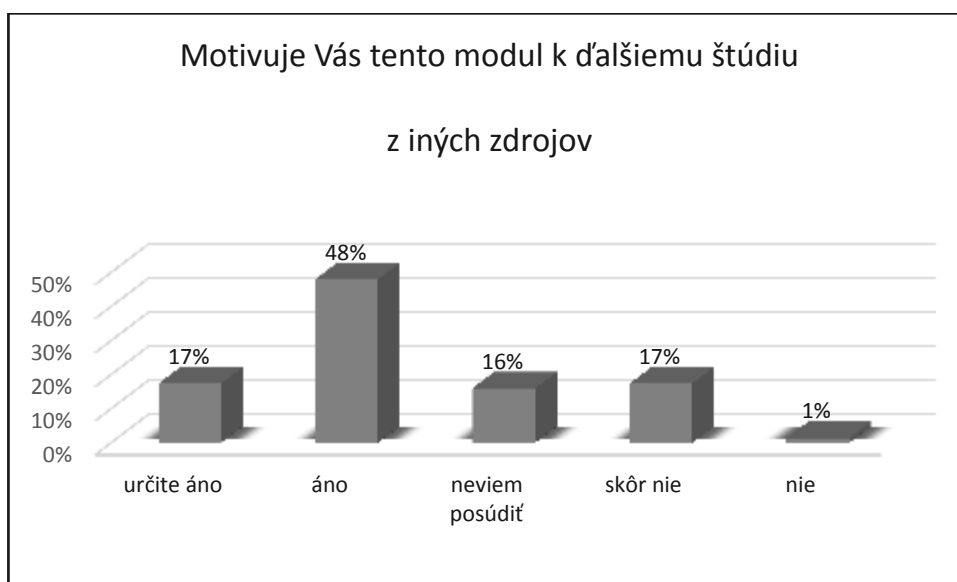
je vysoké. Žiak musí disponovať istou sebadisciplínou, aby sa prinútil v pravidelných intervaloch absolvovať ďalší kurz či lekcii. Ďalej nie každému vyhovuje, že percepcia poznatkov prebieha statickou formou. Negatívom sa môže javiť aj veľké množstvo parciálnych informácií, ktoré spolu ihneď nevytvárajú celkový obraz o probléme“ (Juríková, 2014, 47). Súhlasíme s vyššie uvedeným tvrdením. Práve preto, že sme si boli vedomí týchto negatív, rozhodli sme sa vytvoriť nie učebný program alebo učebnicu v elektronickej podobe, ale skutočne didaktickú pomôcku, t. j. doplnkový materiál na výučbu nemeckého jazyka na hodinách a/alebo na samoštúdium. Po zvládnutí všetkých cvičení by si mal používateľ osvojiť a/alebo rozšíriť odbornú slovnú zásobu v prezentovaných oblastiach, vedieť, v akých slovných spojeniach a situáciách sa používa (na základnej úrovni je to napr. rozhovor príslušníka Policajného zboru s vodičom, zadržanie a predvedenie páchateľa, na vyšších úrovniach, resp. na úrovni abstrakcie, sú to napríklad pravidlá cestnej premávky, teoretické poznatky o postupoch vo vyšetrovaní, v pátraní atď.).

Materiál má len parciálny charakter, týka sa len troch vybraných tém s policajným zameraním. Zároveň má podnietiť edukanta k ďalšiemu (samo)štúdiu. V praktickej rovine rátame napr. s tým, že tento modul posluží ako predpríprava frekventantov kurzov nemeckého jazyka, určených pre budúcich účastníkov aktivít Stredoeurópskej policajnej akadémie (MEPA – Mitteleuropäische Polizeiakademie). Čo sa týka sebadisciplíny, je to problém, ktorého riešenie leží skôr v rovine psychológie edukanta.

Prvé ohlasy, prevažne pozitívne hodnotiace modul, boli získané už vo vyššie spomínanom dotazníku. Uvedieme ako príklad vyhodnotenie dvoch otázok, na ktoré odpovedali študenti Akadémie Policajného zboru v Bratislave na konci letného semestra školského roka 2014 – 2015. Na otázku „Pomohol Vám tento modul zlepšiť sa v nemeckom jazyku?“ prevažná väčšina respondentov (84%) odpovedala pozitívne. Na otázku „Motivuje Vás modul k ďalšiemu štúdiu z iných zdrojov?“ tak urobila viac ako polovica respondentov (celkovo 65%).



Obr. č. 6 Vyhodnotenie otázky č. 9



Obr. č. 7 Vyhodnotenie otázky č. 11

Veríme, že prezentovaný e-learningový program sa ukáže ako dostatočne inovatívny a flexibilný pre používateľov a bude praktickým prínosom pre príslušníkov Policajného zboru a študentov bezpečnostných odborov, pomôže im zdokonaľiť sa v nemeckom jazyku a povzbudí ich do ďalšieho rozvíjania ich jazykových zručností.

LITERATÚRA

- BINDEROVÁ, M. 2010. Špecifiká vyučovacieho procesu v profesijnom cudzojazyčnom vzdelávaní. In *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostnoprávnym zameraním*. Bratislava : Akadémia PZ, s. 25 – 28. ISBN 978-80-8054-480-5.
- JURÍKOVÁ E. 2014. Využitie e-learningu pri výučbe novolatinského písomníctva. In BRODŇANSKÁ, E., KOŽELOVÁ, A. (eds.) *E-learning a vyučovanie jazykov v akademickom prostredí* [elektronický zdroj] : zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej 14. novembra 2014. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2014, s. 47 – 55, ISBN 978-80-555-1122-1.
- NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, P., KRALOVIČOVÁ, D., MASÁROVÁ, M., MIŽENKOVÁ, Ľ., ONDREJKOVIČOVÁ, J. 2011. *Jazykové moduly pre vybrané služby policajného zboru: projekt medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy*. Bratislava : Akadémia PZ, Katedra jazykov, 34 s.
- ONDREJKOVIČOVÁ, J., MASÁROVÁ, M., MIŽENKOVÁ, Ľ. 2014. *Deutsch im Beruf – Polizei*. Bratislava : Akadémia PZ, 179 s. ISBN 9788080545840.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. IRIS, 315 s. ISBN 80-89018-645.
- PŠENÁKOVÁ, I. 2001. Úloha multimédií v didaktických WWW stránkach. In *Schola*. Bratislava : KIPP, s. 260–263. ISBN 80-227-1610-3.
- SLAŠŤANOVÁ, D. *Tvorba interaktívnych cvičení v programe Hot Potatoes* (manuál pre učeniachtivých učiteľov). Dostupné na: www.uspesnaskola.sk/tvorba-interaktivnych-cviceni-s-hotpotatoes-om-3. [30. 05. 2015]

E-LEARNING NA UNIVERZITE – FORMY PRAKTICKÉHO POUŽITIA

Jaroslava Štefková – Žaneta Balážová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá analýzou termínu e-learning a rôznymi verziami jeho interpretácie. Ďalej uvádza prehľad konkrétnych on-line a off-line foriem a ich využitie vo výučbe cudzích jazykov. Autori hľadajú vhodné formy e-learningu v cudzom jazyku na nefilologických univerzitách s ohľadom na cieľovú skupinu študentov – vysokoškolskí študenti dennej a externej formy štúdia. Autori považujú za vhodné e-learningové formy podporujúce vlastnú prácu študentov ako aj ich spoluprácu, ktoré nevyžadujú extrémnu počítačovú zručnosť od vyučujúceho, napr. tvorba prezentácie v PowerPointe, podcast a vodcast.

Kľúčové slová: e-learning, anglický jazyk, on-line a off-line formy

Abstract

The paper deals with the analysis of the e-learning term and its various interpretations. The authors describe particular on-line and off-line forms which can be used in language teaching. The authors look for suitable forms of e-learning for teaching foreign language at non-linguistic universities with regard to the target group of students – the students of full-time and part-time form of study. The most suitable forms of e-learning were chosen those based on own work of students and on their co-operation without the necessity of teachers' extreme computer mastery such as creating PowerPoint presentation, vodcast and podcast.

Key words: e-learning, English language, online and offline forms

ÚVOD

*Stačia prvé tóny známej melódie, jediná fotografia, známe miesto, či známa vôňa
a vynorí sa toľko spomienok.*

Cappy

Hoci úvodný citát vôbec nenaznačuje použitie elektronických zdrojov vo vzdelávaní, jeho širší kontext a význam reflektuje použitie multimédií ako zdroja zážitkov, ktoré vyvolávajú pamäťové stopy a uľahčujú zapamätanie si informácií a situácií vo vzdelávaní. Na začiatku 90-tych rokov, kedy internet priniesol a sprístupnil obrovské dáta pre všetkých jeho užívateľov, by mnohí nepredpokladali taký prudký vývoj v oblasti masovokomunikačných technológií a ich rôznych variant. V súčasnosti je internet prístupný nielen z osobných, pracovných počítačov, ale bežne, a snáď ešte častejšie než z počítačových jednotiek, je prístupný z mobilných telefónov, tabletov a rôznych bezdrôtových zariadení. Všetky technologické prostriedky ponúkajú mnohoraké možnosti zobrazenia textu, obrázkov, audio- a videosúborov. Z poskytovaného technologického zázemia vyplývajú aj činnosti,

ktoré je možné uskutočňovať prostredníctvom výpočtovej a komunikačnej techniky v rámci vyučovacieho procesu.

