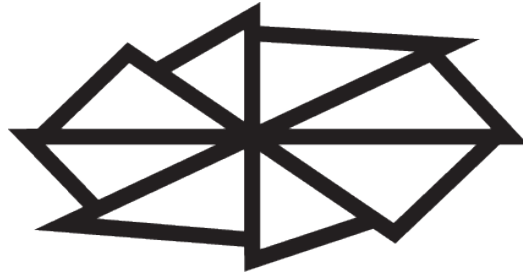


Ústav cudzích jazykov  
Technická univerzita vo Zvolene



25  
ROKOV  
1990 - 2015



ZVÄZ SLOVENSKÝCH  
VEDECKOTECHNICKÝCH  
SPOLOČNOSTÍ



*Recenzovaný zborník vedeckých prác*

### **Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III**

Darina Veverková – Zuzana Danihelová – Marek Ľupták  
editori

Zvolen  
2016

**Editori**

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Danihelová

Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták

**Recenzentky**

doc. PhDr. Elena Baranová

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

**Technické redaktorky**

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Danihelová

Tento zborník bol vydaný v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

**Vydavateľ**

Technická univerzita vo Zvolene

**ISBN 978-80-228-2895-6**

© Technická univerzita vo Zvolene, 2016

<i>PREDSLOV</i> .....	5
INFORMAČNÉ A KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE AKO SÚČASŤ ŽIVOTA SENIOROV	
Žaneta Balážová .....	6
ODBORNÉ JAZYKOVÉ KURZY JAKO NEZBYTNÝ DOPLNĚK K EKONOMICKÝM PŘEDMĚTŮM V PŘÍPRAVĚ NA BUDOUCÍ PROFESI	
Blanka Blažková .....	16
ÚLOHA UČITEĽA ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA NA FAKULTÁCH EKONOMICKÉHO A MANAŽÉRSKEHO ZAMERANIA	
Jarmila Brtková, Lenka Procházková.....	25
FUNKCIA TESTOVANIA A JEHO MIESTO VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA	
Czéreová Beáta, Mazurová Helena .....	33
MOTIVÁCIA K AUTONÓMNEMU VZDELÁVANIU V CUDZOM JAZYKU NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE	
Zuzana Danihelová, Darina Veverková .....	43
UČEBNÉ MATERIÁLY PRE ŠTUDIJNÉ ODBORY LESNÍCTVA A DREVÁRSTVA POUŽÍVANÉ NA VÝUČBU ODBORNÉHO NEMECKÉHO JAZYKA NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE A V LESNÍCKEJ A DREVÁRSKEJ PRAXI	
Veronika Deáková.....	53
TERMINOLOGICKÉ IMPLIKÁCIE ZOSTAVOVANIA DVOJJAZYČNÉHO SLOVNÍKA PRE POTREBY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA POLICAJTOV	
Mária Ferenčíková.....	68
ELEKTRONICKÁ UČEBNICE NĚMČINA PRO ZDRAVOTNICKÉ PROFESE	
Eva Formánková, Eva Kahounová, Nicole Megger.....	80
ELEKTRONICKÉ JAZYKOVÉ KORPUSY A ICH VYUŽITIE PRI OSVOJOVANÍ SI ODBORNÉHO ŠTÝLU	
Elena Gajdošová, Ľuboš Gajdoš .....	90
MULTIMEDIÁLNE PROSTRIEDKY VO VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE	
Tomáš Godiš .....	100
VYBRANÉ ASPEKTY VÝUČBY AKADEMICKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH (NA PRÍKLADE TALIANSKÉHO JAZYKA)	
Katarína Klimová .....	111
INOVATIVNÍ STRATEGIE UČENÍ S MODERNÍMI TECHNOLOGIEMI	
Ladislava Knihová.....	123
MULTIKULTURÁLNÍ DIFERENCE PŘI VÝUCE, TESTOVÁNÍ A EVALUACI ČÍNSKÝCH STUDENTŮ, SE ZAMĚŘENÍM NA VÝUKU ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	
Ivona Kuželíková .....	134

EDUKAČNÝ FENOMÉN MOOC V PRAXI, KTORÝ VNÍMAME MOOC POZITÍVNE Petra Laktišová, Daniela Sršníková .....	139
AKTUÁLNE OTÁZKY JAZYKOVEJ PRÍPRAVY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH PRE POTREBY TRHU PRÁCE Jana Lopušánová .....	148
ZVYŠOVANIE KVALITY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA PRE VÝKON POLICAJNEJ SLUŽBY PROSTREDNÍCTVOM E-LEARNINGU Iveta Nováková .....	158
MATERINSKÝ JAZYK AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV PRI PRÍPRAVE NIELEN BUDÚCICH TLMOČNÍKOV A PREKLADATEĽOV Zuzana Puchovská.....	168
ZVYŠOVANIE EFEKTÍVNOTI VYUČOVANIA POMOCOU ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA Ivana Slováková, Peter Polakovič .....	179
ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE NA KATEDRE JAZYKOV TUKE Karolína Jarná, Katarína Szabová .....	185
ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV .....	194

## ***PREDSLOV***

Námetom pre vydanie vedeckého zborníka *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III* sú súčasné trendy v cudzojazyčnom vzdelávaní na vysokých školách z interdisciplinárneho pohľadu kolegyň a kolegov z rôznych filologických pracovísk na Slovensku a v Čechách.

Snažili sme sa predstaviť aktuálne otázky, ktoré stoja pred učiteľmi cudzích jazykov a naznačiť tak smerovanie cudzojazyčného vzdelávania. Neurodidaktické východiská podporujú už známe zákonitosti v oblasti učenia sa cudzích jazykov. Týmto poznatkom by sme mali prispôbiť limity cudzojazyčného edukačného procesu. Kľúčovými pojmami, ktoré rezonujú v devätnástich publikovaných príspevkoch, sú: motivácia, informačno-komunikačné technológie, elektronická podpora vzdelávania, vyučovanie online, konektivizmus, kvalita v cudzojazyčnom vzdelávaní, nadobudnutie nielen jazykovej, ale aj interkultúrnej kompetentnosti učiacimi sa, meniac sa úloha učiteľa cudzieho jazyka na facilitátora cudzojazyčnej edukácie, testovanie ako podpora rozvoja autonómneho učenia sa, digitálne učebné materiály, využitie elektronických jazykových korpusov na sprostredkovanie terminológie vo vyučovaní cudzích jazykov, internacionalizácia univerzitného štúdia.

Aj keď v spoločnosti pretrváva navonok názor o dôležitosti vzdelávania sa v cudzích jazykoch (predovšetkým v anglickom jazyku), v skutočnosti sú rámcové parametre cudzojazyčnej edukácie nastavené zväzujúco od primárneho po univerzitné vzdelávanie, kde sú cudzie jazyky na univerzitách zastúpené ako povinne voliteľné kurzy v študijných programoch s nefilologickým zameraním len okrajovo, aby nezaberali miesto odborným predmetom jadra študijných programov. A tak toto snaženie častokrát zostáva len v deklaratívnej rovine. Takéto inštitucionálne limity, ktoré zrejme nenastavujú samotní odborníci v cudzojazyčnom vzdelávaní, ovplyvňujú negatívne už samotnú motiváciu a prístup k učeniu sa cudzích jazykov.

Publikované príspevky zachytávajú tendencie vývinu cudzojazyčnej edukácie u nás. Zámer editorov bolo podnietiť autorov príspevkov k zamysleniu sa nad aktuálnymi otázkami vo vyučovaní aplikovaných filológií.

*Editori*

# **INFORMAČNÉ A KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE AKO SÚČASŤ ŽIVOTA SENIOROV**

**Žaneta Balážová**

## **Abstrakt**

Informatizácia spoločnosti je jav, ktorý sa stal súčasťou nášho každodenného života. Výrazy ako internet, wikipédia, či mail rozširujú našu slovnú zásobu. Predkladaný príspevok sa venuje problematike informačných a komunikačných technológií z pohľadu seniorov. Dané obdobie života je typické svojimi zmenami vo vizuálnych, zmyslových, kognitívnych, ako aj motorických schopnostiach. Moderné technológie na jednej strane ponúkajú možnosti pre vytvorenie sociálnych väzieb a zmiernenie pocitu samoty členov uvedenej vekovej skupiny, na druhej strane ich neskúsenosť v danej oblasti vytvára pocit strachu alebo spoločenskej izolácie. Ponuka vzdelávania seniorov v oblasti IKT prostredníctvom kurzov na univerzitách tretieho veku alebo prostredníctvom inštitúcií, ktoré sústreďujú svoju pozornosť na kvalitu života starších občanov je jedným z riešení ako obavy, či prípadné prekážky spojené s používaním moderných technológií eliminovať.

**Kľúčové slová:** informačné a komunikačné technológie, senior, starnutie, IKT vzdelávanie

## **Abstract**

Informatization of the society is a phenomenon that became a part of our daily life. Words such as the Internet, Wikipedia or mail spread our vocabulary. The submitted paper deals with the issue of information and communication technology from the point of view of seniors. As people grow older their abilities change, especially visual, cognitive, sensory as well as motor one. On one hand modern technologies present unique opportunities for older adults to socialize and establish social networks that can help alleviate loneliness, but on the other hand, they are inexperienced in this area that can result in anxiety and social isolation. ICT courses provided by the Universities of the Third Age as well as other institutions associated with the quality of life of the elderly are one of the solutions to eliminate barriers and fear of using modern technologies by seniors.

**Keywords:** Information and communication technology, senior, aging, ICT education

## **ÚVOD**

Vplyv nových informačných a komunikačných technológií na život jednotlivca i celú spoločnosť je v súčasnosti neprehliadnuteľný. Progresívne technológie našli svoje uplatnenie vo všetkých oblastiach nášho života. Platí to hlavne pre komunikačné a informačné technológie, ktoré sa stali fenoménom súčasnosti. V priebehu relatívne krátkeho obdobia a pod vplyvom nových technológií sa rozmerné, energeticky náročné, nespoľahlivé zariadenia s komplikovanou obsluhou zmenili na malé, prívetivé, vysoko spoľahlivé, energeticky úsporné zariadenia. Informačné a komunikačné technológie zasiahli prakticky všetky oblasti ľudskej činnosti, ako aj všetky vekové skupiny obyvateľstva. S informačnými technológiami sa stretávame každodenne, a niektorí z nás si nevedia prakticky život bez nich predstaviť. Voříšek (1996) vo svojej knihe poukazuje na to, že „informační technologie se koncem 20.

století staly jedním z nejvýznamnějších faktorů ekonomik vyspělých zemí.“ Ich rast a celkový rozvoj výrazne ovplyvňuje hospodárske prostredie. Moos (1993) definuje informatiku ako „odbor, ktorý umožňuje nachádzať také prostriedky priblíženia sveta človeku, ktoré dovoľujú, aby človek dáta o reálnom objekte v pozorovanom svete prijímal na inom mieste než je objekt sám.“ Hlavný prúd spoločnosti, pod ktorým môžeme rozumieť predovšetkým mladšiu a strednú generáciu si osvojujú a odkrývajú technológie, ktoré sa neustále inovujú. Otázka, ktorá sa však pred nami vynára je: A čo generácia, ktorá ukončila svoj aktívny pracovný proces, t.j. seniori? Najstarší článok o používaní počítačovej techniky seniormi z roku 1973 zahŕňa tvrdenie, ktoré je určite platné aj v súčasnosti: „Pocit bezmocnosti a bezbrannosti starších ľudí je nielen z dôvodu narastajúcej fyzickej slabosti, ale predovšetkým z dôvodu zlyhania spoločnosti pri zriaďovaní inštitúcií, ktoré by umožnili danej vekovej skupine prekonať hendikepy súvisiace s ich vekom. Prospech spoločnosti ako celku by bol enormný, keďže nič nie je v našej spoločnosti nákladnejšie ako osobné služby verejnosti. Starší človek s maximálnou schopnosťou starať sa o seba by ušetril spoločnosti obrovské sumy peňazí. Technologické inovácie v tejto oblasti pomôžu seniorom zostať a pokračovať v pozícii životaschopnej súčasti spoločnosti.“<sup>1</sup> (The Gerontologist, 1973).

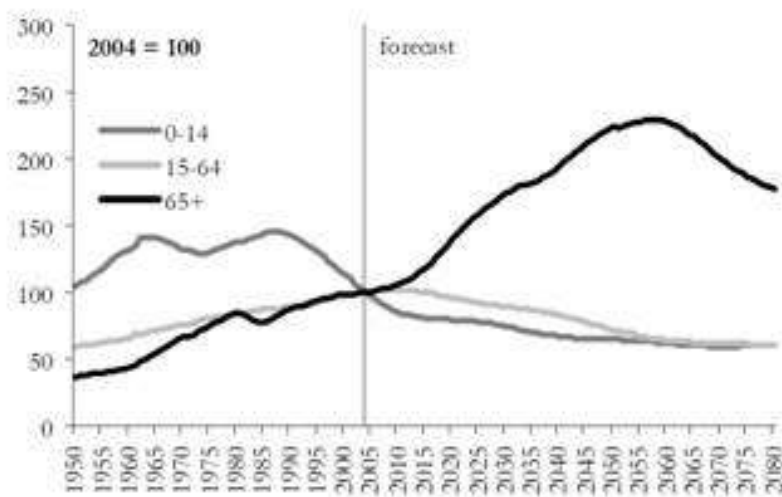
## **1 STARNUTIE**

Z priestorového hľadiska je starnutie globálny problém, zvlášť aktuálny pre Európu, ktorej populácia starne a perspektívne bude tento proces pokračovať aj v ďalšom období. Podľa demografických prognóz by sa mal počet Európanov starších ako 65 rokov do roku 2050 zdvojnásobiť (Sedláková, 2010). Na proces starnutia je nazerané v dvoch pohľadoch – ako na spoločenský, resp. demografický proces a aj ako na individuálny proces. Demografia skúma proces starnutia ako populačné starnutie, a to najmä v troch rovinách: vo vzťahu k predlžovaniu alebo skracovaniu dĺžky ľudského života súvisiaceho s chorobnosťou, z hľadiska premien demografickej štruktúry, najmä štruktúry obyvateľstva podľa veku – tzv. demografické starnutie populácie a vo väzbe na demografické správanie (Kalibová a kol., 1998). Populačné starnutie chápeme ako bezprostredný dôsledok zmien v úmrtnosti a plodnosti. Tento proces je v najbližších desaťročiach nezvratný (Lukáčová, Pilinská, Vaňo, 2005). Populačné starnutie a jeho dopady (na spoločnosť, na ekonomiku) sú vnímané ako

---

<sup>1</sup> Citát v pôvodnej verzii: The powerless and helpless feeling of the aged is due not only to increasing infirmity but to society's failure to set up institutions and systems that would make it possible for the elderly to overcome the handicaps they have. The benefits to society as a whole would be enormous as there is no greater cost in our society than the cost of personal service. An elderly person with a maximum amount of ability to care for himself/herself would save society huge sums of money. Technological innovations in these areas will help the senior member of the society to continue as viable participants in its processes.

multidimenzionálny spoločenský jav. Tomu zodpovedá aj záujem rôznych vedných odborov, ktoré ho skúmajú z aspektov relevantných predmetu štúdia odboru – demografie, sociológie, psychológie, pedagogiky, sociálnej práce, medicíny a ďalších vied.



Graf 1: Trendy vo vývoji populácie

Zdroj: MPSVR SR - Správa o sociálnej situácii, Štatistický Úrad SR a MPSVR SR  
Dôvodová správa k zákonu o sociálnom poistení, 2012

Starnutie je výsledkom predchádzajúcich životných etáp. Každý človek sa individuálne rozhoduje, ako stráví a využije obdobie seniorského veku. Podľa Vasilovej (2012) jednu z možností, ako môže senior priaznivo ovplyvniť vlastný proces starnutia, odzrkadľuje heslo ROSA, ktorého písmená označujú základné zložky stratégie úspešného starnutia:

*R (racionálny postoj)* – prijatie a porozumenie starnutiu, informovanosť o nevyhnutných zmenách, príprava na obdobie seniorského veku;

*O (orientácia na budúcnosť)* – krátkodobé plánovanie, podpora radostných očakávaní, umenie tešiť sa;

*S (sociálne kontakty)* – udržiavanie rodinných, priateľských, susedských vzťahov, zdieľanie emócií, záujem o kultúrno-spoločenský život na lokálnej úrovni;

*A (aktivita)* – rozvíjanie fyzických i psychických činností, voľnočasových záujmov, záľub.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> <http://www.nocka.sk/uploads/34/bf/34bf28e4b51151541d690543091e10cc/eras-metodicky-material.pdf>



Základným princípom, ktorý sa presadzuje pri riešení problémov starnutia na medzinárodnej úrovni, najmä cez Svetovú zdravotnícku organizáciu, Organizáciu spojených národov a Medzinárodnú organizáciu práce, je princíp aktívneho starnutia, ktorý sa týka nielen jednotlivcov, ale aj celej spoločnosti. Termín aktívne starnutie vyjadruje proces, ktorý umožňuje ľuďom využívanie vlastného potenciálu na vytvorenie čo najlepších podmienok pre život – vo fyzickej, sociálnej a mentálnej oblasti; aby sa zúčastňovali na živote spoločnosti podľa svojich potrieb a schopností, pričom im spoločnosť poskytne adekvátnu ochranu, bezpečnosť a ošetrovateľskú starostlivosť (Mistríková a kol, 2013). Aktívne starnutie prináša možnosť vzdelávať sa, naďalej sa rozvíjať, a tak neprestajne zhodnocovať svoj zmysel existencie seniora ako človeka a plnohodnotnej osobnosti v modernej spoločnosti.

## **2 SENIOR**

Jedným z dôsledkov demografického starnutia je nárast podielu starých ľudí v populácii. Rychtaříková (2002) označuje túto skupinu obyvateľov pojmom seniori. Tento pojem má široké použitie nielen v demografii, ale stal sa frekventovaným aj v iných vedných odboroch (napr. v sociologických, edukačných, ekonomických) na označenie človeka staršieho a starého vekového obdobia. V niektorých vedách sa však aj naďalej uprednostňujú zaužívané pojmy – napr. geront v gerontológii, či v psychologickéj terminológii pojem senescent (Balogová, 2009) Vymedzenie tejto skupiny obyvateľov z hľadiska určenia dolnej vekovej hranice nie je jednoznačné. OSN určila hranicu staroby na 65 rokov. Experti Svetovej zdravotníckej organizácie navrhli v 60. rokoch 20. storočia chronologické delenie stredného a vyššieho veku do štyroch kategórií:

- stredný vek                    45 – 59 rokov
- raný starší vek                60-74 rokov (presenium)
- vysoký vek                    75-89 rokov (senium)
- dlhovekosť                    90 rokov a viac<sup>3</sup>.

Čornaničová (In Balogová, 2005a) preferuje označenie seniori pre ľudí vo veku od 60 rokov vyššie, pričom celé obdobie života človeka označuje ako sénium. Zároveň zdôrazňuje vnútornú heterogenitu skupiny starších ľudí a člení ju na tieto kategórie:

- Starší človek – vo veku od 60 do 74 rokov – je považovaný za mladého seniora, toto obdobie je fázou počiatočnej staroby.

---

<sup>3</sup> [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

- Starý človek – vo veku od 75 – 89 rokov – je považovaný za starého seniora.
- Dlhoveký človek – vo veku od 90 rokov vyššie – zaraďuje sa do skupiny veľmi starých seniorov.

Do vymedzovania dolnej hranice seniorov vstupuje aj aspekt ekonomickej aktivity. Donedávna bol poproduktívny vek u mužov a žien odlišný – v podmienkach Slovenska 60, resp. 55 a viac rokov. Toto vymedzenie je aj konvenčne najpoužívanejšou hranicou seniority (Vohráliková, Rabušic, 2004).