1 VYMEDZENIE POJMU E-LEARNING

Náš príspevok sa zaoberá multimediálnymi vyučovacími úlohami pre mladých ľudí a dospelých, ktoré slúžia pri výučbe cudzieho jazyka a pomocou ktorých by sa mal vyučovací proces zatriť a zefektívniť.

Na základe prieskumu Inštitútu pre perspektívne technológie dnešná mladá generácia, naši študenti (Redecker, 2009, 21), je vnímaná ako počítačovo zručná generácia, ktorá myslí vizuálne a uskutočňuje „multitasking“, teda viac úloh naraz a musí byť neprestajne v spojení s priateľmi a rovesníkmi. Okrem týchto atribútov môžeme povedať, že sú aj netrpezliví a očakávajú neustálu spätnú väzbu a odmeny za ich výsledky. Pre pedagógov je však dôležitejšie poznať aké činnosti ich oslovujú („vyhľadávanie, výber, spravovanie systému“) (Redecker, 2009, 21). Takže ak vyučujúci chcú svojim študentom rozumieť a ponúknuť im také formy vzdelávania, ktoré sú pre nich atraktívne, musia držať krok s dobou a do svojho učebného štýlu zahrnúť aj informačné a komunikačné technológie.

Informačno-komunikačné technológie (IKT) vo vzdelávaní sú dnes už bežne používané a najčastejšie sa označujú ako e-learning. Avšak chápanie e-learningu je rôzne a termín označuje viaceré varianty využitia IKT vo vzdelávaní.

Samotný e-learning je odvodený od elektronického učenia a jeho najzaužívanejší výklad je vzdelávanie prostredníctvom alebo s využitím počítača (Švec, 2008, 101). Turek (2010, 411) k menovanej definícii vo svojej práci ešte dopĺňa definície viacerých autorov, ktorí rozširujú pôvodnú definíciu o komunikáciu medzi študentmi a pedagógmi, spätnú väzbu pre študentov, riadenie celého procesu učenia (zadávanie úloh, časový harmonogram práce, zber a vyhodnotenie čiastkových testov, záverečné hodnotenie, atď.). Tieto tvrdenia sú viacmenej zhodné vo všetkých opisoch a definíciách e-learningu. Novšia charakteristika e-learningu (Wikieducator, 2008) odzrkadľuje vyššie uvedené vlastnosti do nasledovného rozdelenia:

CBE (computer-based education) CBI (computer-based instruction) = e-learning;

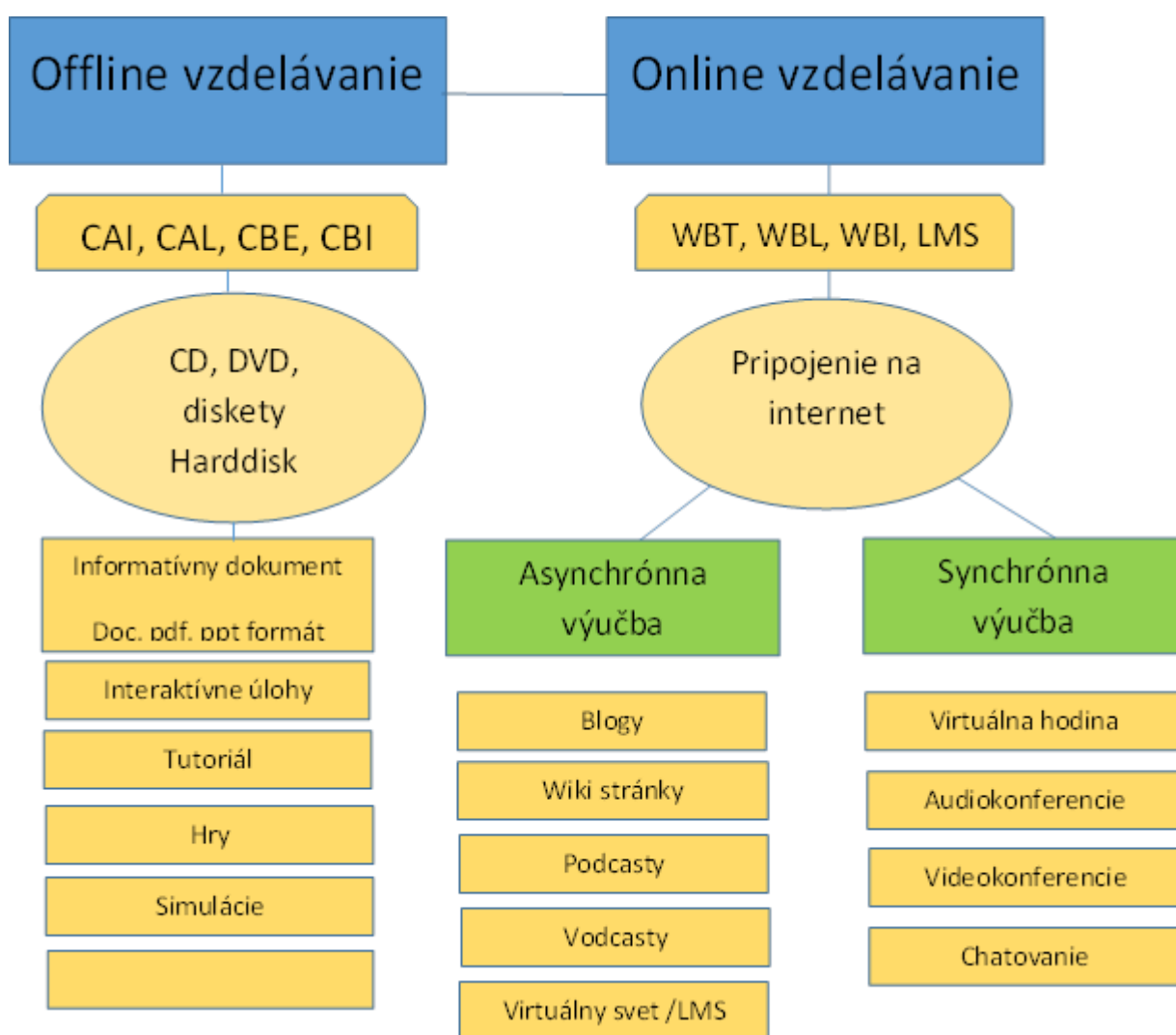
CAI (computer assisted instruction / computer aided instruction) = e-learning
+ počítačové úlohy, cvičenia, vyučovacie materiály cez počítač;

CMI (computer managed instruction) = vyučovacie prostredie s manažovaním celého vyučovacieho procesu = LMS (learning management system);

WBT (web based training), WBL (web-based learning), WBI (web based instruction) – vyučovanie, vzdelávanie, ktoré využíva internet.

1.1 E-learningové aktivity ako vyučovací prostriedok

Na rozdiel od všetkých rôznych názvov, ktoré znamenajú takmer to isté, a ktoré sa využívajú viac v medzinárodnom označení e-learningových aktivít, Turek (2010, 413) uvádza zrozumiteľné označenie, ktoré je uvedené na obrázku č. 1.



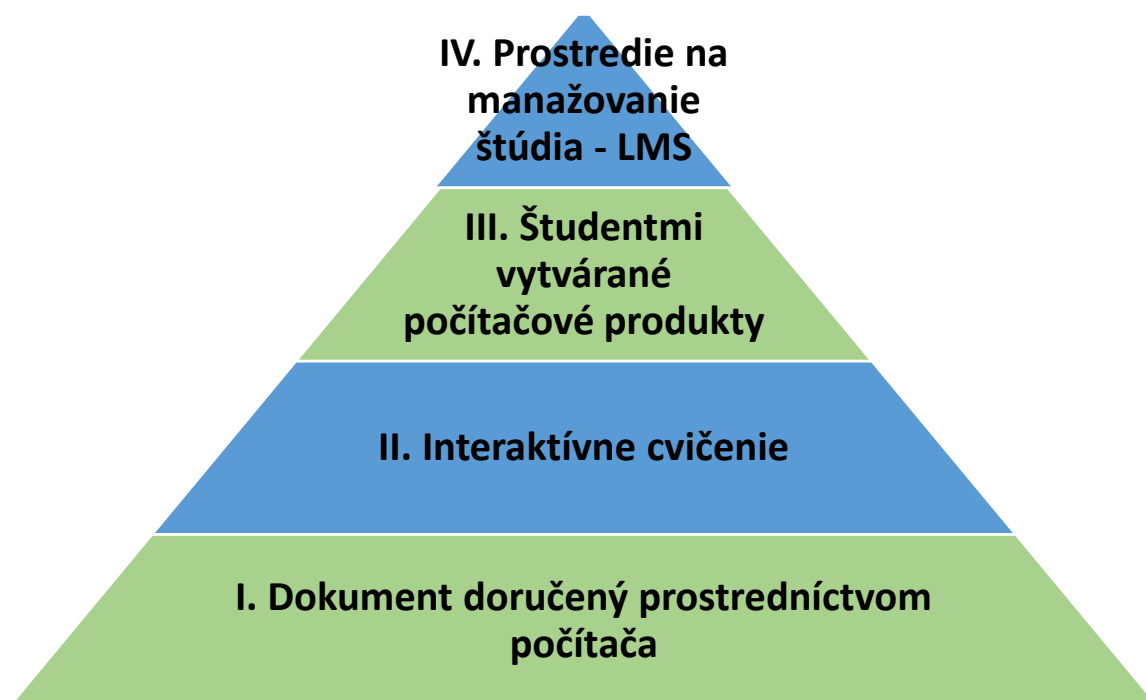
Obr.1: Schéma rozdelenia e-learningových aktivít