## **2.1 Zmeny súvisiace s vekom**

Aby sme mohli lepšie pochopiť možnosti využitia počítačov seniormi, je potrebné si najprv uvedomiť zmeny, ktoré sa so zvyšujúcim vekom spájajú. Často obmedzenia, ktoré súvisia s týmito zmenami sú minimálne, ale kombinácia rôznych malých obmedzení môže mať za následok vážnejší hendikep. Počítačové firmy ako aj výrobcovia si začínajú uvedomovať nevyhnutnosť zaujať a pokryť svojou ponukou čo najširšie spektrum užívateľov.

### **2.1.1 Zmyslové schopnosti a motorika**

Proces starnutia spôsobuje postupné straty v zmyslovom a motorickom systéme. Najpodstatnejšie z týchto zmien, ktoré vykazujú súvislosť s použitím počítačov sa týkajú zraku, sluchu a motoriky. Čo sa týka zraku, u staršej populácie dochádza k obmedzeniam v nasledovných oblastiach:

- zorné pole,
- citlivosť na svetlo,
- vnímanie farieb,
- citlivosť na kontrast,
- rozpoznávanie znakov,
- zahmlené videnie.

Tieto faktory výrazne ovplyvňujú schopnosť pracovať s počítačom, ale do istej miery je možné ich eliminovať použitím správnych farieb pozadia, nastavenia ostrosti a kontrastu obrazovky, typom písma a podobne.

Ďalším spomínaným vnemom je sluch. Je všeobecne známe, že vekom sa sluch zhoršuje a u ľudí vo veku 50-60 rokov môžeme pozorovať hlavne problémy so zachytením vysoko-frekvenčných zvukov (Siewe, 2004). Z čoho vyplýva, že pri používaní moderných technológií so zvukovou podporou je u staršej vekovej skupiny nevyhnutné využívanie hlavne nižších tónin, ktoré majú schopnosť vnímať lepšie.

Pri sledovaní seniorov môžeme sledovať zjavné zmeny v motorike:

- znížená rýchlosť pohybov,
- pokles v sile a vytrvalosti,
- poruchy rovnováhy a koordinácie,
- extrapyramidálne symptómy, napr. tras, mimovoľné pohyby, ochabnutie,
- zmeny v postoji.

Motorické zmeny sú zdrojom strachu z používania počítačovej myši alebo klávesnice. Ale každý problém je možné zvládnuť a na ovládanie myšky u seniorov sa osvedčuje počítačová hra „Solitaire“. Vďaka súťaživosti a hravosti sa aj seniorom darí ovládať toto zariadenie bez vážnejších problémov. „Spôsob, akým sa ľudia pohybujú ovplyvňuje spôsob, akým používajú počítač“<sup>4</sup> (Dix a kol., 2004).

### **2.1.2 Kognitívne schopnosti**

Vo všeobecnosti sa kognitívne schopnosti vekom zhoršujú, čo ovplyvňuje schopnosť učiť sa. Podľa Zajiceka (2001), konkrétne zmeny súvisiace s pamäťou sú hlavnou príčinou problémov pri používaní IT seniormi, hlavne pri práci s počítačovým softvérom, internetovými prehliadačmi, pri hľadaní a získavaní informácií z webu. Ich práca je často pomalšia ako u skúsených používateľov, pretože si nezapamätajú následnosť jednotlivých krokov a postupov. Riešenie tohto problému ponúkajú školiace materiály berúce do úvahy vek používateľov informačných technológií a „počítačové hry, ktoré pozitívne vplyvajú na reakčný čas, udržania pozornosti alebo vzájomnú koordináciu očí a rúk“<sup>5</sup> (Dix a kol., 2004).

### **2.1.3 Zmeny sociálnej povahy**

Sociálne prostredie priamo ovplyvňuje používanie informačných technológií seniormi a zároveň informačné technológie vplyvajú na ich spoločenský život. Komunikácia využívajúca internet prekonáva vzdialenosti a umožňuje komunikovať s rodinnými príslušníkmi, priateľmi, známymi, ktorí žijú na rôznych miestach sveta. E-mail, Skype sprostredkujú nielen ústny, ale dokonca aj vizuálny kontakt. Blint-Cohen a kol. (2004) tvrdia, že spomínaný typ komunikácie je prínosom pre staršiu generáciu. Predovšetkým im ponúka možnosť hľadať nové informácie a šíriť vlastné, vytvárať nové spoločenské väzby. Čo je podľa nich najpodstatnejšie je fakt, že pri cestovaní kyber svetom nie je potrebný fyzický pohyb, t.j. faktor, ktorý sa výrazným spôsobom podieľa na spoločenskej izolácii seniorov.

---

<sup>4</sup> Citát v pôvodnej verzii: The way people move affects the way in which they use a computer.

<sup>5</sup> Citát v pôvodnej verzii: it can also result in a faster reaction time, and an increase in attention span and hand-eye coordination

Online komunikácia staršej generácie je prínosom nielen pre nich, ale aj pre spoločnosť. Sú zdrojom znalostí, vedomostí a životných skúseností a informačné technológie predstavujú nástroj, pomocou ktorého sa s nami môžu o ne podeliť, alebo ktorý nám pomáha tieto informácie uchovať.

### **3 INFORMAČNÉ TECHNOLOGIE VO VZDELÁVANÍ SENIOROV**

Presadzuje sa informačná spoločnosť, cena a znalosť informácií stúpa, a tak vzniká informačné prostredie podobné životnému prostrediu (Lipták, 2007). Znalosť potrebných informačných technológií sa stáva nutnosťou či už vo vede, obchode, výrobe, ale aj dokonca v bežnom živote. Ak považujeme znalosť informačných technológií, prácu s počítačom a využívanie internetu vrátane elektronickej pošty a niektorých kancelárskych balíkov za súčasť nutnej gramotnosti obyvateľstva v aktívnom pracovnom pomere v oblasti informačných technológií, potom možno povedať, že veľa pracovníkov je negramotných. Ako uvádza Lipták (2007) prieskumy a štatistiky ukazujú, že s rastúcim vekom percento obyvateľov danej vekovej skupiny, ktorí ovládajú IT, klesá. Čím je skupina obyvateľstva staršia, tým je ich IT gramotnosť nižšia. Počítače, internet, práca s textovým editorom, elektronická pošta, Word, Excel sú pre mnohých seniorov síce blízke pojmy, lebo ich počujú všade a stále, ale prakticky sú pre nich neznáme.

Na Slovensku sa informačné a komunikačné technológie používajú pri vzdelávaní seniorov veľmi obmedzene. V porovnaní s vyspelými krajinami v tejto oblasti zaostávame. Napríklad v Holandsku študenti-seniori na Rotterdam Erasmus University ovládajú internet na 95% (Selecký, 2014). Internetové aplikácie a sociálne siete môže prispieť k aktívnejšiemu používaniu internetu.

#### **3.1 Sociálne siete – Facebook**

Sociálne siete sú v súčasnosti považované za veľmi dobrý marketingový nástroj, ktorý môže byť využitý na podporu predaja aj vzdelávacích produktov. Na druhej strane ponúkajú priestor pre zdieľanie informácií a hlavne pre komunikáciu. Vzhľadom na skutočnosť, že nevyžadujú náročnú fázu prípravy a oboznamovania sa a k aktívnemu využitiu je potrebná znalosť len niekoľkých krokov, spĺňajú sociálne siete podmienky, ktoré sú požadované staršími užívateľmi. Ponúkajú možnosť pre kontakt a upevňovanie medzinárodných kontaktov aj v tomto veku.



Obr. 1 Stránka na Facebooku Univerzity tretieho veku pri TU vo Zvolene

Zdroj: Facebook

### 3.2 Videogalérie

Fotogalérie ponúkajú pohľad na aktivity konané a ponúkané rôznymi organizáciami a inštitúciami. Zachytávajú najdôležitejšie momenty zo života napríklad aj univerzít tretieho veku. Za vyšší stupeň môžeme považovať videogalérie, ktoré si však vyžadujú okrem zakúpenia techniky (kamera, statív) aj zakúpenia programu pre nastrihanie videí. Krátke videá zverejňované prostredníctvom aplikácie YouTube zvyšujú atraktivitu a rozširujú povedomie o ponuke kurzov a aktivít ponúkaných aj napr. na univerzitách tretieho veku. Príkladom môžu byť krátke videá oboznamujúce uchádzačov o štúdium s obsahom a zameraním kurzu a v neposlednom rade ponúkajú možnosť vidieť a počuť lektora, ktorý daný kurz vedie.



Obr. 2 Informatívne video o ponúkanom kurze

Zdroj: Facebook

### **3.3 Wikisenior**

Wikisenior je systém, ktorý pracuje na podobnom princípe ako Wikipédia. Je to otvorená online encyklopédia so slobodným obsahom, ktorý môže každý používať, pridávať a meniť (Selecký, 2014). Je to platforma, ktorá ponúka priestor pre lektorov na dopĺňanie, pridávanie nových informácií. Nevýhodou však je potreba zaškolenia nielen lektorov, ale aj študentov, ktorí s platformou pracujú. Príkladom vzdelávacej inštitúcie, ktorá aktívne využíva systém WikiSenior je španielska univerzita tretieho veku v meste Castellón de la Plana – University Jaume I.

Uvedené nástroje dostupné na internete slúžia hlavne na zlepšenie a zjednodušenie komunikácie medzi lektorom a študentmi, ale samozrejme prispievajú ku vzájomnej komunikácii a poznaniu sa študentov-seniorov navzájom. Približujú činnosti, ktoré univerzita tretieho veku ponúka a pomáhajú zvyšovať kvalitu vzdelávania seniorov. Netreba však zabúdať na stúpajúci trend využívania IT medzi seniormi a na stále stúpajúcu krivku ich zručností v práci s IT.

### **ZÁVER**

Seniori napriek všetkým negatívnym zmenám, ktoré súvisia s týmto obdobím života, môžu vnímať používanie informačných technológií pozitívne. V prípade, že sa nájde správny spôsob na oboznamovanie sa a spoznávanie úskalí, ako aj výhod, ktoré tieto technológie ponúkajú, môžu vyvolať u seniorov stály záujem. Dokonca sa môžu stať ďalším koníčkom, ktorý im ponúka možnosť vyplnenia voľného času, ale predovšetkým možnosť komunikácie bez priestorových a časových obmedzení. V súčasnosti je veľmi dôležité využívať potenciál staršej generácie pre rozvoj spoločnosti. Je nevyhnutné hovoriť o problémoch a potrebách starších, informovať verejnosť o potrebe skvalitnenia života seniorov a prispieť tak nielen k zlepšeniu ich života, ale vytvoriť podmienky pre lepšiu a kvalitnejšiu starobu súčasnej mladej generácie.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

## LITERATÚRA

- BALOGO VÁ, B. 2005a. *Seniori*. Prešov : Akcent print, 2005, 158 s. ISBN 80-9627-49-3
- BALOGO VÁ, B. 2009. *Seniori v spektre súčasného sveta*. Prešov : Akcent print, 2009, 105 s. ISBN 978-80.89295-19-7
- BLIT-COHEN, E. – LITWIN, H. 2004. Elder participation in cyberspace: A qualitative analysis of Israeli retirees. In *Journal of Aging Studies*, Vol. 18, s. 385 – 398
- DIX, A. – FINLAY, J. – ABOWD, G. – BEALE, R. 2004. *Human-Computer Interaction* (Third Edition), Pearson Education Limited. Haddington, USA, 834 s. ISBN-13: 978-0-13-046109-4 [online] 2004. [cit.2016-06-21] Dostupné na internete: [http://fit.mta.edu.vn/files/DanhSach/\\_Human\\_computer\\_interaction.pdf](http://fit.mta.edu.vn/files/DanhSach/_Human_computer_interaction.pdf)
- KALIBOVÁ, K. – PAVLÍK, Z. – VODÁKOVÁ, A. 1998. *Demografie nejen pro demografy*. Praha : Sociologické nakladatelství, 128 s. ISBN 80-85850-30-3
- LIPTÁK, J. 2007. Výchova seniorov k počítačovej gramotnosti. 3/2007 *Komunikácia poznatkov*. [online] 2007 [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2007/3/vychova-seniorov-k-pocitacovej-gramotnosti.html?page\\_id=1357](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2007/3/vychova-seniorov-k-pocitacovej-gramotnosti.html?page_id=1357)
- LUKÁČOVÁ, A. – PILINSKÁ, V. – VAŇO, B. 2005. Starnutie obyvateľstva – najväčšia demografická výzva pre 21.stor. In *Naša demografia, súčasnosť a perspektívy*. 10. Slovenská demografická konferencia. Bratislava : Slovenská štatistická a demografická spoločnosť, 2005. ISBN 80-88946-39-5.s.139-145
- MISTRÍKOVÁ, J. – MADZIKOVÁ, A. – LIPTÁKOVÁ, M. 2013. Vybrané aspekty kvality života seniorov - teoretický vstup do problematiky. In *Folia geographica*, 21. roč. 55, č. 21, s. 84-106. ISSN 1336-6157
- MOOS, P. 1993. *Informační technologie*. ČVUT Praha 1993, 200 s. ISBN 80-01-01048-1
- SIEWE, Y. J. 2004. *Understanding the Effects of Aging on the Sensory System*. Oklahoma Cooperative Extension Service, Oklahoma State University, USA, [online] 2004. [cit. 2016-06-21] Dostupné na internete: <http://osueextra.okstate.edu/pdfs/T-2140web.pdf>
- SEDLÁKOVÁ, D. 2010. Zdravotnícke systémy a dohodová starostlivosť o starších ľudí z pohľadu WHO. In *Dlhodobá starostlivosť o starších ľudí na Slovensku a v Európe I. Neformálna starostlivosť. Kvalita*. Bratislava : IVPR, 2010, s.15-19. ISBN 978-80-7138-130-3
- SELECKÝ, E. 2014. Súčasný a budúcný vzdelávania seniorov na Slovensku In *Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie*. 2014, roč. 4., č. 2., str. 129-140. ISSN 1804-526
- VASILOVÁ, V. 2012 *Seniori ako cieľová skupina kultúrno-osvetovej činnosti* Národné osvetové centrum. [online] 2012. [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: <http://www.nocka.sk/uploads/34/bf/34bf28e4b51151541d690543091e10cc/eras-metodicky-material.pdf>
- VOHRALÍKOVÁ, L., RABUŠIC, L. 2004. *Čeští senioři včera, dnes a zítra*. Brno: VÚPSV, VOŘÍŠEK, J.: *Informační technologie a systémová informace*. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakulta Informatiky a statistiky. Praha 1996. 198s. ISBN 80-7079-895-5. Výzkumné centrum Brno. [online] 2004. [cit. 2016-06-21] 90 s. Dostupné na internete: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_149.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_149.pdf)
- WHO. 2006. Constitution of the world health organization [online]. [cit. 2016-06-18]. Dostupné na internete: [www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

## **ODBORNÉ JAZYKOVÉ KURZY JAKO NEZBYTNÝ DOPLNĚK K EKONOMICKÝM PŘEDMĚTŮM V PŘÍPRAVĚ NA BUDOUCÍ PROFESI**

**Blanka Blažková**

### **Abstrakt**

Studenti bakalářského studia Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni, kteří studují obor Podniková ekonomie a management nebo Management obchodních činností, mají možnost prohloubit si schopnosti a znalosti získané studiem odborných předmětů prostřednictvím nadstavbových odborných kurzů vyučovaných v němčině. Cílem odborných jazykových kurzů je adekvátní příprava studentů na profesní život a zprostředkování prakticky zaměřených kompetencí. Po absolvování těchto specializovaných kurzů studenti disponují velmi dobrou jazykovou kompetencí a mají také velmi dobré odborné znalosti v oblastech marketingu, bankovníctví nebo cestovního ruchu, na něž se tyto kurzy specializují. Příspěvek je věnován nejen obsahu jednotlivých kurzů, ale rovněž praktickým příkladům účasti studentů na výuce.

**Klíčová slova:** odborný jazykový kurz, marketing, bankovníctví, cestovní ruch, kompetence

### **Abstrakt**

Die Bachelor-Studierenden der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Westböhmisches Universität in Pilsen, die die Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre und Management oder Betriebsmanagement studieren, haben die Möglichkeit, die beim Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse durch entsprechende fachbezogene deutsche Aufbaukurse zu vertiefen. Das Ziel der Fachsprachenkurse besteht in einer möglichst adäquaten Vorbereitung der LernerInnen auf das berufliche Leben und in der Vermittlung praktisch-orientierter Kompetenzen. Nach dem Abschluss der Kurse verfügen die Studierenden über sehr gute sprachliche Kompetenzen und besitzen auch sehr gute Fachkenntnisse im Bereich Marketing, Bankwesen oder Tourismus, auf die sich diese Kurse spezialisieren. Im vorliegenden Beitrag wird nicht nur der Inhalt der einzelnen Fächer dargestellt, sondern auch praktische Beispiele der aktiven Teilnahme von den LernerInnen an dem Unterricht.

**Schlüsselwörter:** Fachsprachenkurs, Marketing, Bankwesen, Tourismus, Kompetenz

## **ÚVOD**

Ústav jazykové přípravy (UJP) Západočeské univerzity v Plzni zajišťuje jazykovou výuku studentů ZČU. Pro studenty Fakulty ekonomické zabezpečuje výuku povinně volitelných předmětů, které jsou zaměřené na profesní a odbornou komunikaci. Studijní obory Podniková ekonomie a management a Management obchodních činností tvoří bloky předmětů především z oblastí ekonomie, dále informatika, statistika, podniková ekonomika, marketing, obchod a služby, finance a účetnictví. Studijní plán pro první tři semestry studia obsahuje předměty společného studijního základu (stejně předměty pro studijní obory Management obchodních činností, Podniková ekonomie a management a Systémy projektového řízení) a povinně volitelné předměty zaměřené na výuku hospodářského cizího jazyka (angličtina



nebo němčina). Od čtvrtého semestru studia zahrnuje studijní plán také specializované předměty pro tyto studijní obory a odborné povinně volitelné předměty, mezi něž se mimo jiné řadí i nadstavbové odborné jazykové kurzy. Nadstavbové kurzy v němčině se specializují na marketing, bankovníctví a cestovní ruch. Cílem odborných jazykových kurzů je adekvátní příprava studentů na profesní život a zprostředkování prakticky zaměřených kompetencí. Po absolvování těchto specializovaných kurzů studenti disponují velmi dobrou jazykovou kompetencí a mají také velmi dobré odborné znalosti v oblastech marketingu, bankovníctví nebo cestovního ruchu. Absolventi oborů jsou kompetentní k výkonu ekonomických a manažerských funkcí v obchodních a marketingových odděleních podniků, v institucích v oblasti obchodu a služeb včetně cestovního ruchu, v neziskových organizacích a veřejné správě. Hlubší znalosti marketingu, logistiky, managementu obchodních firem a služeb cestovního ruchu, podnikové ekonomiky, financí a účetnictví jim umožní uplatnit se v praxi i pokračovat v navazujících studijních oborech.<sup>1</sup>

## **1 KONTINUITA ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ A NĚMECKÝCH KURZŮ**

Ke specializovaným povinně volitelným předmětům bakalářského studia náleží např. Základy marketingu, Marketing na internetu, Marketingový projekt, Marketing služeb, Marketingové aplikace, Bankovní produkty v praxi, Management podniků a destinací cestovního ruchu, Geografie cestovního ruchu. Obsah a zaměření zmiňovaných předmětů korespondují s nadstavbovými kurzy vyučovanými v němčině a efektivně využívají nabyté vědomosti k prohloubení odborných znalostí ať už formou aktivního zapojení studentů do výuky vlastními prezentacemi nebo kooperací s vybranými subjekty. Jde o tyto předměty: **Německá marketingová komunikace, Němčina pro bankovníctví a Němčina pro cestovní ruch.**<sup>2</sup>

## **2 NĚMECKÁ MARKETINGOVÁ KOMUNIKACE - NMK**

### **2.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti**

Cílem předmětu **Německá marketingová komunikace** je osvojit si marketingové pojmy a procesy důležité pro obchodní komunikaci, rozšířit slovní zásobu z oblasti marketingu, získat jistotu pro tvorbu prezentací v německém jazyce a zvýšit kvalitu lexikální složky jazyka.

---

<sup>1</sup>[http://www.fek.zcu.cz/static/studijni\\_programy.php#prezenci](http://www.fek.zcu.cz/static/studijni_programy.php#prezenci)

<sup>2</sup>[https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc\\_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxNDAwMBFmZADxOIpLEktSvVMrwTwrXUslJ2NjcyMDYzMLUxNzc2NDc2OgDAMAC0z9YDoAA\\*#prohlizeniSearchResult](https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxNDAwMBFmZADxOIpLEktSvVMrwTwrXUslJ2NjcyMDYzMLUxNzc2NDc2OgDAMAC0z9YDoAA*#prohlizeniSearchResult)

Obsahem předmětu jsou pak tato témata - úkoly marketingu; orientace na zákazníka, na trh; vývoj marketingového konceptu; marketingový výzkum; strategické a taktické marketingové plánování; produktová analýza; distribuční strategie; komunikační strategie; AIDA – model.

Ke způsobilostem, které student po absolvování předmětu získá, patří schopnost komunikovat v jazyce německém v oblasti marketingové terminologie, zpracovat návrh komunikační strategie fiktivní firmy, vysvětlit význam pojmů z oblasti marketingové komunikace, prezentovat výstupy z vlastních dotazníků či výzkumů.

## **2.2 Prezentace projektu „Verkaufstricks“ – prodejní triky**

V předmětu Německá marketingová komunikace se studenti v akademickém roce 2015-16 zapojili do projektu „**Verkaufstricks**“ (prodejní triky).

Komunikace v místě prodeje (POP – point of purchase = v okamžiku nákupu) je velmi mocným nástrojem, protože dosahuje na zákazníka v momentu rozhodování o nákupu produktu nebo značky (Pelsmacker, Geuens, Van den Bergh, 2009, 415). „Podpora v místě prodeje se dá definovat jako skupina prostředků umístěných v obchodě, jako jsou stojany, tištěné materiály na pultech nebo výkladní skříně. Komunikace je však také dána image obchodu, jeho uspořádáním a vzhledem, vůní a hudbou v pozadí, umístěním zboží v regálech a jeho balením“ (Pelsmacker, Geuens, Van den Bergh, 2009, 418).

Cílem projektu byla analýza prostředků POP ve zvoleném obchodě. Pro projekt bylo zvoleno období před Velikonocemi, kdy je obecně věnováno prostředkům POP ze strany obchodníků velké úsilí. Úkolem studentů bylo zdokumentování konkrétních prodejních triků, zpracovat je a poté prezentovat v hodině. Z prostředků POP se studenti zaměřovali na uspořádání obchodu, umístění zboží v regálech – nejvýnosnější produkty do úrovně očí a nejlevnější dolů k podlaze (teure Artikel in Augenhöhe), slevy (gebrochene Preise, Sonderangebote, Aktionen), velká balení (Großpackungen), velké nákupní vozíky (große Einkaufswagen), atmosféru prodejny podtrženou hudbou a/nebo vůní (Musik, Düfte), zvolené barvy v jednotlivých sekcích prodejny (rotes Licht bei Fleischwaren), dekorované stoly s akčními nabídkami (schön dekorierte Tische), prodejní regály umístěné u pokladen (Quengelware). „Právě stojany u pokladen dokáží zákazníka zaujmout ve chvíli, kdy je nucen čekat ve frontě. Zákazník velmi často v danou chvíli nakupuje. Možná jen tak, pro „všechny případy, to se vždycky může hodit“ - zápalky, žvýkačky, či proto, že „se to prostě nedalo nekoupit“ - sleva, akce“ (Foret, 2011, 267).

Ukázky z prezentací studentů NMK (výběr):



### 3 NĚMČINA PRO BANKOVNICTVÍ – NBA

#### 3.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti

Cílem předmětu **Němčina pro bankovníctví** je prohloubit komunikativní kompetence, rozšířit slovní zásobu a základní frazeologii v oblasti bankovníctví, osvojit si orientaci v systému německého bankovníctví.

Předmět se zabývá následujícími tématy: německý bankovní systém; úlohy, služby a struktura banky; založení konta, druhy kont; bankovní karty a jejich druhy; platební styk; kreditní karty; e-banking; úvěry; SCHUFA - insolvenční řízení; vklady, cenné papíry; spoření; burza; strategie plánování; euro, Evropská centrální banka; ochrana peněz.

Student je schopen po absolvování kurzu vést obchodní jednání v německém jazyce, orientovat se v systému německého bankovníctví, prezentovat a argumentovat v německém jazyce, vysvětlit bankovní výrazy.

„I když je bankovním jazykem především angličtina, nelze podcenit fakt, že naši nejvýznamnější obchodní a finanční partneři v sousedních zemích mluví německy a že pro

úspěšné jednání je znalost jazyka velmi důležitá. Navíc ne všichni naši německy mluvící zákazníci a partneři mluví tak dobře anglicky, aby mohli vést obchodní jednání“ (Paběradová, 2006, 3).

### **3.2 Prezentace německých bank**

V hodinách studenti prezentovali vybrané německé banky: Commerzbank, Deutsche Bank, Deutsche Postbank, Deutsche Kreditbank, Sparkasse, HypoVereinsbank, Volksbanken Raiffeisenbanken, ING-DiBa, Netbank.

Obsahem prezentací je krátká charakteristika zvolené banky (založení, sídlo, pobočky), její specializace (firemní, soukromá klientela), služby, oficiální webová stránka, případně reklama a v neposlední řadě také osobní stanovisko prezentujícího studenta – co se na bance líbí/nelíbí, proč by danou banku doporučil/nedoporučil.<sup>3</sup>

*Ukázky z prezentací studentů NBA (výběr):*



<sup>3</sup> <https://www.netbank.de>, <https://www.db.com>, <https://www.hypovereinsbank.de>, <https://www.vr.de>



### **3.3 Spolupráce s GE Money Bank, a.s.**

V akademickém roce 2015-16 jsme navázali spolupráci s GE Money Bank, a.s. (od 1.5.2016 MONETA Money Bank, a. s.). Studenti se zúčastnili exkurze do pobočky banky v Plzni. Byli zde seznámeni s historií banky, s jejími službami, na jaké klienty banka cílí. V diskusi jim pak byly zodpovězeny kompetentními pracovníci banky veškeré dotazy. Rovněž jim byla nabídnuta možnost spolupráce v rámci bakalářské práce nebo získání praxe.

## **4 NĚMČINA PRO CESTOVNÍ RUCH - NCR**

### **4.1 Cíl a obsah předmětu, získané způsobilosti**

Cílem předmětu **Němčina pro cestovní ruch** je prohloubit komunikativní kompetence, rozšířit slovní zásobu a základní frazeologii v oblasti cestovního ruchu, upevnit základní znalosti prezentace a rétoriky.

Předmět obsahuje témata: úvod do tematiky cestování; silniční, železniční a letecká doprava; ubytování: typy ubytování; restaurace, regionální kuchyně, regionální odlišnosti a zvyky; cestovní kancelář: typy CK, cestovní průvodce; veletrhy cestovního ruchu; reklama; kulturní dědictví UNESCO; prezentace města: okružní jízda, prezentace regionů.

Po absolvování kurzu student umí vést obchodní jednání v daném jazyce, orientuje se v oblasti cestovního ruchu.

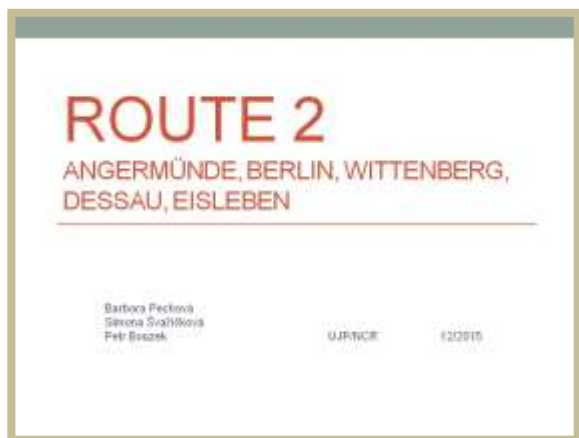
## 4.2 Prezentace studentů v rámci projektu Wege zur Welterbe

Pro prezentace studentů byl pro akademický rok 2015-16 zvolen portál Deutsche Welle, <sup>4</sup> konkrétně projekt **Wege zur Welterbe**. Studenti si vybírali z nabídky osmi tras s celkovým počtem 40 památek zařazených do světového dědictví UNESCO v Německu.

Základním principem výběru památek do seznamu světového dědictví je jejich jedinečnost, autenticita a celistvost. Seznam je reprezentativní a zapsané památky částečně symbolicky zastupují např. určitý stavební typ daného období v určitém širším regionu. <sup>5</sup>

Smyslem prezentace bylo seznámení se i s méně navštěvovanými nebo v okruhu studentů méně známými lokalitami na území Německa. Studenti tak získali poznatky o místech, kde ještě ve většině případů nebyli a o nichž také neslyšeli. V prezentacích byla především naplněna jedna ze základních forem cestovního ruchu, **forma kulturně – poznávací**, která je cílena na poznávání historie, kultury, tradic, zvyků apod. (Ryglová a spol., 2011, 20).

*Ukázky z prezentací studentů NCR (výběr):*



<sup>4</sup> <http://visualdata.dw.com/specials/welterbe/index.php?lg=de>

<sup>5</sup> <http://www.unesco-media.in.cz/1-unesco-15>



### 4.3 Spolupracující partneři – Knoflík, Plzeňský Prazdroj

Ve spolupráci se sdružením pro mimoškolní vzdělávání mládeže **KNOFLÍK, z. s.** si studenti prověřili své znalosti o Plzni v rámci projektu „Rallye Pilsen“.<sup>6</sup>

Náplní projektu je poznávání Plzně vedoucí jejím centrem. Otázky byly proloženy portréty různých slavných osobností majících vztah k městu, fotografiemi souvisejícími s kulturou, historií, sportem nebo hospodářstvím v Evropském hlavním městě kultury roku 2015. V průběhu hry se studenti seznámili s nejproslulejšími budovami, které dominují celé Plzni, ale i s méně známými, přesto turisticky vyžadovanými lokalitami. Celá hra probíhala v němčině.

Do výuky byla zařazena také prohlídka **Plzeňského Prazdroje, a.s.** v německém jazyce. Průvodkyní byla jedna ze studentek, která se této činnosti věnuje v rámci své praxe.

### ZÁVĚR

Příspěvek se věnuje odborným jazykovým kurzům a jejich přínosu pro profesní život absolventů Fakulty ekonomické Západočeské univerzity v Plzni. Tyto kurzy přispívají k vyšší jazykové kompetenci studentů.

Kontinuita odborných předmětů s předměty přednášenými v němčině vede k prohloubení odborných znalostí v oblastech marketingu, bankovníctví a cestovního ruchu, tedy v oblastech, v nichž absolventi fakulty často hledají svá uplatnění.

Zapojení studentů do výuky formou vlastních prezentací, vyhodnocování dotazníků či výzkumů, spoluúčasti na přípravě exkurzí je cestou ke zvýšení kvality výuky odborné němčiny.

<sup>6</sup> <http://www.knoflik.org>



Spolupráce se jmenovanými partnery v rámci nastavbových kurzů je pak oboustranně velmi pozitivně hodnocena.

Znalost němčiny u absolventů Západočeské univerzity je o to důležitější, že se obě fakultní města, Plzeň i Cheb, nacházejí v bezprostřední blízkosti hranic s Německem, kam studenti často vyjíždějí za studiem nebo praxí. Rovněž německé firmy zřizují své pobočky v obou krajích a vyžadují znalost německého jazyka.

## **LITERATURA**

- FORET, M. 2011. *Marketingová komunikace*. 3. vyd. Brno : Computer Press, a. s. 2011, s. 267. ISBN 978-80-251-3432-0
- PABĚRADOVÁ, H. 2006. *Fachsprache Deutsch – Finanzen: Kommunikation rund ums Geld*. 1. vyd. Praha : Klett, 2006, s. 3. ISBN 80-86906-56-6
- PELSMACKER, P. - GEUENS, M. - VAN DEN BERGH, J. 2003. *Marketingová komunikace*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2003, s. 415, 418. ISBN 80-247-0254-1
- RYGLOVÁ, K. - BURIAN, M. - VAJČNEROVÁ, I. 2011. *Cestovní ruch – podnikatelské principy a příležitosti v praxi*. Praha : Grada, 2011, s. 20. ISBN 978-80-247-4039-3
- [http://www.fek.zcu.cz/static/studijni\\_programy.php#prezenci](http://www.fek.zcu.cz/static/studijni_programy.php#prezenci) [2016-05-20]
- [https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc\\_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAA AAAAGNgYGBkYDOxNDAwMBFmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLU xNzc2NDc2OgDAMAC0z9YDoAAAA\\*#prohlizeniSearchResult](https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAA AAAAGNgYGBkYDOxNDAwMBFmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLU xNzc2NDc2OgDAMAC0z9YDoAAAA*#prohlizeniSearchResult) [2016-05-20]
- <https://www.netbank.de> [2016-05-20]
- <https://www.db.com> [2016-05-20]
- <https://www.hypovereinsbank.de> [2016-05-20]
- <https://www.vr.de> [2016-05-20]
- <http://visualdata.dw.com/specials/welterbe/index.php?lg=de> [2016-05-20]
- <http://www.unesco-mediain.cz/1-unesco-15> [2016-05-20]
- <http://www.knoflik.org> [2016-05-20]



## **ÚLOHA UČITEĽA ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA NA FAKULTÁCH EKONOMICKÉHO A MANAŽÉRSKEHO ZAMERANIA**

**Jarmila Brtková, Lenka Procházková**

### **Abstrakt**

Úloha učiteľa vo všeobecnosti nikdy nebola a nie je jednoduchá a kladie vysoké požiadavky na vzdelanie a odbornú pripravenosť, osobnostnú zrelosť a tvorivosť. Vzhľadom na to, že v centre našej pozornosti je v prvom rade úloha učiteľa anglického odborného jazyka na fakultách ekonomického a manažérskeho zamerania, článok sa venuje špecifikám vyučovania odbornej angličtiny a prináša výzvy, ktorým títo učitelia musia čeliť, aby svojim študentom mohli ponúknuť čo najkvalitnejšie vzdelávanie. Počas svojej kariéry sa učitelia odborného jazyka stretávajú s mnohými zmenami, s ktorými sa musia vysporiadať, ako napríklad súčasný nárast študentov s rôznym kultúrnym zázemím. Cestou, ako na tieto zmeny adekvátne reagovať, by mohol byť efektívny a neustály odborný rast a vzdelávanie.

**Kľúčové slová:** učiteľ, anglický odborný jazyk, efektívne vyučovanie, interkultúrna kompetentnosť

### **Abstract**

During their careers, Business English teachers have to face many changes. The attitudes and interests of their students change, also the number of students with different cultural backgrounds grows. However, with effective continuous professional development, the Business English teachers can always be ready to respond to these changes. Continuous professional development is the way in which the individual takes control of his or her professional experience and finds the ways how to grow. The article discusses the role of Business English teachers in the context of management studies and some of the specific challenges that Business English teachers face in order to provide their students with the best education they are able to offer.

**Keywords:** teacher, Business English, effective teaching, intercultural competence

## **ÚVOD**

V dnešnom globálnom svete niet pochýb o tom, že anglický jazyk je „lingua franca“ medzinárodného obchodu, financií, marketingu a manažmentu. Preto je celkom prirodzené, že požiadavky na efektívne vyučovanie anglického odborného jazyka na školách ekonomického a manažérskeho zamerania sa neustále stupňujú. Práve komunikácia v anglickom jazyku vychádza ako jedna z významných kompetentností v Kompetenčnom modeli absolventov vysokých škôl „typu business school“, ktorý navrhli v spolupráci s manažermi ľudských zdrojov medzinárodných spoločností pôsobiacich na slovenskom trhu autorky Búciová a Fratričová (Búciová, Fratričová, 2014, 49). Na základe ich analýzy k odborným vedomostiam a zručnostiam absolventov neodmysliteľne patrí aj schopnosť komunikovať, argumentovať a riešiť bežné aj neštandardné pracovné situácie v anglickom jazyku za účelom dosiahnutia pracovných cieľov.

V budovaní vyššie spomenutej jazykovej kompetentnosti má učiteľ anglického odborného jazyka nezastupiteľnú úlohu.

## **1 UČITEĽ JAZYKA VERZUS UČITEĽ ODBORNEJ MATÉRIE**

Pri analýze úlohy učiteľa anglického odborného jazyka na fakultách ekonomického a manažérskeho zamerania sa vynára otázka, do akej miery by učiteľ mal byť nielen odborník v lingvistickej oblasti, ale aj v ekonomickej sfére. Názory na túto oblasť sú dvojaké. Na jednej strane sú odborníci a tých je väčšina, ako napr. Ellis a Johnson (1994, 26), Weberová (2008, 68), alebo Boărcaş (2009, 62), ktorí tvrdia, že učiteľ anglického odborného jazyka by mal byť výlučne expertom v jazykovej oblasti. Boărcaş (2009, 62) tvrdí, že študenti sú tými, ktorí majú špecifickú odbornú znalosť či už v oblasti manažmentu, ekonomiky alebo obchodu a prinášajú ju do vyučovacieho procesu. Dokonca aj pri práci so študentami bez pracovných skúseností nie je úlohou učiteľa vyučovať odbornú materiu, ale musí byť vnímaný ako expert v prezentovaní a vysvetľovaní jazyka a diagnostikovaní jazykových problémov študentov. Za hlavnú úlohu učiteľa spomínajú autori považujú prípravu študentov pre úspešnú komunikáciu so zahraničnými obchodnými partnermi v oblasti, v ktorej buď už pôsobia alebo budú pôsobiť. To znamená, že sa potrebujú predovšetkým oboznámiť so špecifickou slovnou zásobou a frazeológiou, ktoré tvoria základ pre praktické manažérske zručnosti, ako sú napr. vyjednávanie, telefonovanie alebo obchodné prezentácie.

Na druhej strane stoja názory menšiny odborníkov, ako napr. Bell (1999) a Beretzky (2005, 86), ktorí tvrdia, že pre efektívne vyučovanie anglického odborného jazyka je potrebná istá úroveň znalosti odbornej matérie. Bell (1999) argumentuje najmä tým, že pri neschopnosti vysvetliť pozadie odborných termínov by učiteľ mohol stratiť dôveru a rešpekt svojich študentov. Aj na Fakulte manažmentu sa častokrát stretávame s tým, že študenti, a to najmä v 1. ročníku štúdia, si žiadajú a očakávajú od učiteľa, že dokáže vysvetliť nielen základné odborné termíny, ale aj ich pozadie a využitie v praxi. Je to spôsobené najmä tým, že daným študentom chýba predchádzajúca skúsenosť v predmetnej oblasti a ešte si tieto termíny dostatočne neosvojili v rámci odborných predmetov.