Zdroj: Vlastné spracovanie

Napriek uvedenému rozdeleniu sa môžeme na úlohy pozrieť ešte z iného uhla, podľa toho v čom sa prejavuje ich edukačný charakter – v ich prijímaní, alebo v ich tvorbe. Ak si

zadania vytvára učiteľ sám, sú založené na jeho pedagogických schopnostiach, znalostiach odboru a počítačových zručnostiach. V tomto prípade zlyhanie nastáva práve v dôsledku slabšej učiteľovej počítačovej zručnosti. Tvorba učiteľa sa obmedzuje na offlinové informatívne dokumenty, ktoré však majú pre študenta najmenší aktivizujúci a výučbový efekt. Ak však úlohy vytvárajú študenti, ich prínos je obrovský práve pre študenta. Aj Turek hodnotí samotnú prácu ako najvýznamnejší vplyv na zapamätanie si učiva (Turek, 2010, 108). V tom prípade pre vyučujúceho nie je slabšia úroveň počítačovej gramotnosti limitujúca, ba naopak, vzájomná spolupráca počítačovo zdatných študentov je pre neho prínosom a prispieva k zvyšovaniu jeho počítačových zručností. Úloha učiteľa je poskytnúť im navigáciu, čo sa týka obsahovej ako aj jazykovej stránky. Takáto spolupráca je vzájomne obohacujúca a posúva obe strany dopredu.

Okrem skôr spomínaného rozdelenia podľa Tureka (vid' obr.1) ponúkame nasledovný spôsob rozdelenia IKT aplikácií do 4 úrovní uvedeného na obrázku č.2.



Obr. 2: Hierarchia e-learningových aktivít

Zdroj: Vlastné spracovanie

Zo strany učiteľa klesá kontrola nad obsahom od najnižšej úrovne po najvyššiu, ale charakter prístupu učiteľa sa môže meniť od tvorcu obsahu, cez poradcu až po manažéra a facilitátora. Zo skúsenosti môžeme tvrdiť, že motivácia študentov a ich zainteresovanosť sa

rozvíja ak sú nielen prijímateľmi, ale ak môžu tvoriť a vložiť do produkcie samých seba. Následne môžeme tvrdiť, že efektivita učenia a naučenia sa obsahu je potom vyššia.

Uvedené rozdelenie pokrýva široké spektrum vyučovacích činností. Vyučovacie úlohy sú chápané v kontexte vyučovacieho procesu (cieľ, obsah, zásady, metódy, prostriedky) ako vyučovacie prostriedky. Ak dané prostriedky podáme študentom pomocou vhodnej metódy, dosiahneme výraznejší vzdelávací efekt. Podľa Veselej (2012, 7-64) je za efektívne spojenie považovaná kombinácia CALL (Computer Assisted Language Learning) a CLIL (Content and Language Integrated Learning). Táto kombinácia je obzvlášť vhodná pre školy s vyučovaním odborného cudzieho jazyka, v ktorom sa spájajú znalosti z odboru a jazykové znalosti. Toto spojenie je obzvlášť výhodné aj pre študentov vysokých škôl, ktorí sú už vybavení mentálnymi schopnosťami informácie vyhľadávať, spracovávať, hodnotiť a potom ich spájať do požadovaných jazykových útvarov. Turek sa venuje IKT ako samostatnej vyučovacej koncepcii (2010, 411), avšak aj vytvorené aplikácie potrebujú byť implementované do rámca vyučovacej metódy. Či už hovoríme o informačno-receptívnej metóde, metóde problémového výkladu alebo o heuristickej metóde. Pričom posledné dve sú vhodné viac, keďže zahŕňajú prvok bádania a hľadania správnej odpovede. Tak isto niektorí učitelia viac inklinujú k niektorým metódam viac a k iným menej.

Aj ďalší autori vidia veľké možnosti, ale aj prekážky vo využívaní IKT vo vzdelávaní (Molnárová 2014, Pivarčiová 2005, Balážová 2013, Stradiotová 2013, Frk 2010). Frk (2010, 109) vo svojej práci hovorí: „pomerne častým omylom je, že sa proces vzdelávania prostredníctvom e-learningu považuje za formu individuálneho vzdelávania. V počiatočnom e-learningu sa s takouto myšlienkou rátalo, v súčasnosti sa však do popredia dostáva tzv. kolaboratívne učenie.“ Tu vyzdvihuje hlavne aplikácie využívajúce sociálne siete a vzájomnú komunikáciu, tzv. chat. Stradiotová (2013, 83) sa prikláňa k názoru, že IKT vo vyučovaní dopĺňa tradičné osobné vyučovanie a tým motivuje študentov. Aj samotní študenti podľa uvedeného prieskumu potvrdili vhodnosť a využiteľnosť IKT vo vyučovaní cudzích jazykov napriek ťažkostiam v hardwarovom a softwarovom vybavení škôl.

Aplikácie menované v ďalšej časti sú len výberom z možných variant off-line a on-line úloh.

2 CHARAKTERISTIKA OFF-LINE POČÍTAČOVÝCH APLIKÁCIÍ

Mnohé aplikácie využívajúce počítač môžu byť chápané ako off-line a aj ako on-line úlohy. Ak sa textový, obrázkový alebo prezentačný súbor uloží na internetovú sieť a študenti k nej majú prístup z domácich počítačov, zo „statickej“ off-line úlohy sa stáva on-line, pričom

je počítač určený len na doručenie a neposkytuje študentovi spätnú väzbu. Využívanie počítača ako média uľahčuje spôsob komunikácie, čo v manažovaní skupiny výrazne šetrí čas, študentské finančné aj časové zdroje, keď berieme do úvahy, že nemusia cestovať za vzdelávaním. Avšak na druhej strane, výrazne neovplyvňuje efektivitu procesu učenia sa. V našej praxi sme sa stretli hlavne s nasledovnými off-line úlohami:

2.1 Vytvorenie informatívneho dokumentu vo Worde a následné preformátovanie do formátu pdf

Táto práca vyžadovala najväčšie odborné, jazykové a časové nasadenie zo strany vyučujúceho, pričom vplyv na aktivitu študentov bol malý alebo mierny. Študenti s materiálmi pracovali málo a keďže tieto boli v elektronickej forme, mnohí si ich vytlačili a pracovali s nimi ako s papierovou učebnicou. Výhodou, ktorú študenti pociťovali bolo, že materiály mali prístupné z domu, kedykoľvek a opakovane na rozdiel od výpožičky učebnice z knižnice alebo nákupu drahej literatúry, z ktorej nie všetko sa použilo počas hodín cudzieho jazyka.

2.2 Tvorba prezentácie v PowerPointe

Na základe inštrukcií vyučujúceho o tvorbe prezentácií si študenti pripravili prezentáciu. Niekedy pracovali vo dvojici, niekedy jednotlivo. Množstvo práce zo strany vyučujúceho je menšie a na strane študentov väčšie. Autonómnosť študenta sa realizuje v grafickom dizajne prezentácie a vo výbere odbornej témy korešpondujúcej so záujmami študenta. Výber témy tak rozvíjal nielen ich strategické jazykové zručnosti, ale aj odborné znalosti. Z hľadiska rozvíjania konkrétnych jazykových zručností sa rozvíjalo čítanie s porozumením, monologické rozprávanie, koncepcia poznámok a ich transformovanie do hovoreného slova. Študenti pociťovali najviac ťažkostí pri spracovaní veľkého množstva informácií do stručných vyjadrení v prezentácii. Druhou problémovou oblasťou bola transformácia informácií z prezentácie do hovoreného sprievodného slova. Napriek uvedeným problémom zo strany študentov je takýto spôsob práce vhodný pre jazykové vzdelávanie vo vysokoškolskom štúdiu technických odborov (Pivarčiová, Horičková, 2005, 37).

2.3 Interaktívne úlohy v programe *Hot potatoes*

Využite aplikácie *Hot potatoes* (okrem nej i *Articulate Storyline 2*) vyžaduje stiahnutie si voľne dostupnej aplikácie z internetu, oboznámenie sa s prácou v tomto programe a na záver tvorbu úloh v programe. Zo strany učiteľa si vyžaduje istú počítačovú zručnosť,

aby si ako samouk mohol naštudovať manuál, čo vidíme ako hendikep vo využívaní elektronických aplikácií vo výučbe, hoci sa jedná o software, ktorý je priateľský k užívateľovi a je navrhnutý na jazykové vzdelávanie. Čas potrebný na vytvorenie jedného cvičenia je relatívne neadekvátny časovému priestoru vo výučbe. Pre úspešné ovládanie programu je potrebné používať program neprestajne. Aj dočasné nepoužívanie programu sa odrazí v spomalení postupov tvorby cvičení, čo vedie k vyššej časovej náročnosti softwaru. Balážová a Danihelová (2013, 88) opisujú túto aplikáciu ako vhodnú pre rozličné vekové kategórie, formy štúdia a typy kurzov, vrátane odborného cudzieho jazyka, vďaka rôznorodosti možných úloh. Táto aplikácia obsahuje 5+1 možností úloh.

2.3.1 JQuiz

Tento program umožňuje vytvárať štyri druhy úloh:

- zatvorené úlohy s výberom jednej alebo viacerých správnych odpovedí z dvoch alebo viacerých možností, vrátane možností úloh s výberom jednej nesprávnej možnosti;
- otvorené produktívne úlohy s tvorbou krátkej odpovede.

Žiak môže využiť možnosť pomoci vo forme ďalšieho písmena alebo číslice zo správnej odpovede.

2.3.2 JMatch

JMatch umožňuje vytvárať priradovacie cvičenia zamerané na hľadanie párov z výberu obrázkov a/alebo text. Pri výučbe cudzieho jazyka sa tento druh cvičení uplatňuje pri precvičovaní slovnej zásoby. Slovíčka sa môžu priradovať k obrázkom, prípadne sa spájajú slovíčka s prekladom.

2.3.3 JClose

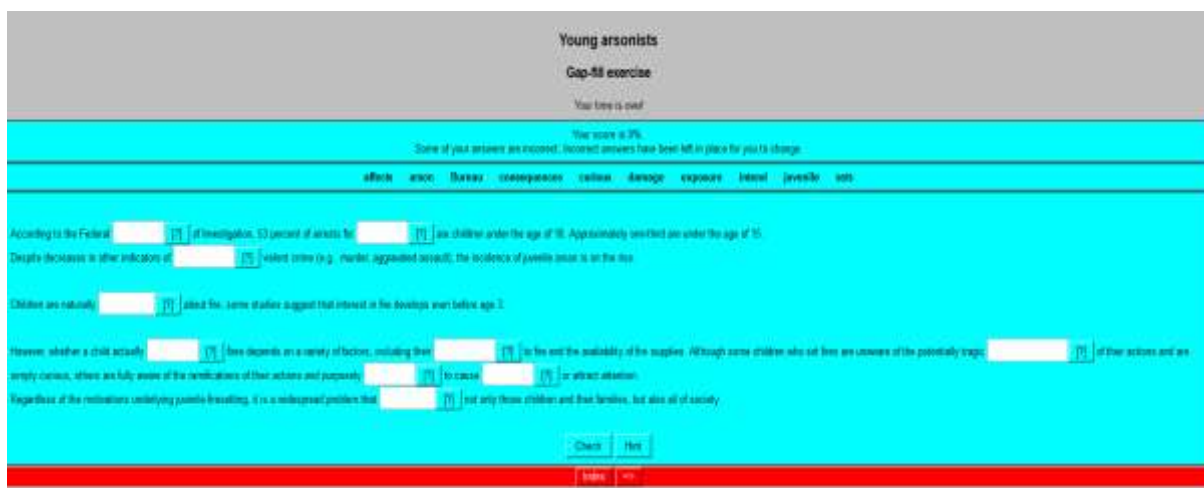
Program JClose sa používa na tvorbu doplnovacích cvičení. Žiak má k dispozícii text, do ktorého musí dopĺňať vhodné slová. Správne slovo, ktoré žiak musí zadať do textu, môže byť len jedno slovo, alebo správnych odpovedí môže byť viac. Možnosti správnych odpovedí zadáva učiteľ už pri tvorbe cvičenia. Žiak môže aj pri tomto type cvičení požiadať o pomoc, ktorá sa zobrazí vo forme prvého, resp. ďalšieho písmena správnej odpovede. Cvičenia v programe JClose sú zamerané na precvičovanie najmä čítania s porozumením.

2.3.4 JCross

Program vytvára križovky, ktoré však neobsahujú tajničku. Aj tento program, tak isto ako predchádzajúce, ponúka rovnakú možnosť nápovedy. Program precvičuje správnu formu písania slov (spelling) ako aj slovnú zásobu.

2.3.5 JMix

Cvičenia v tomto programe sú založené na poprehadzovaných písmenách, slovách alebo vetách. Úlohou žiakov je usporiadať poprehadzované prvky do správneho poradia, či už to je veta, slovo alebo text zameraný na logickú následnosť viet. Pri tvorbe cvičenia môže učiteľ zadať ľubovoľný počet správnych riešení.



Obr.3: Ukážka cvičenia v aplikácia *Hot Potatoes*

Zdroj: Vlastné spracovanie

Vzhľadom na relatívne nízku náročnosť počítačových zručností, ktoré sa vyžadujú od vyučujúceho cudzích jazykov, sú off-line úlohy pomerne časté vo výučbe cudzích jazykov. Je vhodné poznamenať, že existujú rôzne variácie off-line aktivít, prípadne ich presah do on-line aktivít (napr. tvorba glosáru s hypertextovými prepojeniami). Balážová a Danihelová (2013) uvádzajú ako vhodné doplnujúce technologické aplikácie vo vysokoškolskom vzdelávaní odborného charakteru v použití *HotPotatoes*, *VoiceThread* a *Googlesites* (2013, 86). Molnárová uvádza *Podcast* ako vhodnú počítačovú aplikáciu na výučbu cudzieho odborného jazyka (2014, 86). Podcast sa tu prezentuje ako komplexný nástroj na vyučovanie cudzieho jazyka a v odbornom kontexte. Pivarčiová a Horičková (2005) uprednostňujú tvorbu *Powerpointových prezentácií*.

3 CHARAKTERISTIKA ON-LINE POČÍTAČOVÝCH APLIKÁCIÍ

V ďalšej časti sa budeme zaoberať onlinovými úlohami. Web 2.0 alebo aj interaktívny internet – to je škála digitálnych aplikácií, ktorá umožňuje interakciu, spoluprácu a zdieľanie medzi používateľmi. Poskytuje nové komunikačné formy ako blog, podcast, „collaborative content“ – obsah, na tvorbe ktorého spolupracuje viacero používateľov (napr. wikis), sociálne siete ako Facebook, MySpace, alebo YouTube – webová stránka zameraná na zdieľanie multimediálnych informácií. Interaktívny internet dovoľuje používateľom komunikovať a spolupracovať rôznymi spôsobmi využívajúc pri tom audio, video a textové médiá. Postupy overené v osobnej komunikácii sa prenášajú do študijnej oblasti. Tento posun od „osobného“ k „študijnému“ má pozitívny efekt na učiacich sa v ich procese získavania vedomostí realizujúc ich individuálne potreby. Ako uvádza Molnárová (2014, 83) je „silným motivačným faktorom napr. pri rozvíjaní zručnosti písania, umožňuje modernejšie a pre študentov často zaujímavejšie prerozdelenie rolí medzi učiteľom a študentom, kedy učiteľ vystupuje vo forme moderátora, poradcu a študent je tvorcom obsahov, podieľa sa aktívnejšie na priamych výsledkoch jednotlivých častí vyučovacieho procesu, aktívne využíva cudzí jazyk v spojení s odbornými vedomosťami.“

3.1 Blog

Málokto sa zamýšľa nad tým, čo je to blog a blogovanie. Ľudia veľmi často čítajú rôzne blogy, príspevky v diskusiách, komentáre na sociálnych sieťach a rôzne iné články na internete. No kde je „hranica“ blogu a článkov? Blog (skratka pre webblog) by sme mohli nazvať aj ako internetový zošit, kde píšeme rôzne príspevky a úvahy na rôzne témy. Tieto úvahy môžeme, ale aj nemusíme publikovať. V blogoch autor vyjadruje svoj názor na rôzne témy. Niektorí ľudia píšu blogy na jednu tému a niektorí opisujú svoje zážitky alebo rôzne udalosti. Blogovať sa dá takmer na každú tému. Pri blogovaní treba dodržiavať určité pravidlá. Nielen pravidlá blogovania, ale aj pravidlá morálne či etické. Existujú rôzne druhy blogov:

- blog – človek svoje skúsenosti s témou vyjadruje písomne,
- fotoblog – zahŕňa fotografie s komentárom k udalosti,
- videoblog – komentár je najčastejšie súčasťou videa.

Základný rozdiel medzi blogom a článkom alebo diskusiou je v tom, že blog píše iba jeden autor a vyjadruje v ňom svoj vlastný názor a nie množstvo faktov. Pri písaní blogu je potrebné dodržiavať základné pravidlá blogovania, ako napr. dodržiavanie gramatických

pravidiel, používanie diakritiky a odstavcov, čo v súčasnej dobe sms-iek a mailov môže predstavovať problém. Blog by nemal byť príliš dlhý, nemali by sme ho čítať dlhšie ako 10 minút a mal by obsahovať hlavne náš názor k téme. Zároveň sa v blogu nesmú nachádzať žiadne vulgarizmy alebo kritika, ktorá je príliš osobná alebo môže niekoho uraziť. Výhody blogu v edukačnom procese ako ich uvádza Stradiotová (2013, 81) sú:

- ľahko sa tvoria a ľahko sa aj používajú,
- sú zadarmo,
- motivujú,
- rozsah je neobmedzený,
- poskytujú portfólio prác,
- vytvárajú spojenie medzi hodinami,
- môžu slúžiť ako on-line nástenka,
- ide o komunikačný prostriedok poskytujúci autentický obsah,
- poskytujú pravé publikum,
- obsah blogov môže byť posudzovaný spolužiakmi, učiteľom a čitateľmi na internete,
- dávajú priestor pre vzájomnú spoluprácu a diskusiu mimo triedy,
- môžu sa použiť ako podpora dištančného vzdelávania,
- príspevky sú archivované a študenti aj učitelia si môžu kedykoľvek prečítať/vypočuť/vidieť publikovaný príspevok.

Blogy ponúkajú študentom priestor na experiment, vytváranie nových priateľstiev ako aj na upevňovanie zmysluplných interakcií a v neposlednom rade pomáhajú rozvíjať sociálne a občianske zručnosti¹ (Berson, 2006, 124).