Je potrebné, aby učiteľ rozlišoval medzi študentami, ktorí majú praktickú skúsenosť, a tak dokážu odborným pojmom priradiť adekvátny význam a kontext, a študentami, ktorí takú skúsenosť nemajú a potrebujú pomoc učiteľa. Táto skutočnosť je často pre učiteľa odbornej angličtiny veľkou výzvou a potrebuje ju zohľadniť najmä vo svojich prípravách na hodiny. Niekedy je obzvlášť žiadúce konzultovať prípadné nejasnosti s kolegami, ktorí sú v danej sfére odborníkmi a vyučujú odborné predmety. Aj týmto spôsobom je možné budovať

medziodborové vzťahy na fakultách. Skutočnosť, že vyučovanie odbornej angličtiny vyžaduje oveľa viac, ako len znalosť základnej slovnej zásoby a gramatiky je pre začínajúceho učiteľa odstrašujúca. Odborná príprava budúcich pedagógov na pedagogických, filozofických a filologických fakultách je zameraná na vyučovanie všeobecnej angličtiny a tak je vecou vlastného záujmu a seba motivácie jednotlivca vlastným úsilím nadobudnúť potrebné znalosti a zručnosti. Preto je pre úspešného učiteľa anglického odborného jazyka priam nevyhnutné, aby ho samého oblasť ekonómie a manažmentu zaujímala.

## **2 OSOBNOSŤ UČITEĽA ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA A JEHO ZÁKLADNÉ FUNKCIE**

Osobnosť učiteľa a jeho aktivity sú často najsilnejším kladným, ale aj záporným činiteľom úspešnosti celého vyučovacieho procesu. Z tohto dôvodu by učiteľ mal vždy mať na zreteli teóriu tzv. „šiestich S,“ ktorá ho vedie k tomu, aby pracoval na svojej profesionalite a kvalite.

Ide predovšetkým o tieto oblasti:

1. Sebareflexia – vnímanie seba samého, poznávanie sa;
2. Sebahodnotenie – vytváranie obrazu o sebe, pričom ide o hodnotenie aj od študentov, aj od kolegov navzájom;
3. Sebavedomie – primerané, ani nízke ani vysoké;
4. Sebaovládanie – ovládanie vnútorných inštinktov a vonkajších podnetov, zvládanie záťažových situácií;
5. Sebaregulácia – ovládať seba samého, plnenie vytýčených cieľov;
6. Sebatvorenie – človek sústavne tvorí svoje bytie, inovuje a koriguje svoje stratégie, aby dosiahol plánované ciele, emočná zrelosť. (Petlák, 2000, 16-17)

Vyššie uvedené oblasti sa týkajú učiteľovej práce na sebe samom ako osobnosti a rozhodujúcim spôsobom vplývajú na celkovú atmosféru v triede. Okrem toho má učiteľ samozrejme aj množstvo úloh a funkcií, ktoré sa týkajú konkrétne vyučovacieho procesu. Ide o tieto funkcie: plánovacia, motivačná, komunikatívna, riadiaca a organizačná, kontrolná a hodnotiacia.

### **2.1 Plánovacia funkcia**

Plánovacia funkcia zahŕňa rozhodnutia ohľadom cieľov hodiny, obsahu, použitých materiálov, výberu vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Umožňuje učiteľovi sústrediť sa na študentov a ich potreby bez toho, aby musel premýšľať nad tým, čo bude robiť ďalej.

Študenti vycítia, že učiteľ starostlivo hodinu naplánoval, je sebaistý a oni sami tým tiež získavajú sebadôveru.

Vyučovanie anglického odborného jazyka je neľahká úloha, pretože zahŕňa špecifické ciele, ktoré vyžadujú starostlivo vybrané materiály a aktivity. Nakoľko obsah odbornej angličtiny je zameraný na biznis, vyžaduje sa rovnomerným spôsobom rozvíjať nielen jazykové zručnosti, ako čítanie s porozumením, písanie, počúvanie s porozumením, hovorenie, ale aj profesijné a manažérske zručnosti, ako napr. prezentácia, telefonovanie, vyjednávanie a iné. Tieto zručnosti sa vyučujú v kontexte odbornej matérie, pričom často ide o autentické materiály. Po hodine je pre učiteľa namieste urobiť krátku reflexiu a zhodnotiť, ako hodina prebehla. Je vhodné položiť si nasledovné otázky ohľadom jej efektivity: dalo sa z materiálu študentom dobre učiť, boli motivovaní rozprávať, bola udržaná pozornosť študentov, mali z hodiny radosť, boli aktívni? (Celce-Murcia, 2014, 369)

## **2.2 Motivačná funkcia**

Na fakultách ekonomického a manažérskeho zamerania zväčša pracujeme s vysoko motivovanými študentami, ktorí majú ale rozdielne potreby a očakávania. Preto je zručnosť výberu vhodnej motivačnej stratégie kľúčová pre efektívne vyučovanie. Okrem toho zlyhanie motivácie vo vyučovaní je významným faktorom, ktorý môže viesť k vyhoreniu učiteľa.

Motivačné stratégie sa delia podľa relevantnosti pre učiaceho sa na tri základné kategórie (Celce-Murcia, 2014, 530): a) zamerané na budúcu víziu študenta, b) zamerané na skúsenosť s učením u jednotlivca, c) zamerané na skúsenosť s učením v skupine. Je postačujúce, aby si učiteľ zvolil iba niekoľko stratégií, ktoré vyhovujú aj jemu aj študentom a prispievajú k vytvoreniu pozitívneho motivačného prostredia v triede.

## **2.3 Komunikatívna funkcia**

Komunikačná schopnosť učiteľa podľa J. Průchu (2002, 190) je najväčším facilitátorom, ktorý podporuje učenie študentov v školskom prostredí. Pokiaľ ide o efektívne vyučovanie anglického odborného jazyka, schopnosť komunikovať v anglickom jazyku na veľmi vysokej úrovni je nutnou podmienkou, ktorú musí učiteľ splňať. Je nevyhnutné, aby celé hodiny prebiehali výlučne v cieľovom jazyku, t. j. v angličtine, pretože pre mnohých študentov je to jediná možnosť ako komunikovať v tomto jazyku, nakoľko zväčša nie sú v pravidelnom kontakte s cudzincami, s ktorými by sa rozprávali po anglicky, prípadne v práci tento jazyk nevyužívajú. Vzájomná interakcia medzi vyučujúcim a študentom je pre dosiahnutie vytýčených cieľov nesmierne dôležitá.

## **2.4 Riadiaca a organizačná funkcia**

Táto funkcia sa javí ako najmenej významná pre učiteľa. Avšak faktom je, že tvorí základ vyučovania, pretože umožňuje učiteľovi učiť. Učiteľ musí mať vyučovací proces neustále „pod kontrolou“, to znamená že usmerňuje a diferencuje činnosť študentov, pričom v konečnom dôsledku organizuje prácu nielen sebe, ale aj študentom vo vyučovaní i mimo neho.

## **2.5 Kontrolná a hodnotiacia funkcia**

Efektívni učitelia využívajú hodnotenie v triede pre viaceré účely, ako napr. určovanie potrieb študentov v oblasti učenia, monitorovanie progresu a rozvoja zručností študentov. Do oblasti hodnotenia je dobré zapojiť študentov ako aktívnych účastníkov hodnotenia ich vlastnej práce a progresu. Každý učiteľ sa má uistiť, že študenti sú si vedomí toho, čo sa od nich očakáva a aké sú kritériá hodnotenia predmetu. Na druhej strane je potrebné sa vyvarovať učenia sa len pre známku, resp. absolvovanie predmetu. Mali by sa sledovať vyššie ciele, ako uplatnenie pre prax a pod.

## **3 INTERKULTÚRNA KOMPETENTNOSŤ UČITEĽA AKO NEVYHNUTNOSŤ DNEŠNEJ DOBY**

V súčasnosti rastie potreba efektívnejšieho ovládania cudzích jazykov aj v dôsledku užšieho prepojenia a zintenzívnenia komunikácie medzi ľuďmi rôzneho kultúrneho zázemia. S príslušníkmi iných kultúr sa stretávame v každodennom živote aj vďaka globalizácii, vývoju nových informačných a komunikačných technológií, zvýšenej mobilite pracovnej sily a študujúcich. Pod vplyvom týchto zmien je samozrejmé, že aj na rôznych fakultách vysokých škôl sa zvyšuje počet zahraničných študentov a zároveň naši študenti stále viac využívajú možnosť študovať v zahraničí v rámci programu Erasmus. Na vysokých školách sa tak dostáva do popredia potreba prípravy na interkultúrnu komunikáciu. Na takúto potrebu musí reagovať aj učiteľ anglického odborného jazyka, obzvlášť pokiaľ ide o prípravu budúcich manažérov či ekonómov, ktorí často pracujú v medzinárodných spoločnostiach, kde každodenne prichádzajú do styku s príslušníkmi iných kultúr. Jazyk a komunikácia nemôžu existovať oddelene od kultúry. Sú navzájom prepojené nakoľko kultúra je základom komunikácie. Efektívna komunikácia je teda oveľa viac ako len dokonalé ovládanie jazyka a preto kultúru mnohí autori v súčasnosti považujú za piatu jazykovú zručnosť, popri písaní, počúvaní, čítaní a hovorení (Brtková, 2011, 144). Preto je jednou z požiadaviek na učiteľa

anglického odborného jazyka, aby nielen zahrnul kultúru do svojho vyučovania, ale taktiež aby sám rozvíjal svoju vlastnú interkultúrnú kompetentnosť. Interkultúrna kompetentnosť sa považuje za schopnosť pochopenia iných kultúr a schopnosť porozumenia fungovaniu kultúry, ktorá umožňuje efektívnejšiu komunikáciu a ktorú možno získať práve v procese výučby cudzieho jazyka (Zelenková, 2010, 28).

Podľa Chena a Starostu (1996, 362) táto interkultúrna kompetentnosť zahŕňa tri základné dimenzie, a to interkultúrne uvedomenie, interkultúrnú citlivosť a interkultúrnú obratnosť. Interkultúrne uvedomenie predstavuje kognitívnu dimenziu, ktorá je zameraná na poznanie cieľovej kultúry, pochopenie podobností a odlišností kultúr. Interkultúrna citlivosť zahŕňa afektívnu dimenziu a znamená pripravenosť pochopiť, oceniť, tolerovať a rešpektovať kultúrne rozdiely v interkultúrnej komunikácii. Interkultúrna obratnosť predstavuje konatívnu (behaviorálnu) dimenziu, ktorá sa týka zručností a stratégií potrebných pre efektívnu komunikáciu v interkultúrnych interakciách. Tento model ďalej vo svojich odborných publikáciách rozvíja Chen (2014, 19).

Za interkultúrne kompetentného učiteľa považujeme takého učiteľa, ktorý dokáže kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a interkultúrnú komunikáciu, ako aj sprostredkovať svoje vnímanie študentom, zároveň podporuje interkultúrne porozumenie u študentov a vie u nich rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretáciu znakov, prejavov a významov iných kultúr. Taktiež dokáže sprostredkovať kontakty medzi kultúrami vo svojej triede. Z dotazníkového prieskumu, ktorý sme uskutočnili na Fakulte managementu Univerzity Komenského v rámci predmetov Anglický jazyk pre manažérov I-IV medzi Erasmus študentmi vyplynulo, že zahraniční študenti sa cítili neakceptovaní slovenskými študentami v zmiešaných skupinách, kde bola prevaha slovenských študentov. V takýchto skupinách je žiadúce, aby učiteľ zámerne využíval pri práci v dvojiciach a pri skupinovej práci možnosť zadeliť dvojice či skupiny tak, aby boli kultúrne zmiešané, nakoľko je zrejmé, že samotní študenti si neuvedomujú význam takejto spolupráce pre budovanie ich interkultúrnej kompetentnosti.

Učiteľovi sa ponúka niekoľko možností, ako budovať interkultúrnú kompetentnosť študentov. Môže inovovať študijné programy, ponúkať nové na danú problematiku zamerané predmety v rámci vyučovania anglického odborného jazyka, poprípade inovovať obsah výučby odbornej angličtiny a uplatniť inovatívne výučbové metódy, ako napríklad prípadové štúdie, rolové hry či powerpointové prezentácie. Z vlastnej skúsenosti vieme, že učiteľ sa nemôže vo vyučovaní venovať výlučne rozvoju interkultúrnej kompetentnosti, nakoľko sa

musí adekvátne venovať všetkým jazykovým zručnostiam. Práve preto je vhodné ponúknuť predmety špecificky zamerané na rozvíjanie interkultúrnej kompetentnosti.

## ZÁVER

Odborná angličtina ekonomického a manažérskeho zamerania je oveľa viac ako len niečo, čo sa vyučuje v triede v školskom prostredí, ale je každý deň prítomná v životoch podnikateľov, manažérov, akcionárov, výkonných riaditeľov atď. Preto pred každým učiteľom anglického odborného jazyka stojí neľahká úloha pripraviť svojich študentov na reálne situácie, s ktorými budú v ekonomickej a manažérskej sfére konfrontovaní a kde potrebujú adekvátne reagovať a efektívne komunikovať. Na to, aby učiteľ naplnil túto svoju úlohu, nemôže sa uspokojiť so svojimi súčasnými znalosťami, ale potrebuje držať krok so zmenami, ktoré prináša dnešná doba. Spôsob, akým to môže dosiahnuť je neustále sa vzdelávať, lebo ako už Seneca povedal: „Otium sine litteris mors est et hominis, vivi sepultura. Keď človek nerobí nič a nevzdeláva sa, je mŕtvy a zaživa pochovaný.“

## LITERATÚRA

- BELL, T. 1999. Do ESP Teachers require knowledge of their student specialist academic subjects? In *The internet TESL Journal*, 1999, č. 5, dostupné na internete <http://iteslj.org/Articles/Bell-EAPRequireKnowledge.html> [2016-05-30]
- BERETZKY, K. 2009. The Identity of the Business English teacher. A pilot Study. In Lugossy, R. - Horváth, J. – Nikolov, M. (Eds.), UPRT 2008. *Empirical Studies in English Applied Linguistics*, s. 83-98, Pécs : Lingua Franca Csoport. ISBN 978-963-642-300-1
- BOĂRCAȘ, C. 2009. Business English Teaching – Problems and Solutions. In *Intertext 3-4, 2009*, s. 61-67, Chișinău : Institutul de Cercetări Filologice și Interculturale. ISSN 1857-3711
- BRTKOVÁ, J. 2011. The Importance of Teaching Culture in Business English. In *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Anglica I*. Krakov : Wydawnictwo Naukowe UP, 2011, s. 143-149. ISSN 1689-9903
- BŮCIOVÁ, Z. - FRATRIČOVÁ, J. 2014. Kompetenčný model pre absolventov vysokých škôl typu „business school“. In Šajgalíková, H. - Šimková, S. (Eds.) *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe V*. Bratislava : Ekonóm, 2014, s. 45 - 59. ISBN 978-80-225-3984-5
- CELCE-MURCIA, M. et al. 2013. *Teaching English as a Second or Foreign language*. Boston : National Geographic Learning, 2013, 706 s. ISBN 978-1-111-35169-4
- CHEN, G. M., - STAROSTA, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. In Burleson, B. (Ed.) *Communication Yearbook 19*, 1996, s. 353-384. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN (10): 0761901655, ISBN (13): 978-0761901655
- CHEN, G. M. - Xiaodong, D. et al. 2014. *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle Upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2014, 382 s. ISBN (10): 1-4438-5490-5, ISBN (13): 978-1-4438-5490-0

- ELLIS, M. – JOHNSON, C. 2010. *Teaching Business English*. New York : Oxford University Press, 2010, 237 s. ISBN 0-194-37167-0
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-X
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4
- ZELENKOVÁ, A. 2010. *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. Metódy a ich reflexia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta. 2010. 186 s. ISBN 978-80-557-0014-4
- WEBEROVÁ, D. 2008. English Idiomatic Phrases in Connection with the Human Resources and Personnel Management in Relation to Management Studies. In *Journal of Human resources Management*, č. 1-2, 2008, s. 66-76. ISSN 335-3888



## **FUNKCIA TESTOVANIA A JEHO MIESTO VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA**

**Czéreová Beáta, Mazurová Helena**

### **Abstrakt**

Testovanie ako dôležitá súčasť vyučovacieho procesu slúži na zisťovanie úrovne osvojených vedomostí a zručností študentov a poskytuje spätnú väzbu pre študenta i učiteľa. K úlohám testovania patrí overovanie splnenia cieľov výučby. Overovanie vedomostí rôznymi technikami testovania poskytuje študentom informácie o ich pokroku, vyučujúcim spätnú väzbu o efektívnosti vyučovacieho procesu. Hodnotenie študentov môže zároveň pôsobiť ako motivačný činiteľ pri nadobúdaní a rozvíjaní znalostí učiaceho sa. Testovanie na vysokej škole má svoje špecifiká. Študenti prechádzajú prijímacím, priebežným a záverečným testovaním. Autorky sa v svojom príspevku zameriavajú na overovanie jazykových zručností študentov na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach s dôrazom na ciele a špecifikáciu používaných testov a hľadanie možností optimalizácie testovania študentov ekonomického zamerania.

**Kľúčové slová :** výučba cudzieho jazyka, testovanie, hodnotenie, optimalizácia

### **Abstract**

Testing as an important part of the educational process is used to determine students' level of acquired knowledge and skills and provide feedback to both students and teachers. Tests are also aimed to verify whether the teaching objectives have been met. Assessing knowledge by various testing techniques provides students with information on their progress. Teachers are given feedback on the effectiveness of the teaching process. Assessment can also act as a motivating factor in acquiring and developing learners' skills. Testing at universities has its own specifics. Students have to undergo entrance, progress and final tests. The authors in their paper focus on testing language skills of the students at the Faculty of Economics, Technical University of Košice with an emphasis on objectives and specification of tests used. The paper also tries to explore the possibilities of optimization of testing students of economics.

**Keywords :** foreign language teaching, testing, assessment, optimizing

## **ÚVOD**

V súčasnom procese výučby cudzieho jazyka má testovanie dôležité postavenie z hľadiska pedagógov i študentov. Je záverečnou fázou vyučovacieho procesu, v ktorej dochádza k zavŕšeniu práce pedagóga i študenta odzrkadlením ich vzájomnej snahy vo výsledku hodnotenia. Hodnotenie, ktorého súčasťou je i testovanie dosiahnutých jazykových vedomostí a zručností, je nevyhnutnou fázou vyučovacieho procesu, v ktorej sa maximalizuje úsilie pedagóga i študenta o optimálne potvrdenie a zakončenie spoločného úsilia v odovzdaní jazykových zručností a vedomostí na strane pedagóga a ich nadobudnutí na strane študenta. Oba subjekty vyučovacieho procesu majú eminentný záujem o dobré výsledky hodnotenia ich práce, ktoré im prináša uspokojenie z osobnostného i vedomostného hľadiska. V súvislosti

s hodnotením študentov sa stretávame s pojmami skúška a test. Otázkou vzťahu skúšania a testovania sa zaoberajú aj R. Rafajlovičová – M. Štulrajterová (2002, 7-8). Konštatujú, že v súčasnosti sú už slová skúška a skúšať vytláčané slovami test a testovať prebratými z angličtiny. P. Komplot definuje test ako „súbor položiek reprezentujúcich vopred stanovené učebné ciele, ktorých stupeň splnenia chceme testom zisťovať.“ (In Švec 1998, 279). Na Slovensku sa skúškou zvyčajne „označuje ústne formálne skúšanie na vysokej škole, alebo záverečné skúšanie za účelom ukončenia štúdia či získania určitej kvalifikácie (maturitná skúška, štátna záverečná skúška) s formalizovaným priebehom.“ (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002, 8).

## **1 MIESTO TESTOVANIA VO VÝČBE CUDZIEHO JAZYKA**

Úlohou testovania je nielen merať úspešnosť študentov, ale aj overiť, či niekto spĺňa požadovaný štandard. Testy majú dopad aj na prácu v triede. Nevhodné testovanie môže vyvolať nepriaznivú atmosféru a namiesto povzbudenia demotivovať študentov. Skúšanie a „**hodnotenie zasahuje najcitlivejšiu sféru človeka – jeho sebavedomie.**“ (Turek, 1998, 260). V súčasnej dobe zohrávajú jazykové testy významnú rolu aj v dôležitých životných situáciách ako prijatie na školu alebo do zamestnania.

### **1.1 Funkcie testovania v jazykovej výučbe**

Kvalitne zostavené testy podporujú efektívne učenie sa a pomáhajú pri identifikácii učebných potrieb študentov. Vyučujúcim umožňujú získať informácie pre rozhodnutia o ďalšom vzdelávaní. Testovanie je zložitý proces overovania výsledkov vyučovacieho procesu, ktorý má rôzne funkcie v jednotlivých fázach výučby cudzieho jazyka. Vychádzajúc z funkcií, ktoré uvádza I. Turek (1998, 256) v súvislosti s kontrolou vyučovacieho procesu, môžeme pre jazykové testovanie zdôrazniť najmä tieto funkcie:

- **kontrolná** (diagnostická) – určenie miery vedomostí, zručností a návykov žiakov, rozpoznanie ich schopností, postojov, hodnotovej orientácie, zistenie predností a nedostatkov;
- **motivačná** – udržiavanie a zvyšovanie študijnej aktivity žiakov;
- **informačná** – dokumentácia výsledkov;
- **rozvíjajúca** – rozvoj schopnosti sebakontroly a sebahodnotenia žiakov;
- **spätnoväzbová** – získavanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu žiakmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalšieho postupu tak, aby sa efektívne dosiahli ciele vyučovacieho procesu.

## 1.2 Typy testov

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi prístupmi k typológii jazykových testov. Pre nedostatok priestoru spomenieme len niektoré.

1. Podľa **počtu súčasne skúšaných študentov** sa testy delia na:

- individuálne;
- skupinové;
- hromadné (frontálne) (Turek, 1998, 257).

2. Podľa **charakteru úloh** na:

- **priame (direct)**. Priame testovanie je také, pri ktorom má respondent „vykonávať presne tú zručnosť, ktorú chceme merať“ (Hughes, 1984, 15). Používané úlohy a texty majú byť čo najautentickejšie. Ak chceme vedieť, ako píše respondent slohovú úlohu, dáme mu ju napísať. „Skúšobné úlohy založené na komplexných kompetenciách, t.j. vyžadujú aplikáciu vedomostí, zručností, schopnosť riešiť teoretické a praktické problémy, tvorivé a hodnotiace myslenie“ (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002, 10). V cudzojazyčnom testovaní ide napr. o rolové aktivity s otvoreným riešením alebo napísanie formálneho listu.
- **nepriame (indirect)**. Nepriamym testovaním sa zisťujú vedomosti študenta prostredníctvom riadených úloh. Príkladom je identifikácia chýb (error recognition) a doplňovanie slov do textu. S testovými úlohami používanými v nepriamom testovaní sa síce v reálnom živote stretávame zriedkavo, ale pre objektivnosť a rýchlosť hodnotenia sú často používané pri testovaní.

3. Podľa **účelu** sa rozoznávajú štyri typy testov: Pokúsime sa zhrnúť, ako ich charakterizujú jednotliví autori (Harrison, 1983; Hughes, 1994; Harmer, 2012):

- **testy zaradenia, umiestnenia (placement tests)** slúžia na zaradenie študentov do skupín podľa úrovne ich počiatočných jazykových zručností, tak aby mohli začať kurz na približne rovnakej úrovni. Najúčinnnejšie sú testy vytvorené na základe osnov kurzu, ktorí budú študenti navštevovať.
- **diagnostické testy (diagnostic tests)** majú za úlohu zistiť, čo spôsobuje študentovi problémy, odhaliť medzery vo vedomostiach a chýbajúce zručnosti počas trvania kurzu, a následne usmerniť ďalšiu výučbu na dosiahnutie nápravy. A. Hughes (1994) upozorňuje, že týmito testami sa dajú pomerne ľahko rozpoznať problémy so základnými jazykovými zručnosťami

(študent môže byť slabý v rozprávaní, pričom čítanie mu ide dobre). Detailná analýza študentovho ovládania gramatiky si však vyžaduje použitie veľkého množstva príkladov na testovanie daného gramatického javu, čo vedie k vzniku nepraktických testov s veľkým rozsahom;

- **výkonové testy (*achievement tests*)** – testy zisťujúce úroveň vedomostí a zručností, zvyčajne po absolvovaní určitej dĺžky štúdia (na univerzite, napr. na konci semestra, roka alebo celého kurzu). Výkonové testy majú preukázať úspešnosť respondentov, to znamená vedomosti a zručnosti, ktoré si študenti osvojili, nie to, čo nevedia. Výkonové testy „priamo súvisia s jazykovými kurzami, ich cieľom je zistiť úspešnosť jednotlivých študentov, skupín študentov alebo samotných kurzov pri dosahovaní cieľov“ (Hughes, 1994, 10). Pri výkonových testoch študenti poznajú typy textov a úloh použitých v teste. V podobnom duchu sa vyjadruje aj C. Weir (1993, 5): „*Achievement testing should be firmly rooted in previous classroom experiences in terms of activities practised, language used, and criteria of assessment employed.*“ Podľa časového zaradenia testu a aj rozsahu rozoznávame dva druhy výkonových testov: **1. priebežný (*progress test*)** a **2. záverečný (*final test*)**. Priebežný test je testom pokroku v učení, ktorý overuje dosiahnutie cieľov výučby po kratších časových úsekoch. Záverečný test sa píše na konci kurzu. Môže byť vytvorený a administrovaný napr. ministerstvom školstva alebo členmi vzdelávacej inštitúcie.
- **kvalifikačný test (*proficiency test*)** – meria celkovú úroveň ovládania cudzieho jazyka bez ohľadu na obsah a ciele kurzu, ktorý predtým respondent navštevoval (Cambridge First Certificate, TOEFL) alebo zisťuje, či je respondent kvalifikovaný (*proficient*) na vykonávanie konkrétnej činnosti. Účelom tohto typu jazykového testu môže byť, napr. zistenie, či respondent bude schopný pracovať ako tlmočník v Organizácii Spojených národov alebo študovať na univerzite vo Veľkej Británii.
- J. Harmer (2012, 380) k nim pridáva aj **hodnotenie portfólia (*portfolio assessment*)**. Na rozdiel od výkonového a kvalifikačného testu, ktoré merajú schopnosti študentov v čase skladania skúšky, portfólio, súbor najlepších prác študenta za určité obdobie, by mohlo slúžiť na hodnotenie študenta.

## **2 ŠPECIFIKÁ PRIJÍMACIEHO TESTU**

Testovanie je náročný proces, a preto si vyžaduje zodpovedný prístup, či už ide o tvorbu testov, ich administrovanie alebo hodnotenie. Dobrá kvalita testu je podstatná pre úspešné zvládnutie respondentom. V prípade prijímacích pohovorov ide o záťažovú situáciu ako zo strany tvorcov testu, tak aj zo strany tých, ktorí sa mu musia podrobiť. Prijímacie testy z jazyka sú súčasťou prijímacieho konania na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach.

### **2.1 Postup pri vytváraní testu**

Ak chceme, aby test spĺňal kritériá validity, reliability, objektívnosti, praktickosti, ktoré sú v teórii testovania uvádzané ako základné charakteristiky dobrého testu, mali by sme sa riadiť určitým postupom. Je niekoľko dôležitých etáp, ktorými sa riadime pri realizácii prijímacieho testovania.

1. Vytvorenie tímu. Príprava významných testov určených na hromadné testovanie si vyžaduje spoluprácu viacerých ľudí.

2. Vypracovanie špecifikácie testu.

3. Nájdenie vhodných textov.

4. Vytvorenie prvej verzie testu.

5. Predtestovanie a korekcia testu.

6. Napísanie finálnej podoby testu.

7. Kontrola a vytvorenie kľúča k odpovediam.

8. Podrobná príprava administrácie testu.

9. Oprava testu.

10. Analýza výsledkov.

Príprava takého typu testu zaberá veľa času, preto je potrebné vytvoriť si presný harmonogram práce, aby sme sa nedostali do časovej tiesne.

### **2.2 Špecifikácia prijímacieho testu**

Ako sme uviedli v predchádzajúcej časti, tvorba testu sa začína vypracovaním špecifikácie testu. Je to dokument, ktorý obsahuje všetky potrebné charakteristiky, z ktorých sa vychádza pri tvorbe testu. Podrobnú špecifikáciu testu nájdeme u J. C. Aldersona (1995, 11-13). Špecifikácia obsahuje informácie ako účel testu, typ a jazykové kompetencie

respondentov, počet častí testu, testované zručnosti, použité testové úlohy, kritériá na hodnotenie a pod.

Na základe vypracovanej špecifikácie testu vyberáme typ testu. V prípade prijímacích testov volíme kvalifikačný typ. Respondenti našich testov sú uchádzači o štúdium na Ekonomickej fakulte, absolventi stredných škôl, u ktorých predpokladáme úroveň jazykových kompetencií B2. Test pozostáva z troch častí: 1. modifikovaný *cloze* test (počet položiek – 15), 2. čítanie s porozumením (počet položiek – 10) a 3. identifikácia chýb (počet položiek – 15). Pri prijímacích testoch ide o hromadné testovanie a tomu je potrebné prispôbiť aj výber testových úloh. Testové úlohy a techniky sme vyberali tak, aby umožňovali rýchle, spoľahlivé a objektívne ohodnotenie študentov. V pôvodnom *cloze* teste sa vynecháva každé n-té slovo a úlohou študenta je nájsť a doplniť vynechané slová. My používame modifikovaný *cloze* test, pri ktorom si autor testu vyberá to, čo chce testovať. Výhodou modifikovaného *cloze* testu je, že je zasadený v kontexte a zároveň umožňuje overovať schopnosť študentov pracovať s textom a testovať gramatiku a slovnú zásobu v kontexte.

Cieľom časti venovanej čítaniu s porozumením, je všeobecné porozumenie textu, nájdenie konkrétnej informácie v texte a porozumenie neznámych slov z kontextu. Pri výbere textu sa riadime jazykovou úrovňou textu, hľadáme text, ktorý je zaujímavý a zároveň informačne nasýtený. Texty sú prevzaté z autentických materiálov, ak je to nevyhnuté sú čiastočne didakticky upravované. Na overovanie schopnosti čítania používame testovaciu úlohu s výberom odpovede z viacerých možností (*multiple choice item*).

Tretia časť testu je venovaná gramatike. Cieľom tejto časti testu je posúdiť, do akej miery majú respondenti osvojené gramatické štruktúry v súlade s cieľovými požiadavkami na úrovni B2. Testová úloha nazývaná identifikácia chýb vo vete umožňuje objektívne hodnotenie. Respondenti majú v krátkom texte podčiarknuté štyri časti a ich úlohou je nájsť chybu. Nevýhodou je možnosť uhádnutia správnej odpovede a nejde o aktívnu jazykovú produkciu.

### 3 ŠPECIFIKÁ ZÁVEREČNÉHO TESTOVANIA

Záverečné testovanie výučby anglického jazyka na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach je súčasťou celkového hodnotenia študentov predmetu, ktorý je 4 semestrom povinným predmetom a jeden semesť je povinne voliteľný predmet. Každý semesť je ukončený klasifikovaným zápočtom. Odborná skúška z anglického jazyka v ekonomickom odbore ako samostatný predmet je záverečným hodnotením študenta, ktoré má komplexný charakter.

### 3.1 Výučba finančnej angličtiny

Obsahom predmetu Anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk na Ekonomickej fakulte je odborný jazyk zameraný prvé dva semestre na všeobecnú obchodnú angličtinu (učebnica *Market Leader Intermediate*) a na odbornú finančnú angličtinu v treťom a štvrtom semestri (učebnica *English for the Financial Sector* od Iana MacKenzieho). Piaty semester je venovaný príprave záverečnej odbornej skúšky. Cieľom výučby všeobecnej obchodnej angličtiny je uviesť študentov do odborného jazyka po prechode zo strednej školy na univerzitu a poskytnúť im základy odbornej slovnej zásoby a jazykové a spoločenské zručnosti potrebné v každodennom pracovnom živote vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Finančná angličtina sprostredkúva študentom základné vedomosti o finančnom priemysle Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska a Spojených štátov amerických, rozvíja ich jazykové a spoločenské zručnosti, ktoré sú nevyhnutné v pracovnom prostredí bankového sektora. Obsahom klasifikovaného zápočtu je testovanie získaných jazykových vedomostí a zručností a zadania, ktorých funkciou je umožniť študentom realizovať získané vedomosti a zručnosti produktívnym spôsobom písomnou alebo ústnou formou ako riešenie prípadových štúdií, hranie rolových hier, prípadne písanie obchodnej korešpondencie.

### 3.2 Štruktúra a obsah záverečného hodnotenia predmetu

Odborná skúška z anglického jazyka v ekonomickom odbore je na základe typológie testov výkonový test (*achievement test*), ktorého cieľom je zmerať pokrok jazykových vedomostí a zručností študentov, ktoré dosiahli za päťsemestrálne štúdium a poskytnúť im celkový obraz ich jazykového vzdelania a získania zručností v anglickom jazyku v oblasti finančného a bankového sektora. Záverečné hodnotenie študentov pozostáva z písomnej časti a ústnej časti testovania. Písomný test obsahuje úlohy na počúvanie s porozumením, dve úlohy na čítanie s porozumením a dve úlohy týkajúce sa obchodnej korešpondencie. Úlohy na počúvanie a čítanie sú nepriame typy testovacích položiek, ktorými sa zisťujú jazykové znalosti študentov prostredníctvom riadených položiek ako sú napríklad otázky, pravdivé a nepravdivé odpovede, vkladanie viet do textu a výber správnej odpovede z viacerých možností. Obchodná korešpondencia svojím zadaním je ukotvená v reálnom kontexte, ide o priamy typ testovacích položiek, ktorej cieľom je testovať komunikačnú zručnosť študentov v písomnom prejave. Ústna časť záverečného testovania má doplniť obraz jazykovej schopnosti študentov prostredníctvom priamych typov testovacích položiek, ktorými študenti preukazujú najmä svoje produktívne jazykové zručnosti. Študenti vypracujú písomný projekt,

ktorý na ústnej skúške prezentujú ako prvú časť ústnej skúšky. Teoretické znalosti v oblasti finančnictva a bankovníctva sú testované vo forme úvodného prejavu študentov a následnej riadenej konverzácie s členmi komisie. V poslednej časti študenti riešia krátke prípadové štúdie, ktorými sa testuje najmä ich bezprostredný prejav v anglickom jazyku a jazyková pohotovosť študentov ako reakcia na vonkajší podnet.

Špecifikami záverečného hodnotenia a testovania študentov je komplexnosť a odbornosť záverečného hodnotenia študentov, ktoré má byť ukazovateľom jazykových znalostí a zručností študentov, ktoré nadobudli štúdiom odbornej angličtiny.

#### **4 OPTIMALIZÁCIA ZÁVEREČNÉHO TESTOVANIA**

Optimalizácia záverečného testovania je stálou požiadavkou skvalitňovania testovania a testovacích techník, ktorá umožňuje pedagógom komplexnejšie hodnotiť výkon študentov a študentom dáva príležitosť prezentovať svoje jazykové znalosti a zručnosti novým, inovatívnym spôsobom. Základnými kritériami dobrého testu sú validita testu a jeho spoľahlivosť (Harmer, 2012). Tieto kritériá testovania sú určujúce aj v procese optimalizácie testovania jazykového výkonu študentov.

##### **4.1 Optimalizácia písomnej časti testovania**

Písomná časť testovania študentov Ekonomickej fakulty je do značnej miery inšpirovaná testami obchodnej angličtiny Cambridgeskej univerzity – BEC Vantage, i keď v menšom rozsahu: jednotlivé typy úloh sú aplikované na základe výberu autora testu. Možnosť optimalizácie písomnej časti testovania je v aplikovaní testovacích techník, ktoré sú náročnejšie pre študentov, napríklad identifikácia chýb v texte na čítanie, prípadne technika priradovania krátkych textov podľa určitej témy. V časti Počúvanie s porozumením optimalizácia by sa týkala rozšírenia počúvania aspoň o jednu ďalšiu úlohu, napríklad identifikáciu na základe témy, kontextu alebo funkcie prehovoru, čím by sa testovanie počúvania stalo pre študentov komplexnejšou testovacou technikou. Testovanie písomného prejavu študentov zodpovedá požiadavkám a rozsahu testu BEC Vantage. Písomná časť testovania ako súbor receptívnych a produktívnych jazykových zručností študentov poskytuje dobrý základ hodnotenia výkonu študentov pedagógmi.

##### **4.2 Optimalizácia ústnej časti testovania**

Ústna časť odbornej skúšky, ktorá obsahuje najmä priame typy testovacích položiek, ktoré merajú komunikačnú zručnosť študentov v anglickom jazyku, prináša viac príležitostí



optimalizácie testovania. Jednotlivé časti ústnej skúšky tvoria samostatné celky, ktoré nie sú vzájomne prepojené. Každú časť tejto časti skúšky možno optimalizovať a vytvoriť integrujúce testovanie, v ktorom študenti používajú jazyk na komunikačnej úrovni využívajúce receptívne a produktívne jazykové zručnosti súčasne. Záverečný projekt práce, ktorý študenti odovzdávajú v písomnej forme a ústne ho predstavujú v powerpointovej prezentácii, možno posilniť a konkretizovať vlastným výskumom danej problematiky. Ak by zadanie bolo určené už v predposlednom semestri výučby, študenti by mali dostatok času na dôkladnejšie preskúmanie problematiky a na čiastočné spracovania projektu, ktoré by mohli byť súčasťou priebežného testovania nielen jazykových znalostí a zručností, ale aj odborných vedomostí z finančníctva a bankovníctva. Teoretické spracovanie odbornej problematiky, ktoré tvorí druhú časť ústnej skúšky, je možné optimalizovať priebežnou prípravou študentov aj formou tímovej práce počas štúdia, kedy študenti vytvárajú prezentácie ako súčasť priebežného hodnotenia semestrálnych prác. Riešenie prípadových štúdií by v rámci procesu optimalizácie mohlo nadväzovať na riešenie konkrétnych prípadov, ktoré by nadväzovali na vypracovaný projekt.

#### **4.3 Optimalizácia záverečného testovania**

V súčasnej teórii testovania sa zavádza aj nová technika testovania (*portfolio assessment*), ktorá má tú výhodu, že spája priebežné hodnotenie študentov počas trvania kurzu s ich finálnou prezentáciou na záverečnom testovaní (Harmer, 2012). Ide o súbor prác študenta, ktoré vytvára portfólio k záverečnému projektu a teoretickým znalostiam finančnej angličtiny. Vytváranie portfólia je možné, ak sú obsah a kritériá záverečného hodnotenia dané na začiatku päťsemestrálneho štúdia, aby študent mal prehľad o cieľoch kurzu a jeho výstupoch a na základe týchto znalostí si vedel čiastočne v spolupráci s pedagógom napláňovať vlastné výstupy počas štúdia, ktoré budú plniť funkciu sprievodného materiálu ako súčasť záverečného hodnotenia študenta. Portfólio by tvorili všetky zadania a prezentácie, ktoré by si študent pripravil počas výučby.

## **ZÁVER**

Testovanie plní dôležitú úlohu vo vyučovacom procese, lebo je jednak vyhodnotením celkovej práce študentov počas trvania kurzu, jednak aj vyhodnotením úspešnosti práce pedagóga so študentmi. Je motivujúcim činiteľom pre všetky subjekty vyučovacieho procesu a ukazovateľom ďalších možností optimalizácie výučby a zlepšovania jazykových znalostí a zručností. Testovanie v škole musí byť prepojené s výučbou, ktorá mu predchádzala. Inými

slovami, testovať sa má to, čo sa predtým učilo. Aby bolo testovanie úspešné, mali by sme sa chybám pri tvorení testov. Dôležitú úlohu zohráva príprava a samotné tvorenie testu.