3.2 Podcast a vodcast

„Pojem podcast označuje audio- alebo videozáznamy, ktoré sa dajú ukladať z internetu a ktorých následné počúvanie či prehrávanie nie je spojené s pôvodným médiom a jeho vysielačím časom, ani pripojením na internet“ (Kolečáni Lenčová, 2012, 56). Podcasting je spôsob, ktorým študent môže prirodzeným spôsobom zostať v kontakte s najaktuálnejšími audio a videoinformáciami; vodcast je videoverzia podcastu² (Franklin, van Hamerlen, 2007). Podcasting a vodcasting sú účinné nástroje, ktoré umožňujú komunikáciu a distribúciu

¹ Pôvodný citát: “Blogs offer an opportunity for students to experiment with different persona and expand their friendships; blogs foster deeper and more meaningful interactions and help and develop the social and civic skills”

² Pôvodný citát: “Podcasting is a way in which listener may conveniently keep up-to-date with recent audio or video content; vodcasts are video version of podcasts.”

materiálov so vzdelávacím obsahom. Sú pre študentov atraktívne, pretože študenti si môžu určovať tempo vzdelávania, počúvať audio alebo videomateriály podľa potreby niekoľkokrát. Rastúci počet používateľov podcastov poukazuje na to, že sa nejedná len o dočasný módný trend využívania webu 2.0, ale o rozvíjajúci sa vyučovací prostriedok. Pre potreby výučby anglického jazyka na všetkých úrovniach sú podcasty dostupné na mnohých internetových stránkach, napr. na stránke BBC – <http://www.bbc.co.uk/podcasts/genre/learning>, British Council – <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts>, alebo na stránkach špecializovaných na prácu s podcastom – <https://www.verbling.com/articles/6-best-english-learning-podcasts/>.

3.3 Wikis

Vytváranie poznatkov pomocou obsahu, na tvorbe ktorého sa podieľa viacero používateľov púta v súčasnosti nielen pozornosť študentov, ale aj učiteľov. Najväčšiu obľubu vo všetkých oblastiach vzdelávania si získava hlavne jeden softvérový nástroj – Wiki. Wiki je webová stránka, ktorá dovoľuje používateľom na základe vzájomnej spolupráce, pridávať, odstraňovať alebo iným spôsobom upravovať, meniť informáciu, najčastejšie text (Owen a kol., 2006). Slovo ‘wiki’(v havajčine wiki wiki) znamená *ponáhľať sa*. Práve rýchlosť vytvárania a aktualizácie stránok je jedným z určujúcich aspektov technológie wiki. Znalosť skupiny študentov, nazývaná aj ‘múdrosť nás’ sa predpokladá, že je väčšia ako znalosť jednotlivca a skupina, ktorá vytvára wiki-priestor je zhodná so skupinou, ktorá to číta (Owen a kol., 2006) ³. Wiki stránka vytvorená takouto skupinou môže byť jednoducho chránená heslom a teda prístupná len členom skupiny. V rámci Webu 2.0 sú známe služby zamerané na skupinové písanie, ako napr. *Writeboard* ⁴ alebo *Writely*⁵. Sú využiteľné vo vzdelávacom procese, pretože poskytujú možnosť rozpoznať jednotlivých prispievateľov – študentov. Toto umožňuje učiteľovi rozpoznať a vyhodnotiť individuálne príspevky študentov. Okrem skupinového písania je nástroj wiki vhodný aj na vytváranie spoločných projektov študentov, tvorbu školských alebo triednych stránok, pri ktorých môžu využívať multimediálne zdroje. Otvorenosť pre verejnosť tohto nástroja však dáva možnosť aj na jeho zneužitie.

³ Pôvodný citát: “The combined knowledge of the group—dubbed ‘the wisdom of the masses’— is assumed to be greater than that of the individual, and the group that creates the wiki space is the same group that reads it.”

⁴ <https://www.indiegogo.com/projects/writeboard-the-first-wi-fi-connected-whiteboard#/story>

⁵ <http://www.makeuseof.com/tag/writely-online-word-processor/>

3.4 Sociálne siete

Služby sociálnych sietí môžeme definovať ako sociálny priestor založený na využívaní internetu alebo mobilných zariadení, ktorého cieľom je uľahčiť komunikáciu, spoluprácu a zdieľanie informácií v rámci sietí kontaktov (Childnet International, 2008)⁶. Sociálne siete ako FaceBook, MySpace a YouTube umožňujú študentom zdieľať ich nápady, dávať do pozornosti ich tvorivosť a získať okamžitú spätnú väzbu od svojich priateľov na webe, nielen priateľov z jednej krajiny, ale globálne. Je to priestor pre vytváranie kontaktov medzi študentmi z rôznych krajín. Podľa Childnet International (2008) potenciál využitia sociálnych sietí pre školy a učiteľov spočíva hlavne:

- vo vytváraní elektronického portfólia, v ktorom môžu učitelia sa predstaviť svoju prácu, záujmy alebo aj dosiahnuté úspechy,
- v rozvoji komunikačných zručností,
- v podpore spolupráce a tímovej práce,
- vo vytváraní verejných ukážok o práci, udalostiach,
- vo vytváraní skupiny ľudí na základe konkrétnej témy alebo záujmu.

Pri používaní tohto nástroja sa študenti stretnú s problematikou ochrany dát a autorských práv, ako aj s problematikou elektronickej ochrany. Napriek všetkým výhodám je použitie vyššie menovaných e-learningových nástrojov podmienené technickou vybavenosťou školy a počítačovou zručnosťou učiteľa.

ZÁVER

Neustály rozvoj technológií ponúka študentom a učiteľom stále nové možnosti a prostriedky elektronickej podpory vyučovania, ktorej hlavným cieľom by malo byť zatraktívniť a zefektívniť vzdelávací proces. Z hľadiska jazykového vzdelávania považujeme za atraktívne a efektívne tie elektronické vyučovacie podpory, v ktorých sa sami študenti podieľajú na ich tvorbe (tvorba PPT prezentácií, blogy, wiki stránky, podcasty a vodcasty). Študenti si pomocou nich rozvíjajú zručnosti v cudzom odbornom jazyku komplexne. Nemenej dôležité je aj to, že jazyk aktívne využívajú na zber a spracovanie informácií, prípadne ho používajú na formuláciu vlastných myšlienok, písomných či ústnych textov. Podľa viacerých autorov (Frk, Childnet International) aspekt spolupráce a tímovej práce, kde

⁶ Pôvodný citát : „Social networking services can be broadly defined as Internet- or mobile-device-based social spaces designed to facilitate communication, collaboration and content sharing across networks of contacts.“

študenti spolu komunikujú a riešia vlastnými silami zadanú úlohu, výrazne podporuje akceptáciu e-learningových aktivít vo vyučovacom procese.

Z hľadiska učiteľa používajúceho IKT vidíme potrebu vzdelávať pedagógov v tomto smere a propagovať pedagogické využitie kolaboratívnych e-learningových aplikácií. V praxi sa e-learningové úlohy využívajú veľmi málo hlavne z dôvodu slabej úrovne ovládania IKT, chýbajúcej skúsenosti s nimi, odhliadnuc od veľkej časovej náročnosti a nedostatočnom technickom vybavení. Ako uviedol Frk (2010, 120) „má e-learning potenciál stať sa už v najbližších rokoch významnou formou vzdelávania a z pôvodne alternatívneho riešenia sa stane dominantný trend.“

LITERATÚRA

- BALÁŽOVÁ, Ž., DANIHELOVÁ, Z. 2013. Možnosti použitia webových aplikácií pri výučbe cudzích jazykov. In *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen : TU Zvolen, 2013. s. 85-92. ISBN 978-80-228-2533-7
- BERSON, I. R., BERSON, M. J. 2006. Privileges, Privacy and Protection of Young Bloggers in the Social Study Classroom In *Social Education* Vol. 70 No. 3. p. 124-128. ISSN 0037-7724
- FRANKLIN, T., VAN HARMELEN, M. 2007. *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*. [online] Bristol, UK. Dostupné na: <http://ie-repository.jisc.ac.uk/14/Iwen2-content-learning-and-teaching.pdf> [25-06-2015]
- FRK, B. 2010. *E-learning a online vzdelávanie dospelých*. [online] Vol. 1: No. 2. p. 107-122. 2010. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf>. [15-06-2015]
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica. FHV UMB. 2012. 138 s. ISBN 978-80-557-0428-9.
- MOLNÁROVÁ, Eva. 2014. Je podcast vhodný aj na výučbu cudzieho odborného jazyka? In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen: TU Zvolen, 2014. s. 81-87. ISBN 978-80-228-2680-8
- OWEN, M., GRANT, L., SAYERS, S., FACER, K. 2006. *Opening education: social software and learning*. [online] Bristol. UK. Dostupné na: <http://www.futurelab.org.uk/research> [28-06-2015]
- PIVARČIOVÁ, E., HORIČKOVÁ, J. 2005. Didaktické využitie PowerPointu a internetu vo vyučovaní cudzieho jazyka. In *Komunikácia v zjednotenej Európe IV*. Banská Bystrica : JTP, 2005. s.33-38. ISBN 80-8083-146-7
- REDECKER, CH. 2009. *Review of Learning 2.0 Practices*. Seville: European Communities, 2009. 122 s. ISSN: 1018-5593.
- STRADIOTOVÁ, E. 2013. IKT vo vzdelávacom prostredí ako spôsob riešenia nízkej výmery hodín cudzieho jazyka a vzťah študentov k IKT. In *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen : TU vo Zvolene, 2013. s. 76-84. ISBN 978-80-228-2533-7
- ŠVEC, A. 2008. *Slovensko-anglický lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010. 235 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

VESELÁ, K. 2012. *Teaching ESP in New Environments*. Nitra : ASPA, 2012. 114 s. ISBN 978-80-89477-06-7.