## LITERATÚRA

- ALDERSON, J. C. 2005. *Assesing Reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005, 398 s. ISBN 10 0-521-59999-7
- ALDERSON, J. CH. – CLAPHAM, C. – WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995, 310 s. ISBN 0-521-47255-5
- CZÉREOVÁ, B. 1999. Before D-Day. In *3<sup>rd</sup> Slovak ESP Conference – Challenges* v Trnave, 1999, s. 38-41. ISBN 80-227-1243-4
- GAVORA, J. – MAREŠ, J. 1996. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava : Iris, 1996, 240 s. ISBN 80-88778-74-3
- HARMER, J. 2012. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow : PEARSON EDUCATION LIMITED, 2012, 448 s. ISBN 978-1-4058-4772-8
- HARRISON, A. 1983. *A Language Testing Handbook*. London : Macmillan, 144 s. ISBN 0-333-27174-2
- HUGHES, A. 1994. *Testing for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994, 172 s.
- ŠTULRAJTEROVÁ, M. - RAFAJLOVIČOVÁ, R. 2002. *Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2002, 53 s. ISBN 80-85756-67-6
- ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. 1998, 303 s. ISBN 8088778735
- TUREK, I. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Edukácia, 1998, 326 s. ISBN 80-88796-89-X
- WEIR, C. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. New York : Prentice Hall, 1993, 203 s. ISBN 0-13-947532-X

## **MOTIVÁCIA K AUTONÓMNEMU VZDELÁVANIU V CUDZOM JAZYKU NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE**

**Zuzana Danihelová, Darina Veverková**

### **Abstrakt**

Motivácia ako jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich kvalitu cudzojazyčnej edukácie má svoje miesto na všetkých stupňoch vzdelávania. Preto je dôležité mať na zreteli motivovanie študentov aj v dospelom veku počas štúdia na vysokej škole. Cudzojazyčná kompetentnosť je v súčasnosti nevyhnutnosťou pre úspešné uplatnenie sa študentov na trhu práce. Správny výber metód a motivačných stratégií môže viesť k zvýšeniu motivácie a tým aj k zvýšeniu efektívnosti štúdia cudzieho jazyka a zlepšeniu jazykových zručností. V predkladanom príspevku približujeme výsledky pilotného výskumu v oblasti motivácie pre samoštúdium anglického jazyka na Technickej univerzite vo Zvolene.

**Kľúčové slová:** motivácia, cudzojazyčná edukácia, samoštúdium, vysoké školy technického zamerania

### **Abstract**

Motivation as one of the key factors affecting the quality of foreign language teaching and learning is critical at all levels of education. Therefore, it is necessary to bear in mind that university students need to be motivated regardless of their age. Foreign language competency is nowadays inevitable for a graduate to become successful on the labour market. A good selection of methods and motivation strategies can lead to an increase in motivation and thus to an increase in the efficiency of foreign language learning and to language skills improvement. The submitted paper discusses the results of a pilot research in the sphere of motivation towards self-study of the English language at the Technical University in Zvolen.

**Keywords:** motivation, foreign language teaching, self-study, technical universities

## **ÚVOD**

Motivácia predstavuje kľúčový faktor v cudzojazyčnej edukácii, keďže determinuje proces učenia a nepriamo ovplyvňuje kvalitu znalosti cudzieho jazyka (Jurišievich – Pižorn, 2012). Pre zabezpečenie efektívnosti a kvality výučby je potrebné v prvom rade vzbudiť u študentov záujem o učenie sa cudzieho jazyka. V dnešnej dobe je záujem o štúdium jazykov často považovaný za samozrejmosť kvôli všeobecne známej nutnosti ovládania minimálne jedného cudzieho jazyka, avšak v skutočnosti sa učitelia aj na vysokých školách stretávajú s postojom študentov k cudzím jazykom ako k tzv. nutnému zlu. „Pojem motivácia patrí medzi pojmy, ktoré teoretici označujú ako hypotetické konštrukty. To znamená, že študentova motivácia nie je niečo, na čo by sme mohli siahnúť rovnako ako na žiakov zošit“ (Lokša, Lokšová, 1999, 10). Preto treba k téme motivácie ako súčasť vyučovacieho procesu pristupovať obzvlášť citlivo a komplexne. Vo všeobecnosti by sme mohli povedať, že motivácia nám odpovedá na základnú otázku, prečo sa ľudia správajú tak, ako sa správajú.

Podľa toho motivácia určuje smer a intenzitu ľudského správania, inak povedané výber konkrétnej činnosti, vytrvalosť pri danej činnosti a úsilie vynaložené na činnosť (Dörnyei, 2013).

## **1 MOTIVÁCIA**

Motivácia spolu so schopnosťou učiť sa tvoria podstatu učenia. Motivácia má tri dimenzie (Pardel, 1977):

aktivácia – pudy, inštinkty, potreby, snaha;

smerovosť – postoje, záujmy, hodnoty;

cieľovosť – vôľa, inšpirácie.

Na motiváciu možno nahliadať z rôznych hľadísk. Pre pedagogiku je podľa Lokšovej a Lokšu (1999) najvhodnejšie zaoberať sa motiváciou podľa paradigiem súčasnej psychológie. Behavioristi vnímajú motiváciu ako úsilie dosiahnuť príjemné dôsledky alebo snahu vyhnúť sa negatívnym dôsledkom – čiže možno povedať, že motivácia je vnímaná ako externá sila. Tento prístup je v niektorých situáciách nápomocný, ale nesie so sebou aj určité riziká. Z pohľadu humanistov motivácia (Lokšová, Lokša, 1999) vychádza zo snahy prekročiť momentálny stav vlastnej existencie prostredníctvom vlastných možností v príjemnom prostredí podporujúcom autonómiu a seberealizáciu študenta. Kognitívny prístup zdôrazňuje úlohu poznávacích procesov pre správanie človeka. Rozhodovanie a správanie človeka podľa tejto teórie závisí od spracovania informácií a logického zhromažďovania poznatkov. Uprednostňovanie ktorejkoľvek z týchto teórií nie je postačujúce, preto je vhodné vnímať motiváciu ako „súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahu k okolitému svetu a k sebe samému“ (Lokšová, Lokša, 1999, 11).

### **1.1 Intrinsická a extrinsická motivácia**

Ľudské správanie je ovplyvňované rôznymi faktormi. Motivácia ako jedna zo zložiek osobnosti sa rozdeľuje na vnútornú (intrinsickú) a vonkajšiu (extrinsickú) motiváciu. Vnútorná motivácia môže byť charakterizovaná ako snaha uspokojiť potreby, zatiaľ čo vonkajšia motivácia ako snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam. Potreby (vnútorná motivácia) sa prejavujú pocitom vnútorného nedostatku alebo prebytku. Ďurič (1988) charakterizuje vnútornú motiváciu ako „stav, ktorý núti jednotlivca niečo robiť alebo niečomu sa učiť pre vlastné uspokojenie, pre vlastný zážitok“. Môžeme povedať, že vnútorne motivovaný študent sa učí, pretože samotný proces učenia sa a takisto aj výsledok učenia sa mu poskytuje

příjemné zážitky, radost a uspokojuje ho. Vonkajšia motivácia v učení sa chápe ako stav, keď sa študent učí z iných pohnútok, ako je jeho vlastný záujem, v dôsledku vonkajších činiteľov. Pri vonkajšej motivácii sa stretávame s pojmom incentívy. Na rozdiel od potrieb pri vnútornej motivácii sú incentívy (ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne) vonkajšie podnety, javy a udalosti, ktoré podnecujú vonkajšiu motiváciu správania človeka. Ďalším dôležitým pojmom pri motivácii je motív, ktorý je úzko spätý s potrebami aj incentívami. Motív vzniká vtedy, keď je vzbudená potreba a je výsledkom interakcie potrieb a incentív.

Vonkajšia motivácia sa pri učení chápe ako menej hodnotná, pretože je krátkodobejšia a môže navodiť pocit frustrácie, ktorý nastáva pri nedosiahnutí cieľa. Pri dosiahnutí cieľa sa dostaví príjemný pocit, avšak tento nie je spôsobený samotným procesom učenia sa, ale dosiahnutím cieľa – zvonku stanoveného. Rôzne štúdie dokonca preukázali, že najlepšie výsledky v cudzojazyčnej edukácii sú spojené s vysokým stupňom v oboch typoch motivácie zároveň (Juriševič, Pižorn, 2012).

## 1.2 Zvnútornenie vonkajšej motivácie

Vonkajšiu motiváciu možno premeniť na vnútornú, ktorá je dlhodobejšia, prostredníctvom procesu zvnútornenia vonkajšej motivácie. Toto zvnútornenie môže nastať pri zabezpečení určitých podmienok. Ďurič (1988) uvádza nasledovné podmienky: rešpektovanie vývinových osobitostí, minulé skúsenosť, seberealizácia, aspiračná úroveň, záujmy, znalosť výsledkov výkonu v učení, stanovenie cieľov, tendencia dokončiť úlohu, odmena a trest, úspech – neúspech.

Pri cudzojazyčnej edukácii na vysokých školách technického zamerania je nevyhnutné rešpektovať najmä podmienky seberealizácie, aspiračnú úroveň, záujmy, znalosť výsledkov výkonu v učení, stanovenie cieľov a úspech a neúspech.

Petty (1996) uvádza sedem dôvodov, prečo sa študenti chcú učiť. Možno konštatovať, že do istej miery sú tieto dôvody veľmi podobné podmienkam zvnútornenia vonkajšej motivácie, ktoré uvádza Ďurič (1988):

- *Veci, ktoré sa učím, sa mi hodia* – tento dôvod je dlhodobejší a je silnejší v období dospievania a dospelosti a dáva sa do súvisu so záujmami študenta.
- *Kvalifikácia, ktorú štúdiom získam, sa mi hodí* – pri tomto dôvode, ktorý je taktiež charakteristický pre obdobie dospievania, je dôležité vysvetliť a zdôrazniť študentom dlhodobý aj krátkodobý zmysel učiva a jeho dôležitosť.
- *Pri učení mávam zvyčajne dobré výsledky a tento úspech mi zvyšuje sebavedomie* – podľa Pettyho je tento motivačný faktor najsilnejší a je hnacou silou celého procesu

učenia. Avšak môže pôsobiť aj demotivačne. Prežívanie úspechu resp. neúspechu je ako pohybovanie sa v začarovanom kruhu. Ak sa dostaví úspech, v študentovi nastáva uspokojenie, čo vyvolá sebadôveru. Následne sa zvyšuje motivácia, ktorá má za následok ďalší úspech. Ak však študent prežije neúspech a stretne sa s kritikou, jeho sebadôvera a motivácia klesajú. Aby každý študent zažil úspech je potrebné, aby všetci presne vedeli čo a ako majú robiť a že sa na učiteľa môžu obrátiť s prosbou o radu. Úlohy, ktoré študentom učiteľ zadáva, by mali byť zvládnuteľné ale zároveň podnecujúce, preto je veľmi dôležité nastaviť normy veľmi pozorne. Môže sa totiž stať, že pochvalu za príliš ľahkú úlohu si študenti nebudú ceniť. Veľmi vhodné je zadávať študentom úlohy na základe ich individuálnych schopností a zručností. Týmto spôsobom vytvoríme optimálne podmienky pre to, aby aj slabší študenti zažili úspech.

- *Keď sa budem dobre učiť, vyvolá to priaznivú reakciu môjho učiteľa alebo spolužiakov* – pre študentov je prirodzené, že chcú pociťovať uznanie zo strany spolužiakov a byť v porovnaní s inými úspešnejší. So súťaživosťou je však potrebné pracovať veľmi citlivo a opatrne, pretože môže nastať situácia, kedy víťazstvo a zvýšené motivácia vyvolá pokles motivácie a sebahodnotenia u druhých študentov. Učiteľ nesmie tolerovať prejavy vyvyšovania sa víťazov nad menej úspešnými.
- *Keď sa nebudem učiť, bude to mať neprijemné následky* – neprijemné následky sú väčšinou vo forme zlej známky. Dopredu ohlásená kontrola vedomostí môže mať pomerne silný motivačný účinok, pretože ak študenti vedia, že ich učiteľ pravidelne „kontroluje“ snažia sa na hodinách dávať pozor. Aj tu však treba mať na pamäti faktor úspechu a neúspechu.
- *Veci, ktoré sa učím sú zaujímavé a vzbudzujú moju zvedavosť* – tento faktor je prepojený s posledným spomenutým.
- *Zisťujem, že vyučovanie je zaujímavé* – je dobré, keď sa pri príprave hodín učitelia zamerajú na záľuby študentov a špecializáciu študijného odboru, učivo im tak bude pripadať oveľa zaujímavejšie.

## 2 MOTIVÁCIA A SAMOŠTÚDIUM

Aj keď má výučba cudzích jazykov v dnešnej dobe pevné a dôležité miesto v študijných programoch na vysokých školách, dotácia hodín najmä na vysokých školách technického zamerania nie je vysoká. Preto je žiaduce, aby sa študenti venovali cudziemu jazyku aj mimo seminárov v škole, t.j. prostredníctvom samoštúdia. Učitelia disponujú

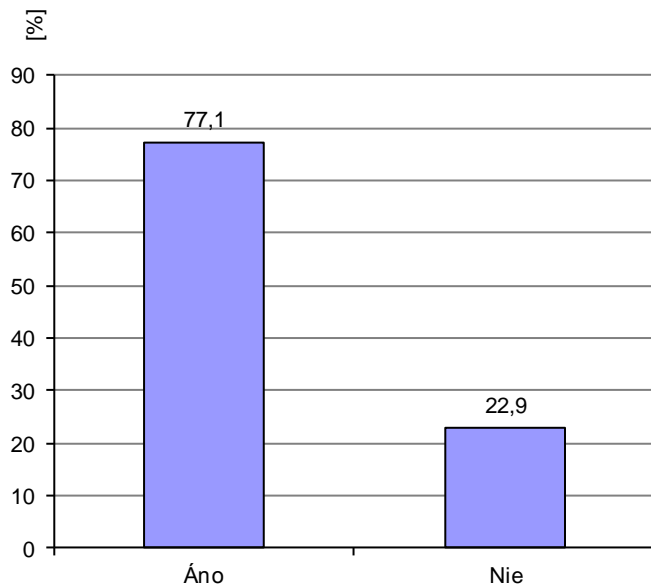
rôznymi metódami a možnosťami, ako podnietiť študentov k samoštúdiu. Môžu to dosiahnuť prostredníctvom zadávania rôznych úloh (z hľadiska jazykového vyučovania sa nám ako ideálne javia texty na čítanie s porozumením, príprava krátkych prezentácií, referátov, esejí, projektov a pod., sledovanie dokumentov alebo videí, počúvanie anglických nahrávok atď.), avšak najdôležitejší faktor, ktorý tu vidíme, je zvýšenie samotnej motivácie študentov učiť sa cudzí jazyk vo svojom voľnom čase, venovať sa mu a lepšie si uvedomiť jeho nevyhnutnosť v sférach pracovného i súkromného života. Výber spomínaných aktivít určených na samoštúdium závisí od každého učiteľa a danej skupiny študentov. V súčasnosti však kvalitu vyučovania cudzích jazykov neovplyvňuje iba učiteľova znalosť jazyka a metód, ale tiež využívanie moderných trendov (Hubáčková, 2015) pri výučbe a tiež aj pri samoštúdiu. Práve moderné – elektronické zdroje a médiá sú pre študentov atraktívne a môžu byť učiteľovi dobrým pomocníkom pri zvyšovaní motivácie študentov učiť sa cudzí jazyk.

## **2.1 Elektronické médiá a zdroje a zvyšovanie motivácie študentov učiť sa anglický jazyk**

Otázka prepojenia využívania moderných elektronických zdrojov a médií pri (samo)štúdiu cudzieho jazyka a zvyšovania motivácie študentov učiť sa ho bola základom nášho pilotného výskumu. Pri realizácii nášho výskumu sme použili elektronický dotazník (viď príloha), ktorý vyplnilo 35 študentov druhého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia Drevárskej fakulty a Fakulty ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene, ktorí sa na seminároch z anglického jazyka venujú odbornému jazyku. Získané údaje sme vyhodnotili kvantitatívne (percentuálne spracovanie výsledkov) i kvalitatívne (analýza odpovedí, vyvodenie záverov).

V dotazníku sme kládli otázky s možnosťou výberu odpovede, ako aj otvorené otázky. V prvej otázke „*Zdokonaľujete sa v anglickom jazyku prostredníctvom samoštúdia? Vašu odpoveď zdôvodnite.*“ sme zisťovali, či sú študenti motivovaní zdokonaľovať sa v cudzom (v našom prípade anglickom) jazyku aj okrem hodín odbornej angličtiny. Spolu 77,1% študentov odpovedalo kladne, z čoho usudzujeme, že budúci absolventi vysokej školy technického zamerania si uvedomujú dôležitosť ovládania svetového jazyka. Respondenti svoju odpoveď (kladnú alebo zápornú) krátko zdôvodnili. Ako najčastejšie dôvody, prečo sa zdokonaľujú v angličtine prostredníctvom samoštúdia uviedli, že ich cieľom je hlavne rozšírenie slovej zásoby, zlepšenie komunikačných schopností a vnímanie nevyhnutnosti znalosti angličtiny v dnešnej dobe pri štúdiu, v budúcom zamestnaní i vo svojom voľnom čase (cestovanie, spoznávanie iných národov a kultúr a pod.). Záporne na túto otázku odpovedalo len 22,9% opýtaných a zdôvodnili to preferenciou iných študijných predmetov a nevytvorením si vzťahu

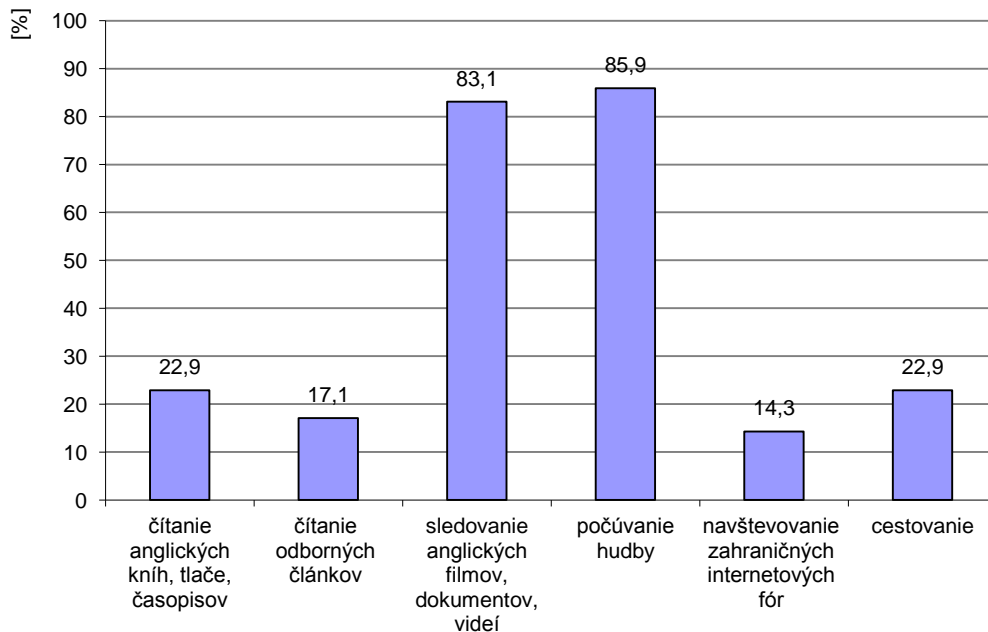
k tomuto cudziemu jazyku. Na základe uvedených dôvodov môžeme skonštatovať, že u opýtaných študentov prevláda vnútorná motivácia, čo je prirodzené vzhľadom na charakteristiky danej vekovej skupiny.



Graf 1: Zdokonaľujete sa v anglickom jazyku prostredníctvom samoštúdia?

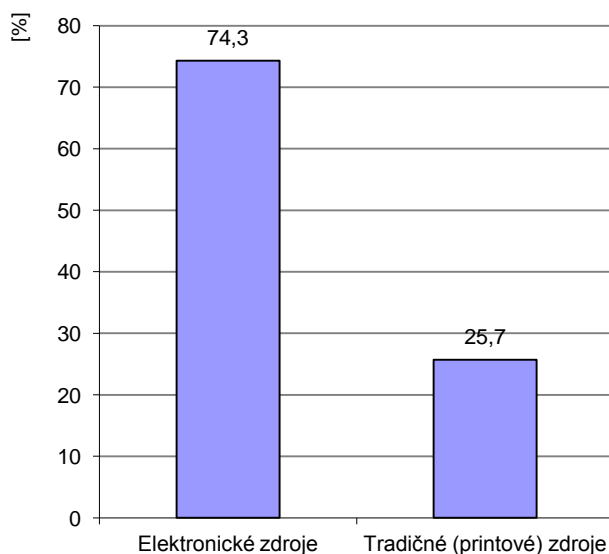
V druhej otázke „Akým spôsobom sa zdokonaľujete v angličtine?“ sme sa študentov pýtali, akým konkrétnym spôsobom sa zdokonaľujú v anglickom jazyku. Na výber sme im ponúkli nasledovné možnosti, pričom označiť mohli aj viaceré z nich: čítanie anglických kníh, tlače, časopisov; čítanie odborných článkov (súvisiacich s ich študijným odborom); sledovanie anglických filmov, dokumentov, videí; počúvanie hudby; navštevovanie zahraničných internetových fór a diskusií; cestovanie do zahraničia); iné.





Graf 2: Akým spôsobom sa zdokonaľujete v angličtine?

Podľa výsledkov konštatujeme, že medzi najpopulárnejšie metódy, ako sa študenti zdokonaľujú v angličtine je počúvanie hudby a prekladanie si textov anglických piesní a sledovanie filmov, dokumentov alebo iných videí v angličtine. Tieto výsledky nám už vopred naznačili vyhodnotenie odpovedí na ďalšiu otázku v dotazníku a to, či respondenti pri samoštúdiu radšej siahnu po tradičných printových médiách (knihy, časopisy, učebnice) alebo inklinujú k moderným elektronickým zdrojom (presné znenie otázky: „Pri samoštúdiu uprednostňujete elektronické alebo tradičné printové zdroje (knihy, časopisy, učebnice)? Vašu odpoveď zdôvodnite.“). Až 74,3% opýtaných uviedlo, že uprednostňuje elektronické zdroje, čím sa potvrdzuje ich obľúbenosť pri samoštúdiu a tiež, že takéto zdroje majú dnes už svoje neodmysliteľné miesto vo výučbe cudzích jazykov. Medzi dôvody preferencie elektronických zdrojov študenti najčastejšie zaradili ich ľahkú dostupnosť, záľubu v používaní moderných technológií, ako aj rýchle, pohodlné a jednoduché vyhľadávanie a získavanie zaujímavých informácií. Obľúbenosť tradičných printových zdrojov potvrdilo len 25,7% študentov a ako dôvod najčastejšie uvádzali preferenciu klasickej knihy, pri čítaní ktorej pociťujú väčší komfort ako pri čítaní elektronického média.



Graf 3: Pri samoštúdiu uprednostňujete elektronické alebo tradičné printové zdroje (knihy, časopisy, učebnice)?

## ZÁVER

Motivácia je nesporne dôležitý faktor ovplyvňujúci kvalitu dosiahnutých výsledkov vzdelávania a má svoje miesto na všetkých stupňoch cudzojazyčnej edukácie. Na základe výsledkov pilotného výskumu realizovaného medzi študentmi Drevárskej fakulty a Fakulty ekológie a environmentalistiky na Technickej univerzite vo Zvolene môžeme tvrdiť, že väčšina študentov je motivovaná k štúdiu, resp. samoštúdiu cudzieho jazyka, pričom prevláda vnútorná motivácia. Tento výsledok je veľmi pozitívny a údaje získané o preferenciách študentov nám poskytujú priestor na sebareflexiu a prípadnú modifikáciu vyučovacieho procesu a implementáciu nových metód s cieľom dosiahnuť ešte lepšie výsledky.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimedialných výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

## LITERATÚRA

DÖRNYEI, Z. 2013. Motivation in Second Language Learning In CELECE-MURCIA, M. – BRINTON, D. M. – SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, fourth edition. Boston, USA : National Geographic Learning. ISBN 978-1-111-35169-4  
 DANIHELOVÁ, Z. – BALÁŽOVÁ, Ž. 2014. Motivácia ako faktor vyplývajúci na kvalitu vyučovania. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte - didaktika, terminológia, preklad*. s. 24-34. ISBN 978-80-228-2680-8

- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1988
- HUBÁČKOVÁ, Š. 2015. Factors influencing the quality of teaching and the foreign language knowledge. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences 197*, [online] 2015. [citované 2016-04-26], s. 1952-1956. Dostupné na internete:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815045991>
- JURIŠIEVIČ, M. – PIŽORN, K. 2013. Young Foreign Learners' Motivation – A Slovenian Experience. In *Porta Linguarum 19*, [online] 2013. [citované 2016-04-26]. ISSN 1697-7467. s. 179 – 198. Dostupné na internete:  
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero19/12%20%20Mojca.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/12%20%20Mojca.pdf)
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál. ISBN 807178205X
- LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2983-5
- NÁKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia. ISBN 80-200-0592-7
- PARDEL. T. 1977. Motivácia ľudskej činnosti a správania. In *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1977
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-070-7
- YAGCIOGLU, O. 2015. New approaches on learner autonomy in language learning. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences 199*, [online] 2015. [citované 2016-04-26], s. 428-435. Dostupné na internete:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815045401>

**Príloha: Motivácia pri samoštúdiu anglického jazyka** (dotazník pre študentov 2. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia Drevárskej fakulty a Fakulty ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene).

1. Zdokonaľujete sa v anglickom jazyku prostredníctvom samoštúdia? Vašu odpoveď zdôvodnite.

Áno – prečo: .....

Nie – prečo: .....

2. Akým spôsobom sa zdokonaľujete v angličtine? Môžete označiť aj viacero možností.

Čítam anglické knihy, tlač, časopisy.

Čítam odborné články (súvisiace s mojim študijným odborom).

Sledujem filmy, seriály, dokumenty, videá.

Počúvam hudbu.

Navštevujem zahraničné internetové fóra a diskusie.

Cestujem do zahraničia.

Iné – upresnite: .....

3. Pri samoštúdiu uprednostňujete elektronické alebo tradičné printové zdroje (knihy, časopisy, učebnice)? Vašu odpoveď zdôvodnite.

Elektronické zdroje – prečo: .....

Tradičné printové zdroje – prečo: .....

# **UČEBNÉ MATERIÁLY PRE ŠTUDIJNÉ ODBORY LESNÍCTVA A DREVÁRSTVA POUŽÍVANÉ NA VÝUČBU ODBORNÉHO NEMECKÉHO JAZYKA NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE A V LESNÍCKEJ A DREVÁRSKEJ PRAXI**

**Veronika Deáková**

## **Abstrakt**

Cudzí odborný jazyk je špecifický na základe svojich štylistických štruktúr a osobitnej slovnej zásoby v jednotlivých vedných odboroch. Pri jeho výučbe veľmi pomáhajú odborné poznatky, ktoré študenti získali na seminároch v rámci svojho študijného programu. Tvorba učebných materiálov v tomto kontexte nie je jednoduchá a musí zobrať do úvahy viacero faktorov. V článku sú predstavené dva učebné materiály, ktoré sa na Technickej univerzite vo Zvolene využívajú na výučbu odborného nemeckého jazyka v lesníctve a drevárstve, ako aj doplnkové materiály.

**Kľúčové slová:** odborný cudzí jazyk, učebné materiály, lesníctvo, drevárstvo

## **Abstract**

Die Fachfremdsprache ist spezifisch aufgrund ihrer stilistischen Strukturen und ihres sonderbaren Wortschatzes in den einzelnen Wissenschaftsbereichen. Beim Fremdsprachenunterricht hilft es sehr, dass die Studenten Fachkenntnisse in Seminaren im Rahmen ihrer Studienprogramme erwerben. In diesem Kontext ist das Entstehen der Lernmaterialien nicht einfach und es müssen mehrere Faktoren in Betracht genommen werden. In dem folgenden Artikel werden zwei Lernmaterialien vorgestellt, die an der Technischen Universität in Zvolen benutzt werden, sowie ergänzende Materialien. Es handelt sich um die deutsche Sprache in den Fächern Forstwirtschaft und Holzwirtschaft.

**Schlüsselwörter:** Fachfremdsprache, Lernmaterialien, Forstwirtschaft, Holzwirtschaft

## **ÚVOD**

Je prirodzené, že všeobecné a odborne orientované časti štúdia cudzieho jazyka sú od začiatku výučbového procesu navzájom neoddeliteľné, pričom v kontexte odbornej jazykovej výučby sa kľúčovou stáva schopnosť študenta spracovať veľké množstvo informácií a odborných termínov v danom cudzom jazyku (Funk, 2003, 176). Texty ako také študentom nesprostredkujú len samotné odborné informácie, ktoré už sčasti poznajú z odborných predmetov (v materinskom jazyku) a cudzojazyčnú odbornú terminológiu, ale aj štylistické štruktúry a prvky typické pre formuláciu resp. zostavovanie cudzojazyčných odborných textov. V tomto článku, nadväzujúc na všeobecnú charakteristiku cudzojazyčných odborných textov a učebných materiálov, predstavíme učebné materiály na výučbu odborného nemeckého jazyka pre lesníctvo a drevárstvo, ktoré sa používajú na Technickej univerzite vo Zvolene, ako i doplnkové materiály.

## **1 ODBORNÝ CUDZOJAZYČNÝ TEXT**

V procese výučby cudzieho odborného jazyka na vysokých školách technického zamerania zohráva kľúčovú úlohu práca s odborným textom. Zámerne nepoužívame výraz „čítanie“ príp. „čítanie s porozumením“ odborného textu, pretože práca s textom zahŕňa väčšie spektrum aktivít a zručností. Vzhľadom k tomu, že (cudzojazyčné) odborné texty majú deskriptívny a analytický charakter a na sprostredkovanie odborného obsahu je samozrejme použitá odborná terminológia, sú pre čitateľa náročné na spracovanie a porozumenie. Informácie sú okrem toho podávané špecifickými stylistickými prostriedkami, ktoré sa v bežnej, každodennej komunikácii nepoužívajú. Práve adekvátne porozumenie obsahu odborných textov, ktorý vzniká najmä veľkou koncentráciou faktov, má čitateľovi, v našom kontexte študentovi, umožniť, aby novozískané vedomosti vedel adekvátne použiť v ďalšom vzdelávaní a následne v praxi (Deáková, 2014, 36).

Pri čítaní odborných textov pôsobia (z jazykového hľadiska) znalosti z odborného predmetu ako istý druh zázemia, pretože evokujú pocit istoty a výrazne tak zvyšujú aj motiváciu jazykovo menej zdatných študentov (Jirků, 2001/2002, 96). Inými slovami, každá špecifická oblasť cudzieho odborného jazyka si vyžaduje okrem ovládania tzv. všeobecného jazyka aj poznatky v danej odbornej oblasti.

Adresáti výučby odborného cudzieho jazyka už teda zväčša disponujú určitými (aspoň základnými) odbornými znalosťami v ich materinskom jazyku. Zákonite tu následne dochádza k tzv. medzipredmetovým vzťahom, kedy sa obsah jedného vyučovacieho predmetu opiera o poznatky z iného vyučovacieho predmetu, pričom však znalosti získané v rámci rôznych predmetov vytvárajú jednotu a ucelený obraz o danej oblasti a teda ide o obsiahnutie určitého javu v širších súvislostiach a do väčšej hĺbky (Mošna a kol., 1990, 108).

Keďže, ako už bolo spomínané, jedným zo základných znakov cudzích odborných textov je ich pomerne vysoká náročnosť, kľúčovou otázkou je, ako sa tieto zložité texty dajú čo najpriateľnejšie sprostredkovať študentom. Okrem toho, že tieto texty sú už zo svojej podstaty výrazovo jednoznačné a emocionálne neutrálne, musia byť aj odborne korektné a jazykovo primerané (Fearn, 2003, 171-172). K odbornej korektnosti by sme mohli okrem validity samotných informácií priradiť aj aktuálnosť textu či témy, keďže vo svete vedy a výskumu môže rýchlo dôjsť k „zostarnutiu“ určitých poznatkov a tým aj odbornej terminológii (Deáková, 2014, 36).

Výber vhodných textov a ich jazyková i obsahová relevantnosť sú v každom prípade rozhodujúcimi prvkami pri zostavovaní učebných materiálov (Sztuková, 2013, 65). Od nich

sa následne v rozhodujúcej miere odvíja celá koncepcia a štruktúra jednotlivých učebných materiálov.

## **2 KRITÉRIÁ, KTORÉ JE POTREBNÉ ZOBRAŤ DO ÚVAHY PRI TVORBE UČEBNÝCH MATERIÁLOV**

V nasledujúcej kapitole budeme používať pojem „učebný materiál“ a to preto, že chceme využiť jeho všeobecný charakter. Výraz učebný materiál sa totiž môže vzťahovať na „tradičnú“ tlačenú učebnicu rovnako však na „učebnicu“ v elektronickej podobe. Vzhľadom k tomu, že textová učebnica evokuje automaticky printové médium, hovoriť o učebnici v elektronickej podobe by mohlo byť máťúce. Na druhej strane aj v elektronickej forme sa môžeme stretnúť s materiálom, ktorý vo svojej podstate pripomína štruktúrou tlačené učebnice. Preto sme sa rozhodli pre už spomínaný výraz – učebný materiál.

Ktoré faktory teda musíme brať do úvahy pri tvorbe učebných materiálov na výučbu cudzieho odborného jazyka?

Špecifiká štúdia cudzieho odborného jazyka (na univerzitách nefilologického zamerania), sú okrem iného formované aj tzv. inštitucionálnymi podmienkami (Neuner - Hunfeld, 1993, 71). Medzi ne patria napr. vek študentov, úroveň ovládania daného cudzieho jazyka, ovládanie iných cudzích jazykov, zloženie skupiny a počet študentov v nej, možnosť priameho kontaktu s krajinou, kde sa daný jazyk používa. V neposlednom rade dôležitú úlohu zohrávajú aj faktory vyplývajúce z historických a kultúrnych daností krajiny pôvodu študenta ako aj jej prepojenie na krajinu cieľového cudzieho jazyka.

Všetky tieto faktory je potrebné mať na mysli už pri plánovaní učebných materiálov.

Samotná koncepcia učebných materiálov potom zohľadňuje najmä nasledovné položky, kritériá a metodické princípy (porov. Neuner - Hunfeld, 1993, 16 a Deáková, 2014, 38-39):

### **a) Text**

1. Autentický, resp. pôvodný; napr. zmluva, inzerát, správa, novinový článok.
2. Syntetický, vytvorený autormi učebnice (napr. s cieľom predostrieť určitý gramatický jav).
3. V našom kontexte by bolo vhodné uviesť aj ďalší pojem, tzv. didaktizovaný text. V tomto prípade je pôvodný odborný text zachovaný do najvyššej možnej miery vo svojej východiskovej podobe, pričom autor učebného materiálu vykoná len nevyhnutné zásahy umožňujúce jeho ďalšie použitie. Sem môžeme zaradiť napr. skrátenie niektorých pasáží s cieľom väčšej koncentrácie obsahu,

zjednodušenie niektorých príliš zložitých formulácií, apod. (Deáková, 2011, 33).

**b) Gramatika a jej prezentácia**

1. Sú v učebnici sformulované gramatické pravidlá?
2. Ak sú sformulované, sú prezentované v cieľovom alebo vo východiskovom jazyku?
3. Je vysvetlenie gramatických javov súčasťou lekcie alebo tvorí samostatnú časť materiálu, apod.?

**c) Typy cvičení:** je ich nepreberné množstvo, ich použitie závisí samozrejme od konkrétneho cieľa, úrovne, druhu východiskového materiálu atď.

1. Na úrovni precvičovania a učenia sa jednotlivých odborných výrazov môžeme hovoriť o úlohách, ktoré sú založené na hľadaní antoným, synonym alebo homoným. Ďalej ich základom môže byť priradovanie správnych slov k definíciám, hľadanie cudzojazyčných slov k internacionalizmom, rozširovanie slovných rodín. Využiť môžeme aj aktualizovanie osobného glosára študenta, opisy, dopĺňanie slov (z určitého ohraničeného výberu) do viet apod.
2. Na úrovni komplexného porozumenia textu, ktorá nadväzuje na predchádzajúcu úroveň na „báze slova“, môžeme využívať cvičenia založené na zisťovacích otázkach alebo priradovaní nadpisov k jednotlivým textovým pasážam. Osvedčilo sa aj zostavovanie a dopĺňanie diagramu, ktorý kopíruje obsah textu, hľadanie kľúčových slov v texte, úlohy štruktúrované ako „multiple choice“, či princíp „true/false“, apod.
3. Cvičenia gramatického alebo štylistického charakteru, ktoré je vhodné zakomponovať tak, aby pracovali s konkrétnymi javmi vyskytujúcimi sa v pojednávaných učebných materiáloch resp. textoch

V kontexte vysoko špecializovaných cudzojazyčných odborných textov netreba zabúdať na dvojjazyčný charakter (cudzí jazyk – materinský jazyk) aspoň niektorých vybraných cvičení, aby študent nadobudol istotu a presne vedel, čo jednotlivé odborné termíny znamenajú. To isté platí napr. aj pri osvojovaní si významu abstraktných pojmov, kde definícia slova v danom cudzom jazyku nezaručí, že študent bez ekvivalentu v materinskom jazyku správne pochopí význam slova. Najdôležitejším argumentom pre používanie materinského jazyka - pravdaže vo vhodnej miere - pri sprostredkovaní úzko profilovanej



odbornej slovnej zásoby je jednoznačne mnohovýznamovosť niektorých slov, ktoré majú v rôznych vedných odboroch úplne odlišné významy (Deáková 2014, 39).

**d) Stavba lekcie**

1. Je štruktúra lekcie vždy rovnaká alebo sa mení od lekcie k lekcii?
2. Akú dĺžku resp. rozsah majú jednotlivé lekcie?
3. Pridržiavajú sa lekcie tematicky striktne len zvolenej témy alebo ponúkajú aj doplnkový materiál?
4. Je alebo nie je lekcia delená na časti podľa jednotlivých jazykových zručností: počúvanie, písanie, ústny prejav apod.?

**e) Stavba učebnice**

1. Má sa učebnica používať spôsobom „strana za stranou“ v rámci lekcie alebo je nutné kombinovať rôzne časti učebnice?
2. Má sa učebnica používať chronologicky, t.j. od úvodnej po záverečnú lekciiu, ktoré na seba nadväzujú, alebo má učiteľ možnosť vybrať si len určité lekcie?