Young People and Social Networking Services: *A Childnet International Research Report* [online] Dostupné na: www.digizen.org/.../young_people_and_social_net... [28-06-2015]

Wikieducator. 2008. *Computer Assisted Instruction (CAI)*. [online] 19. september 2008.

Dostupné na: http://wikieducator.org/Computer_Assisted_Instruction_%28CAI%29. [29-05-2015]

KORPUSOVÁ LINGVISTIKA A JEJ UPLATNENIE V ANALÝZE PUBLICISTICKÝCH TEXTOV

Janka Šuchová

Abstrakt

O význame empirických zdrojov v lingvistickom výskume nemožno v súčasnosti vôbec pochybovať. V rôznych empirických štúdiách bolo dokázané, že práve publicistické texty sú práve tým v(ý)hodným výskumným prameňom. Nielen dostupnosťou novín a časopisov v digitálnej podobe narastá ich využitie a možnosti pre lingvistické analýzy. Zároveň rastie aj potreba jednoducho ovládateľných a voľne dostupných technických prostriedkov na to, aby sme mohli údaje ovládať, zachovať si prehľad o jazykovom materiáli a zároveň aj texty pomocou počítačových programov vyhodnocovať.

Kľúčové slová: korpus, publicistické texty, funkcie korpusov, frekvencia, konkordancia, kolokácia

Abstract

Die Bedeutung empirischer Sprachdaten für die sprachwissenschaftliche Forschung wird heute in der Linguistik kaum mehr in Frage gestellt. In diversen empirischen Studien wurde bewiesen, dass gerade Presstexte lohnende Untersuchungsquellen sind. Mit digitaler Verfügbarkeit von Zeitschriften und Zeitungen steigen nicht nur ihr Nutzen und die Möglichkeiten für linguistische Analysen. Gleichzeitig steigt das Bedürfnis nach einfach bedienbaren und frei zugänglichen technischen Hilfsmitteln, um die Daten zu beherrschen, den Überblick über das Sprachmaterial zu behalten und um die Textmengen computergestützt auswerten zu können.

Schlüsselwörter: Korpora, Presstexte, Funktionen, Frequenz, Konkordanz, Kollokationen

ÚVOD

Využívanie korpusových databáz v súčasnosti nie je výhradne doménou korpusovej lingvistiky, pre ktorú sú jazykové korpusy nielen hlavným zdrojom údajov, ale často aj teoretickým východiskom. Korpusy majú svoje nezastupiteľné miesto v mnohých lingvistických disciplínach (predovšetkým v lexikografii, porovnávacej jazykovede, translatológii), preto sa ich analýze a uplatneniu nielen vo vedeckých odboroch, ale aj vo vyučovaní (na všetkých stupňoch vzdelávania) venuje primeraná pozornosť. Tento trend v lingvistike je pochopiteľný a dokumentuje predovšetkým príklon jazykovedy k empirickému, deskriptívnemu výskumu. Prostredníctvom korpusu, ktorý predstavuje „nebývalý a netušeně bohatý a verný záznam jazyka sa ovšem odráží nejen jazyk sám, ale i všechno za ním, celá naše skutečnost“ (Čermák a kol., 2005, 5).

Tento nový korpusovo-lingvistický prístup sa vyznačuje predovšetkým skúmaním širokého spektra textov, ktoré je vnímané ako vierohodný výsek jazykového systému, práve pomocou neho možno dospieť k poznaniu všeobecnejších jazykových zákonitostí a pravidiel. Korpusová lingvistika tak nie je novou teóriou jazyka, ani podtypom lingvistiky, akým je

napríklad sociolingvistika alebo psycholingvistika, a nie je ani viazaná na žiadnu jazykovú teóriu ako napríklad kognitívna alebo generatívna lingvistika (Scherer, 2006). Od iných lingvistických smerov sa líši len prepracovaným využitím jazykových dát v nebyvalom rozsahu (s podporou počítačov a špeciálne vyvíjaných softvérových nástrojov) a novovybudovanou metodológiou.

1 KORPUS A JEHO VLASTNOSTI

„Korpus je rozsáhlý vnútri štruktúrovaný a ucelený súbor textů přirozeného jazyka elektronicky uložený a zpracovaný se zřetelom k využití pro určitý cíl, vůči němuž pak je korpus považován za reprezentativní“ (Čermák, 1995, 119). Jednoducho je vnímaný ako rozsiahly súbor textov či textových dokumentov, ktorý existuje v elektronickej podobe, čím sa zdôrazňuje predovšetkým fakt, že počítačová technológia umožňuje prácu s údajmi, ktoré by boli v manuálnej prezentácii nielen časovo náročné, ale dokonca aj nemožné. Počítačová technológia tak vytvára z vybraného súbor dát daný korpus, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou korpusovej lingvistiky.

Jednou z najdôležitejších vlastností korpusu je práve to, že sú v ňom jazykové dáta uložené vo svojej prirodzenej kontextovej podobe, preto ich možno všestranne a hlavne opakovane analyzovať a vyvodzovať z nich príslušné teoretické fakty. Korpus tak množstvom dát a informácií umožňuje štúdium a analýzu skutočného jazykového úzu aj určenie významu skúmaných noriem. Poznanie zákonitostí a pravidiel stavby a používania jazyka vyplýva len z poznania jeho skutočného používania (úzu), používania častého a typického, to znamená pozorovanie jazyka a sledovanie jeho zákonitostí na mnohých opakovaných príkladoch vždy rovnakého užívania, a to v kontexte a súvislostiach jeho výskytu (Scherer, 2006). Kontextovosť je jednou z najdôležitejších vlastností korpusu, ktorá ho odlišuje od jej predchodcu, frekvenčného slovníka¹, a zároveň aj vďaka zachovaniu kontextu v korpuse sa stáva korpus vhodným nástrojom či dokonca materiálom nielen pre lingvistov, ale aj odborníkov z iných vedeckých oblastí (sociológie, psychológie, politológie, atď.).

Dnešné korpusy bývajú často reprezentatívne, t.j. zložené proporcionálne z textov tak, aby ich zloženie odrážalo buď sledovaný žáner, oblasť alebo celé univerzum jazyka. Reprezentatívnosť a vyváženosť sú v korpusovej lingvistike často používané, ale nejednoznačne definované pojmy, ktoré sa týkajú vzťahu medzi korpusom (ako vybranou

¹ Jazyk sa v korpuse zachytáva v celej svojej mnohotvárnosti a bohatstve, nielen v podobe, v akej ho podávali doteraz príručky. Obraz jazyka sa prostredníctvom príručiek na pozadí pestrosti, alternatívnosti informácie v korpuse javí ako čiernobielo zjednodušený a často jednoduchší v porovnaní s tým, aký v skutočnosti je (Čermák, 2005).

vzorkou jazyka) a jazykovou realitou. Vychádzajúc z faktu, že žiadny korpus nepokrýva kompletne spektrum využitia žiadneho jazyka a problém reprezentatívnosti nebol uspokojivo vyriešený. Z hľadiska vlastností korpusu ide predovšetkým o požiadavku opakovateľnosti a overiteľnosti výskumov. Korpus je vzhľadom k jazyku (alebo k jeho časti, napr. písanej podobe) reprezentatívny v tom prípade, ak obsahuje dostatočné množstvo textov všetkých variet². „Zostavenie resp. výber dostatočne rozsiahleho korpusu zabezpečuje jeho reprezentatívnosť, t.j. prostredníctvom metódy korpusovej analýzy je možné získať potrebné množstvo empirických dát, ktorých interpretácia má štatistickú relevantnosť a zistené závery sa dajú aplikovať aj na iné texty rovnakého typu. Zároveň je však potrebné poznamenať, že metóda korpusovej analýzy je z dôvodu nutnosti systematického spracovania obrovského množstva získaných dát viac-menej výlučne viazaná na použitie príslušných počítačových softvérov vyvinutých za účelom lingvistickej analýzy textov“ (Tuhárska, 2015, 198)

Ďalšou dôležitou vlastnosťou je práve rozsah údajov v korpuse, ktorý minimalizuje nebezpečenstvo, že by mohlo dôjsť k prevahe periférnych javov nad základnými a typickými³. Z tohto hľadiska je dôležité poukázať na fakt, že žiadny súbor údajov nie je dostatočne veľký, nakoľko s narastajúcim rozsahom klesá šanca na chybnosť výstupu. Korpusy tak môžu získať enormný rozsah, čím tak možno relatívne celý jazyk zachytiť v jednom korpuse. Z tohto hľadiska je zmysluplné, analyzovať jazyk ako celok a tak získať čo najdetailnejšie informácie o jej zákonitostiach. Na poli lingvistiky, na ktorom má neodmysliteľne svoje prvenstvo, dokáže kvantitatívne, v podstate bezchybne opísať gramatiku prirodzeného jazyka, vzhľadom na rozsah takmer všetko generalizovať a poukázať na zákonitosti zakorenené v jazyku. Korpus je tak dnes „jak absolutně nejbohatší (a nejspolehlivejší), tak i nejrealističtější (a nejautentičtější) zdroj jazykových dát, a tedy i taková možnost studia a poznání jazyka. Subjektivně důležitý je tu i faktor jak relativní snadnosti rozšíření korpusu, tak obrovské rychlosti, obecné dostupnosti a pohodlí komputerového vyhledávání potřebné informace“ (Čermák, 1995, 108)

2 ŠTATISTICKÉ NÁSTROJE KORPUSOVEJ LINGVISTIKY

² V lingvistike sa kladie dôraz predovšetkým na rôznorodosť vo všetkých varietách, v ktorých jazyk funguje. Z toho vyplývajú dve možnosti, ako zachovať reprezentatívnosť v jazyku alebo zachytiť všetky vyskytujúce sa výpovede v jazyku alebo vykonštruovať malé vzorky zachytávajúce všetky vyskytujúce sa varianty. Vzhľadom na prakticky nekonečný počet textov jazyka je tento prístup nepredstaviteľný a práve ten druhý sa javí byť reálnym riešením (McEnery / Willson, 2002)

³ Ani vo veľkom korpuse nemôže nájsť používateľ dostatočné resp. žiadne príklady na niektoré zriedkavé jazykové javy, čo vyplýva z rastovej a rozvojovej povahy korpusu. Túto periférnosť niektorých javov a foriem možno riešiť len ďalším a väčším korpusom, resp. alternatívnym zdrojom, ktorý však nikdy nemôže korpus nahradiť.

Nakoľko jazykový korpus predstavuje pre lingvistu veľké množstvo jazykového materiálu, z dôvodu orientácie v ňom je potrebný vhodný vyhľadávací program, ktorý v krátkom čase nájde všetky výskyty požadovaného slova alebo slovného spojenia. Korpus umožňuje vyhľadávať vo viacerých verziách korpusu pomocou korpusového manažéra (pozri detailnejšie Šuchová, 2014). Konkordačný program nielen jednotlivé výrazy zobrazí v konkrétnych kontextoch, ale poskytne o nich aj rôzne frekvenčné a štatistické údaje, ktoré patria medzi základné údaje pri textových analýzach.

Jednou zo základných informácií, ktorú môže používateľ získať po zadaní hľadaného slova alebo slovného spojenia, je absolútny počet výskytov požadovaného výrazu v danom korpuse. Ďalšie štatistické údaje zahŕňajú absolútnu alebo relatívnu frekvenciu spoločného výrazu dvoch výrazov, nachádzajúcich sa v bezprostrednej blízkosti alebo v rámci istého kontextu, ktorý predstavuje zadaný počet slov pred alebo za hľadaným výrazom. Absolútna frekvencia predstavuje jeden zo základných štatistických údajov, získaných pri každom vyhľadávaní, a to počet výskytov hľadaného výrazu alebo kľúčového slova v celom korpuse aj s jeho pravostrannými či ľavostrannými susediacimi slovami (kolokátmi) na základe zvoleného rozsahu. Doplnujúcimi funkciami pri určovaní spoločného výskytu slov sú funkcie *mi-score* a *t-score*, ktoré umožňujú klasifikovať slová na základe ich spoluvýskytu s inými slovami a tak aj identifikovať kolokácie. *Mi-score* definuje pravdepodobnosť spojenia dvoch výrazov súčasne alebo pravdepodobnosť výskytu dvoch slov v spoločnom kontexte, pričom v tomto vzťahu je rozhodujúcim práve hľadaný výraz. *T-score* zas overuje náhodnosť či ustálenosť výskytu jednotlivých slov s istými výrazmi vo vybranom korpuse, čím sa stáva nástrojom, ktorý umožňuje presnejšie stanovenie pravidelnosti, systémovosti kolokácie pri jednotkách s nižšou frekvenciou (pozri Blatná, 2004)

Sledovanie frekvencie môže byť nápomocné v lingvistickej analýze pri identifikácii spájateľnosti (kolokability) slov, aj keď sa javí opodstatneným poukázať na fakt, že (vysoké) hodnoty v štatistických tabuľkách korpusy nezaručujú, že isté spojenia sú ustálené, môžu byť však pomocným testovacím nástrojom pri rozlišovaní voľných a ustálených slovných spojení⁴.

⁴ Problematickým sa môže v súvislosti s vymedzením viacslovných pomenovaní (kolokácií) na základe frekvenčného zaťaženia javiť homonymia medzi viacslovnými pomenovaniami a formálne identickými voľnými spojeniami, napr. *fantastická literatúra* (subjektívne hodnotená literatúra vs. literatúra zameraná na nadprirodzené úkazy, racionálne nevysvetliteľné javy, výskyt mágie a pod.), nový román (krátko vydané či nepoznané dielo vs. žáner francúzskej literárnej avantgardy, odmietajúci tradičné postupy používané v klasickom románe) (pozri aj Ivanová, 2013).

3 KORPUSOVÁ (KOLOKAČNÁ) ANALÝZA PUBLICISTICKÉHO TEXTU

Publicistické texty výraznou mierou ovplyvňujú jazykovú skúsenosť používateľov slovenčiny, ako každý ústny alebo písomný jazykový prejav odrážajú zmeny v jazyku a spätne vplývajú na jazykové povedomie veľkej časti populácie. Z týchto dôvodov je dôležité poukázať na významnú funkciu mapovania situácie používania jazyka v printových médiách. Malá sonda do vybraných publicistických textov jazykového korpusu tak ponúka napríklad možnosť detailnejšej analýzy kolokácií z rozličných hľadísk.

Kolokácie predstavujú kombinácie slov, ktoré sú na základe frekvencie ich výskytu v istých textoch vyčleňované a zoradované pomocou rozličných nástrojov korpusovej lingvistiky. Pojem kolokácia môžeme chápať v širšom alebo v užšom zmysle. Buď ako akékoľvek spojenie dvoch alebo viacerých slov s výrazne frekventovaným spoluvýskytom, pričom môže ísť o spojenia lexikálne nerelevantné alebo výlučne o spojenia, ktoré sa nielen najčastejšie opakujú, ale sú aj sémanticky významné. Kolokácie sú však širokým pojmom a zahŕňajú nielen spojenia ustálené, ale aj náhodné kombinácie slov (pozri detailnejšie delenie kolokácií podľa Čermáka, 2001) a práve v publicistických textoch ako pramenných materiálov pre korpusové databázy sú kolokácie ako samostatné a sémantické jednotky neoddeliteľnou súčasťou.

Vychádzajúc z analýzy publicistických textov vo vyváženom korpuse možno vymedziť viacero typov kolokácií, v prevažnej miere však ide o termíny z oblasti práva a ekonomiky (napr. *právna norma*, *kapitálový trh*, *cenné papiere*, *jadrové zbrane*), ktoré vo veľkej miere zastúpené v publicistike aj napriek tomu, že ich zdroje siahajú až do odbornej literatúry a to vplyvom teminologizácie ako procesu prenikania odborných termínov do popularizačných textov. Mnohé termíny s presne vymedzeným významom a stabilným miestom v terminológii sa v prostredí vedy a publicistiky vnímajú odlišne, čoho dôkazom sú aj frekvenčné distribúcie jednotlivých kolokácií (napr. kolokácia *lyrický subjekt*, ktorá sa až na pár príkladov z publicistických zdrojov výlučne nachádzala v odborných časopisoch a publikáciách). V porovnaní s uvedeným kolokačným príkladom sa v korpuse nachádzajú aj termíny (*hrubý domáci produkt*, *právna norma*, *kapitálový trh*), ktoré sú charakteristické vysokou frekventovanosťou v publicistike, nakoľko sa s nimi používateľ stretáva prostredníctvom médií, ale nie vždy jednoznačne dokáže určiť ich význam.

Ďalšou pomerne rozsiahlou skupinou kolokácií sú slovné spojenia, ktoré sa vplyvom udomácnenia v bežnej slovnej zásobe používajú aj v prenesenom význame a fungujú ako frazeologické jednotky (*dostať červenú kartu*, *čierna diera*). V publicistických textoch spĺňajú

frazeologické jednotky funkciu pomenovaní „bežných situácií citovo hodnotiacim spôsobom“ a ich odlišenie od lexikalizovaných spojení závisí predovšetkým od citovo hodnotiaceho postoja subjektu k pomenovanému (Jarošová, 2000, 145)

Voľné spojenia ako nereprodukované a pre aktuálnu potrebu vytvárané kolokácie vystupujú v opozícii k lexikalizovaným spojeniam, t.j. reprodukovaným a opakovane používaným jednotkám v komunikácii. Tento typ kolokácií je vytváraný v procese komunikácie bez potreby pomenúvať nejaký špecifický objekt. Sú to ale spojenia, ktoré sú charakterizované veľkou frekventovanosťou, a to nielen v publicistických textoch (napr. spojenia *do značnej miery, z dlhodobého hľadiska, v konečnom dôsledku*). V porovnaní s nimi sú publicizmy typu *balík opatrení, poslanecký klub, bankový sektor* viazané na vlastnú štýlovú vrstvu a nakoľko mnohé vznikli ako synonymné výrazy pre už existujúce slovné spojenia (publicistický klub vo vzťahu k politickej strane) vychádzajúc z potreby variovať frekventované kolokácie (Jarošová, 2000), patria k menej frekventovaným výrazom v publicistických textoch.

ZÁVER

Korpusová analýza slovných spojení potvrdila existenciu skúmaných jazykových konštrukcií v databáze autentických textov a vzhľadom na zdroj textov potvrdila aj očakávania, že ide o konštrukcie, ktoré sú bežne používané v publicistike. V našom príspevku tak predstavená problematika kolokácií v publicistických textoch je však naďalej otvorená a ponúka priestor na ďalšie analýzy v tejto oblasti, napr. skúmanie závislosti a vzťahu medzi frekvenciou výskytu kolokácií a ich ustálenosťou v jazyku. Možnosti využitia korpusu z tohto hľadiska sa tak ponúkajú pri skúmaní rôznych vzájomných súvislostí vybraných jazykových javov.

LITERATÚRA

- BLATNÁ, R. 2004. Využití statistických metod při popisu neverbálních kolokací. In *Slovo a slovesnost*, 2004, roč. 65, č. 1, s. 24 – 52.
- ČERMÁK, F. 1995. Jazykový korpus: Prostředek a zdroj poznání. In *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, č. 1, s. 119-140.
- ČERMÁK, F. 2001. Syntagmatika slovníku: typy lexikálních kombinací. In HLADKÁ, Z., KARLÍK, P. *Čeština - univerzálie a specifika* 3. Brno, 2001, s. 223-232.
- ČERMÁK, F. 2005. *Jak využívat Český národní korpus*. F. Čermák a R. Blatná eds. Praha : NLN, 2005, ISBN 80-7106-736-9.
- IVANOVÁ, M. 2013. Kolokácie v korpuse, viacslovné pomenovania v slovníku. In KESSELOVÁ, J., IMRICHOVÁ, M. *Jazyk je zázračný organizmus : metamorfózy jazyka a jazykovedy*. Prešov : FF PU, 2013, s. 132-147. ISBN 978-80-55-0838-2.

- JAROŠOVÁ, A. 2000. Lexikalizované spojenie v kontexte ustálených spojení. In DOLNÍK, J. *Princípy jazyka a textu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2000, s. 138 – 151.
- MCENERY, T., WILSON, A. 2002. *Corpus Linguistics. An Introduction*. Edinburgh, 2002. ISBN 978-07-4861-165-2.
- SCHERER, C. 2006. *Korpuslingustik*. Heidelberg : Winter, 2006. ISBN 978-38-2535-164-9.
- ŠUCHOVÁ, J. 2014. Elektronické korpusy a ich využitie vo vyučovaní nemeckého jazyka. In *Cudzie jazyky a odborné vzdelávanie v univerzitnom kontexte*. Zvolen : Technická univerzita, 2014. ISBN 978-80-228-2680-8.
- TUHÁRSKA, Z. 2014. Od konvencií k normám – od empirie k praxi. Alebo: ako môže metóda korpusovej analýzy prispieť k zefektívneniu prekladateľskej praxe? In *Od textu k prekladu IX*. Praha : JTP, 2014, s. 198-211. ISBN 978-80-7374-119-8.

MYGRAMMARLAB, INTERMEDIATE B1/B2 WITH KEY

Recenzia učebnice gramatiky

Darina Veverková – Zuzana Danihelová

„*Ešte nikdy sa gramatike nevodilo tak dobre.*“ Tento citát, ktorého autorkou je p. prof. Elena Baranová, odborníčka na výučbu didaktiky francúzskeho jazyka na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, je výrokom, ktorý výborne vystihuje súčasnú situáciu vo výučbe gramatiky na stredných i vysokých školách na Slovensku. Gramatika ako nepochybne potrebná a neodmysliteľná časť pri výučbe cudzieho jazyka, sa niekedy javí študentom ako komplexná, zložitá a sem-tam aj nezáživná. Bez gramatiky to však v jazyku nejde a pri vyučovaní cudzieho jazyka sa jej nedokážeme (a keďže chápeme jej dôležitosť, tak ani nechceme) vyhnúť.

Učebníc pre výučbu gramatiky anglického jazyka je na slovenskom trhu veľa a dovoľujeme si tvrdiť, že v mnohých prípadoch ide o kvalitné publikácie, ktoré uľahčujú štúdium tohto jazyka študentom i učiteľom. V našej recenzii by sme sa chceli zamerať na publikáciu britskej proveniencie **MyGrammarLab, Intermediate B1/B2 with key** od autorov Mark Foley a Diane Hall.

Učebnica gramatiky **MyGrammarLab** vyšla v troch dieloch, pokrývajúc všetky úrovne zvládnutia anglického jazyka (podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky): Elementary (úrovne A1/A2), Intermediate (úrovne B1/B2) a Advanced (úrovne C1/C2). Pri všetkých troch dieloch nás zaujala moderná a pre študenta veľmi príťažlivá prepojenosť učebnice, webovej stránky a mobilnej aplikácie, čím sa štúdium gramatiky posúva na úroveň, ktorá nepochybne škrtá z prívlastkov gramatiky slová ako „nezaujímavá, nemoderná a nudná“.

„*MyGrammarLab offers every learner of English the opportunity to study grammar in the way that best suits their needs – and provides as much practice as necessary to ensure that each grammar point is learnt and can be used in the context of real communication.*“ (s. vi). Pre dosiahnutie tohto ideálu pracujú študenti s učebnicou, ktorá je rozdelená do 20 modulov. Každý modul je zameraný na inú časť gramatiky, napr. *Nouns and articles, Prepositions, Adjectives and adverbs, Future forms, Conditionals* atď., pričom v rámci každého z nich je spracovaná iná konverzačná téma, takže popri štúdiu gramatických javov si študenti rozširujú aj slovnú zásobu. Organizácia jednotlivých modulov a celkov je logická ako z gramatického, tak aj štylistického hľadiska, pričom aj orientácia v učebnici je veľmi

jednoduchá a pohodlná vďaka prehľadnému obsahu na začiatku knihy. Postupuje od najzákladnejších prvkov ako sú jednotlivé slovné druhy, cez jednotlivé časy, až po náročnejšie celky potrebné pre plynulú a prirodzenú komunikáciu v angličtine. Štruktúra jednotlivých celkov je tradičná – najskôr je študentovi poskytnutý diagnostický test, po ktorom nasleduje vysvetlenie daného javu s cvičeniami. Na učebnici veľmi oceňujeme, že nie je zameraná čisto len na jednotlivé gramatické javy, ale obsahuje aj celky ako *Word combination* (kolokačné spojenia jednotlivých slovných druhov), *Word formation* (tvorba jednotlivých slovných druhov s využitím prípon), *Formal and written English* (javy typické pre písanú formu jazyka a štylistické špecifiká) a *Spoken English* (frázy špecifické pre hovorený a hovorový jazyk), ktoré sú veľmi vhodnou nadstavbou pre zvyšovanie úrovne jazyka. Samozrejmosťou učebnice je aj kľúč na konci, ktorý nám poskytne okamžitú spätnú väzbu. Na konci modulu si zas môžu overiť hĺbku porozumenia vypracovaním záverečného testu. Texty a cvičenia sú prepojené s internetovou stránkou, ktorá ponúka ešte viac doplnkových cvičení a príkladov na gramatické javy a je dôležitou pomôckou pri nácviku výslovnosti. Súčasťou učebnice sú aj praktické prílohy sumarizujúce prebratú gramatiku vo forme prehľadných tabuliek, prehľad nepravidelných slovies, pravidiel výslovnosti a stručné načrtnutie rozdielov medzi britskou a americkou angličtinou.

Online aplikácia, ako nadstavba celej učebnice, poskytuje vysvetlenie všetkých gramatických javov prostredníctvom krátkych videí, diagnostický test, ktorý umožní študentovi zistiť, ktoré oblasti daného gramatického javu mu spôsobujú najväčšie ťažkosti. Ďalej je tu možnosť doplnkových cvičení dostupných pre každú lekciu, tzv. progress testy, ktoré indikujú pokroky v preberanej látke a napokon komplexný výstupný test po každom module. Okrem online aplikácie, ktorú v dnešnej dobe ponúka množstvo iných učebníc, ocenia mladí ľudia na tejto knižke taktiež mobilnú aplikáciu, ktorá ponúka ďalšie doplnkové cvičenia na stiahnutie. Výhodou ako pri každej mobilnej aplikácii je okamžitá spätná väzba správnych a nesprávnych odpovedí.

Napriek spomínanému veľkému množstvu gramatických učebníc v dnešnej dobe, veríme, že táto učebnica, ktorá v sebe spája hodnotný obsah, funkčnosť a atraktívny dizajn, nezostane nepovšimnutá či už zo strany študentov alebo vyučujúcich.

LITERATÚRA

FOLEY, M., HALL, D. 2012. *MyGrammarLab, Intermediate B1/B2 with key*. Harlow : Pearson Education Limited. 396 s. ISBN 9781408299159

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

Mgr. Žaneta Balážová
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PaedDr. Martina Binderová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru
Bratislava

PhDr. Beáta Czéreová
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

Mgr. Zuzana Danihelová
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Ing. Zuzana Gallayová, PhD.
Katedra aplikovanej ekológie
Fakulta ekológie a environmentalistiky
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PhDr. Ladislava Knihová
Katedra jazykú
Fakulta sociálných štúdií
Vysoká škola finanční a správni, o.p.s.
Praha

PhDr. Jana Luptáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Ing. Vladimír Machula
Katedra telekomunikační techniky
Fakulta elektrotechnická
České vysoké učení technické
Praha

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru
Bratislava

Mgr. Jelena Ondrejkočiová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru
Bratislava

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Janka Šuchová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Ružomberok

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2015.

Počet strán 128, náklad 60 kusov, forma CD.

Za odbornú a jazykovú úroveň príspevkov sú zodpovední autori jednotlivých príspevkov. Príspevky vo vedeckom zborníku boli recenzované.

Technické redaktorky: Darina Veverková, Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-2797-3