**f) Spôsob kontroly**

Kontrola je prístupná pre potreby spätnej väzby i samoštúdia tak v printových učebniciach ako i v počítačových programoch. „Tradičné“ učebnice väčšinou študentovi ponúkajú tzv. kľúč, teda riešenia (aspoň niektorých vybraných) cvičení. Sú buď súčasťou materiálu alebo tvoria samostatný doplnkový celok; študent si ich teda v každom prípade musí vyhľadať. Počítačové programy alebo výučbové aplikácie ponúkajú možnosť kontroly okamžite, obratom.

Otázne však je, ako študent s kontrolnou funkciou, a to v oboch prípadoch, dokáže narábať, resp. ako a či ju vôbec využíva. Ak totiž 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 spätnej väzby 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 nezastupiteľná úloha učiteľa, ktorý presne vie, čo má danému študentovi vysvetliť. Dôležité je tiež podotknúť, že ani počítačové programy a aplikácie nevedia vyhodnotiť tzv. otvorené otázky, kde je možných viacero odpovedí. Rovnako nie sú schopné vyhodnotiť odpoveď, ktorú je možné sformulovať viacerými spôsobmi, nehovoriac už o dlhších slohových útvaroch ako je napr. motivačný list či email (Deáková, 2015, 30-31).

**g) Grafická úprava**

Niekedy sa stáva, že učebný materiál je kvôli „pretlaku“ rôznych obrázkov a štruktúr paradoxne pomerne neprehľadný, čím sťažuje koncentráciu študenta.

Je nutné podotknúť, že doteraz uvedené položky pojednávajú väčšinou skôr o učebných materiáloch určených na výučbu tzv. všeobecného jazyka. Výučba cudzieho odborného jazyka prináša výrazné špecifiká navyše. Tým najmarkantnejším je samozrejme sprostredkovanie samotného odborného vokabuláru a s tým spojená otázka „ako?“ čo najefektívnejšie.

Z tohto kontextu pre nás vyplýva ďalšie kritérium na doplnenie vyššie uvádzanej štruktúry:

**h) Odborná terminológia**

Musíme pritom zobrať do úvahy viaceré skutočnosti:

1. Je vhodné použiť aj definície v cudzom jazyku alebo len preklad do východiskového jazyka?
2. Aké je adekvátne množstvo termínov, príp. hĺbka, do ktorej zjstť?
3. Kľúčovou zostáva taktiež otázka, kde v rámci lekcie zoznam vybraných odborných termínov umiestniť, príp. akým spôsobom (graficky) ho prezentovať.

Ako už bolo povedané, cudzojazyčné odborné materiály by študentovi nemali slúžiť len na sprostredkovanie informácií odborného charakteru. S nimi sú už totiž študenti vo väčšine prípadov oboznámení z výučby v rámci iných predmetov, ktoré sú nosnou súčasťou ich štúdia príp. priamo z praxe, a to v materinskom jazyku. Nejde teda len o pasívne porozumenie textu. Učiaci sa majú byť schopní vedieť cudzojazyčný text aj adekvátne a správne preložiť, všímať si charakteristické štylistické zvraty, zhody či rozdiely vo vzťahu k materinskému jazyku, charakteristické gramatické formulácie a byť následne pripravení ich použiť.

Najväčším prínosom resp. cieľom pre študenta po spracovaní textu takéhoto charakteru by teda jednoznačne mala byť jeho pripravenosť a schopnosť zapojiť sa do diskusie (Sztuková, 2013, 64) o danej odbornej problematike, a to tak v písomnej ako aj ústnej forme. Inými slovami, študent má byť schopný používať získané poznatky v praxi.

### 3 UČEBNÉ MATERIÁLY PRE VÝUČBU ODBORNÉHO NEMECKÉHO JAZYKA V LESNÍCTVE A DREVÁRSTVE

Pre potreby lesníckeho a drevárskeho štúdia a odbornej praxe zároveň vznikli na Technickej univerzite vo Zvolene, Ústav cudzích jazykov, o.i. dva učebné materiály. Boli testované v rámci niekoľkých kurzov v praxi a takisto ako súčasť výučby počas semestra na TU. Tieto učebné materiály sú určené pre pokročilých používateľov jazyka, sú tak pre študentov, ako aj pre odborníkov v praxi.

#### 3.1 Waldgespräche - Deutsch für die Forstwirtschaft

Učebný materiál „*Waldgespräche - Deutsch für die Forstwirtschaft*“<sup>1</sup> bol vytvorený v rokoch 2001-2003 ako projekt Európskej Únie *Leonardo da Vinci* v rámci spolupráce medzi univerzitami z Fínska, Slovenska, Nemecka a Čiech.

Tento interaktívny učebný materiál je možné používať offline (vo forme CD-ROMu) aj on-line a využiť pritom princípy e-learningu. Materiál bol vkladán do softwaru, ktorý poskytl Jazykové centrum univerzity v Tübingene a zároveň tvorbu materiálov po technickej stránke zastrešovalo.

Hoci od vzniku týchto interaktívnych materiálov uplynulo už viac ako desať rokov, svojim charakterom a štruktúrou zodpovedajú požiadavkám dnešnej doby a možno ich považovať za veľmi progresívne tak po metodickej ako i po technickej stránke. Dobu svojho vzniku totiž istým spôsobom „predbehli“. Je možné ich používať na rozsiahle kurzy dištančného charakteru, doplnenie prezenčnej výučby, samoštúdium atď. Nemčina je v lesníctve už tradične jazyk veľmi často používaný, spomeňme len pestovanie lesa, predaj dreva či poľovníctvo. Z hľadiska obsahu je teda menovaný učebný materiál stále rovnako aktuálny.

Interaktívny materiál „*Waldgespräche*“ pozostáva zo siedmich tematických okruhov: 1. *Waldbau – Pestovanie lesa*, 2. *Waldschutz – Ochrana lesa*, 3. *Holzernte und Holztransport – Ťažba a transport dreva*, 4. *Holzmarketing – Marketing v drevospracujúcom priemysle*, 5. *Holzverarbeitung – Spracovanie dreva*, 6. *Der Wald: Natur- und Lebensraum – Les: prírodný a životný priestor*, 7. *Jagdwesen - Poľovníctvo*.

---

<sup>1</sup> Deáková, V., Wunderlich, J., Sýkorová, J. 2003: *Waldgespräche – Deutsch für die Forstwirtschaft*. Tübingen: Universität Tübingen. CD-ROM. ISBN 261103/051203

Ako hlavné ciele môžeme definovať osvojenie si odborného lesníckeho vokabuláru, poslušnosť s porozumením, rozvoj a precvičovanie ústneho prejavu a zopakovanie si vybraných gramatických javov.

Každý z menovaných siedmich tematických okruhov sa delí na dva alebo tri moduly, pričom všetky moduly majú rovnakú základnú štruktúru:

- a) text/video/dialóg
- b) cvičenia na porozumenie textu
- c) odborná slovná zásoba
- d) gramatické cvičenia, pričom vysvetlenie gramatických javov tvorí samostatnú časť
- e) cvičenia zamerané na rozvoj ústnej a písomnej komunikácie.

V rámci modulu sa odporúča postupovať chronologicky, teda cvičenie za cvičením. Jednotlivé moduly sú naopak autonómne jednotky, t.j. môže sa s nimi pracovať v ľubovoľnom poradí.

**a) Text/video/dialóg**

Ide o texty autentické (napr. zahájenie poľovačky), syntetické avšak z tematického hľadiska (napr. jednotlivá poľovačka) alebo didaktizované (napr. ťažba dreva). Jazyk môže mať aj hovorovejší charakter, keďže je prezentovaný formou dialógov (napr. marketing), prevažujú však texty písané v odbornom štýle. Ide teda vždy o text s určitými špecifickými znakmi, nie hovorový jazyk. Text, ktorý je sprevádzaný videonahrávkou, má veľký audiovizuálny potenciál. Všetky texty je možné počúvať, pričom sa študent môže rozhodnúť, či pri počúvaní s porozumením bude alebo nebude zároveň sledovať aj písanú verziu textu.

Študent môže svoj prejav následne aj nahráť a nahrávku potom porovnať s čítanou verziou od rodeného používateľa jazyka a príp. sa snažiť ho čo najvernejšie napodobniť. Vzhľadom k tomu, že študent má k dispozícii aj písanú podobu textu, môže ju využiť aj „klasicky“ na preklad.

**b) Cvičenia na porozumenie textu**

Ide o otázky vzťahujúce sa na text, dopĺňovanie vynechaných výrazov do textu na základe počutého, doplnenie častí viet atď. Všetky cvičenia v tejto časti ako aj v dvoch nasledujúcich sú zostavované tak, že je možná len jedna správna odpoveď, aby bolo možné ju vyhodnotiť počítačom korektne. Študent má možnosť najprv si skontrolovať, či odpovedal dobre a následne si znenie správnej odpovede môže aj detailne preštudovať. Je teda zaručená spätná väzba.

**c) Odborná slovná zásoba**

Slovná zásoba je prezentovaná pomocou definícií v cudzom jazyku. Podobne ako pri úvodnom texte, aj danú slovnú zásobu je možné počúvať so sledovaním textu alebo bez neho, pričom študent môže svoj prejav aj nahráť a následne porovnať s prejavom rodeného používateľa jazyka a snažiť sa ho čo najvernejšie napodobniť. Na precvičenie a upevnenie slovnej zásoby v tejto časti slúžia rôzne cvičenia, napr. „mix-and-match“, „multiple choice“ apod.

**d) Gramatická časť**

V samotnom module sa nachádzajú len cvičenia na precvičenie vybraných gramatických javov<sup>2</sup>. Tieto boli pre každý modul vybrané na základe toho, aký gramatický jav bol pre východiskový text charakteristický. Texty však neboli vytvárané za účelom prezentácie nejakého gramatického javu, ale boli len sčasti didaktizované z tematického hľadiska. Výnimkou je kapitola Marketing, kde ide o texty syntetické, ale tiež len z hľadiska slovnej zásoby (tematicky), nie z hľadiska gramatických javov. Tak je pokrytý napr. neurčitok s „zu“, trpný rod, číslovky apod. Povaha cvičení je rôznorodá.

**e) Cvičenia zamerané na rozvoj ústnej a písomnej komunikácie**

Na základe osvojenej odbornej slovnej zásoby má byť študent schopný napísať a následne ústne prezentovať súvislý text. Väčšinou ide o cvičenia, v ktorých má k dispozícii určitú kostru alebo aspoň slovnú zásobu, ktorá má byť v jeho kompozícii zahrnutá. Vzhľadom k tomu, že pri cvičeniach tohto typu nie je možná len jedna správna odpoveď, ponúka sa študentovi ako riešenie jedna z možností, aspoň pre jeho orientáciu. Úlohou študenta je napr. zostaviť reklamáciu, zmluvu, na základe počutého napísať príhovor na zahájenie poľovačky apod. Je tu teda snaha o vytvorenie reálnych, autentických textov. Škála rozvíjaných zručností je skutočne pestrá.

Skúsenosti s využívaním týchto učebných materiálov sú veľmi dobré, pričom študenti resp. účastníci kurzov v praxi poukazovali najmä na ich pomerne vysokú náročnosť.

### **3.2 Deutsch für die Holzwirtschaft – Nemčina pre drevárstvo**

Učebné materiály „*Deutsch für die Holzwirtschaft – Nemčina pre drevárstvo*“<sup>3</sup> sú vysokoškolské skriptá, ktoré tvoria odborné učebné texty určené pre študentov Drevárskej fakulty pre predmet Odborná komunikácia v nemeckom jazyku, v študijných odboroch: Drevárstvo, Konštrukcie a procesy výroby drevárskych výrobkov a Dizajn, bakalársky stupeň

---

<sup>2</sup> V samostatnej časti (Zusatzgrammatik) má študent k dispozícii stručné vysvetlenie jednotlivých gramatických javov

<sup>3</sup> Deáková, V. 2016: *Deutsch für die Holzwirtschaft – Nemčina pre drevárstvo*. Zvolen : Vydavateľstvo TU Zvolen. 118 s. ISBN 9788022828772

štúdia. Rovnako dobre ich však môžu využiť aj odborníci z praxe. Vytvárala som ich nielen na základe koncepcie jednotlivých študijných odborov ale aj na základe potrieb študentov a praxe a v rámci výučby som ich priebežne testovala.

Ako hlavné ciele môžeme definovať osvojenie si odbornej drevárskej terminológie, rozvoj ústnej komunikácie a písomného prejavu ako i zopakovanie vybraných gramatických javov.

Jednotlivé lekcie sa tematicky dotýkajú všetkých spomínaných študijných programov a prierezovo poskytujú študentom nevyhnutný základ pre adekvátnu komunikáciu v danom vednom odbore<sup>4</sup>. Ide o poznatky a zásady práce s odborným textom, ktoré je možné získať počas práce v priebehu jedného semestra.

Skriptá sa začínajú stručnou charakteristikou odborného štýlu so zameraním na slovnú zásobu, t.j. lexiku odborného štýlu. Nasleduje všeobecne koncipovaná prvá kapitola *1. Holz ist die Zukunft - Drevo je budúcnosť*, ktorá má slúžiť ako úvod do štúdia odborného nemeckého jazyka v drevárskych odboroch.

Ďalšie lekcie pokrývajú tieto tematické okruhy: *2. Bäume - Stromy*, *3. Holzstruktur – Štruktúra dreva*, *4. Holzwerkstoffe – Drevné materiály*, *5. Bearbeitung der Werkstoffe - Opracovanie materiálov*, *6. Was ist Design? – Čo je dizajn?*, *7. Beruf des Designers - Povolanie dizajnéra*, *8. Technologische Eigenschaften von Holz und Holzfehler – Technologické vlastnosti dreva a chyby dreva*, *9. Holz Trocknung – Sušenie dreva*, *10. Möbel – Nábytok*, *11. Passivhäuser – Pasívne domy*, *12. Hausdächer – Strechy*.

Každá lekcia začína odborným textom k danej problematike, pričom text je doplnený o obrázok alebo grafiku. Cieľom tejto štruktúry je podnietiť študenta k spontánnemu ústnemu prejavu na základe poznatkov, ktorými už disponuje z odborných predmetov. Za textom nasleduje zoznam najdôležitejšej slovnej zásoby. Aby sa slovná zásoba precvičovala čo najviac, je vhodné k nemeckým výrazom vyhľadať a vypísať ich slovenský preklad. Zoznam odbornej slovnej zásoby zo všetkých učebných textov sa nachádza v časti *Glossar - Glosár*, t.j. aj s ekvivalentmi v slovenskom jazyku. V rámci cvičení v lekciách pribúda aj ďalšia odborná slovná zásoba, ktorá je sčasti tiež zachytená v glosári.

Texty v lekciách boli didaktizované a majú rôzny rozsah. Preto aj práca s jednotlivými lekciami vyžaduje individuálnu časovú dotáciu, ktorá je závislá na spôsobe práce a rozhodnutí vyučujúceho. Lekcie za sebou nemusia nasledovať chronologicky, hoci ako autorka na úvod

---

<sup>4</sup> Vzhľadom k tomu, že celkovo klesá počet študentov a teda zákonite aj počet študentov odborného nemeckého jazyka, v súčasnej dobe sa vyučujú všetky odborné komunikácie v nemeckom jazyku pre jednotlivé študijné odbory spoločne, v rámci jedného seminára. V minulosti, keď boli počty študentov vyššie, tvorili samostatnú skupinu napr. študenti študijného odboru Dizajn alebo Výroba nábytku.

odporúčam prebrať prvé tri. Rozsah textov pri tvorbe skrípt nebol smerodajný. Základným kritériom bolo najmä to, aby si študent slovnú zásobu ako aj štylistické konštrukcie použité v texte čo najlepšie osvojil prostredníctvom cvičení, ktoré sú v lekcii obsiahnuté, a získané vedomosti vedel použiť. Cvičenia sú rôznorodé, zameriavajú sa tak na odborné poznatky, ako aj na štylistické alebo gramatické konštrukcie.

Je však potrebné opätovne podotknúť, že v učebných materiáloch takéhoto charakteru nejde nikdy „len“ o učenie sa izolovaných slov alebo konštrukcií ako takých, ale vždy ide o osvojenie si termínov, ktoré na seba viažu odborný obsah. Takže ani cvičenia v týchto skríptách, vychádzajúce z jednotlivých textov, nemajú čisto jazykový charakter, ale vždy ide o jazykové štruktúry, ktoré sprostredkujú aj určité odborné poznatky.

V cvičeniach som sa však zámerne snažila vyhnúť istému „drilu“ najmä v spojitosti s gramatikou. Odhliadnuc od toho, že vo výučbe odborného cudzieho jazyka by prioritou nemalo byť precvičovanie gramatických javov, mohol by takýto prístup pôsobiť demotivujúco na samotných študentov. Tí totiž na odbornom cudzom jazyku oceňujú najmä prepojenie s ich odborom a praxou a následne praktickým použitím cudzieho jazyka (Deáková, 2014, 40). To som sa snažila podporiť najmä charakterom koncipovaných úloh a obrázkovým materiálom, ktoré podporujú kreativitu a ústny prejav.

Popri už spomínanom kľúčovom postavení odbornej slovnej zásoby sa v každej lekcii nachádza aj určitý lexikálny alebo morfológický jav, ktorý je stručne vysvetlený a pomocou cvičení akcentovaný: napr. *Lekcia 3* – prídavné prídavné a prídavné minulé, *Lekcia 4* – trpný rod prídavný a náhradné formy trpného rodu, *Lekcia 5* – vzťahné vety, *Lekcia 6* – synonymá a antonymá, negácia pomocou predpôň, tvorba podstatných mien, atď. Lekcie zároveň obsahujú zaužívané slovné spojenia alebo štylistické konštrukcie, ktoré by si mal študent zapamätať.

Samostatnú časť materiálu tvorí preklad viet zo slovenského jazyka do nemeckého jazyka – *Übersetzen Sie ins Deutsche – Preložte do němčiny*. Sú v nej zastúpené všetky kapitoly a študent by mal vety prekladať na základe toho, čo si po preštudovaní lekcie zapamätal. Pri preklade by si teda nemal pomáhať pôvodným, východiskovým textom. Preklad môže nasledovať po každej lekcii alebo súhrnne po viacerých, pričom pomáha zdokonaľiť písomný prejav študenta.

Učebný materiál obsahuje aj riešenia k niektorým cvičeniam najmä odborného charakteru v časti *Lösungen – Riešenia*.

Celkovo sú materiály koncipované tak, aby študent nadobudol a zautomatizoval si základné zručnosti pri spracovávaní obsiahlejších odborných cudzojazyčných textov a následne vedel konkrétne získané vedomosti použiť tak v písomnej ako aj ústnej odbornej komunikácii. Nadobudnuté poznatky by teda nemali mať pasívny charakter, ale byť cielene aktívne využívané v praxi.

### 3.2.1 Doplnkový materiál, doplnkové aktivity

Ako doplnkový materiál ku skriptám vznikne CD-ROM. Jeho obsahom bude v prvej časti „nahovorená“ slovná zásoba jednotlivých lekcí. V druhej časti potom pôjde o cvičenia vo forme tzv. „Lückentextov“. Sú to cvičenia na počúvanie, pričom študent má pred sebou text s vynechanou slovnou zásobou, ktorú má na základe počutého doplniť. Nahrávky vznikajú v spolupráci s Centrom pre medzinárodné vzťahy viedenskej Universität für Bodenkultur a ich audio-podobu vytvoria rodení používateľa jazyka. Ide teda o precvičovanie receptívnych zručností študentov prostredníctvom úloh, ktoré korešpondujú so študijným materiálom v skriptách.

Ďalším doplnkovým materiálom ku skriptám budú online úlohy v univerzitnom systéme TU Zvolen - UIS. Tieto zadania zamerané na ďalšie precvičovanie poslúžia študentom ako priebežná kontrola získaných vedomostí. Ich výhodou je, že študenti sa im môžu venovať tak na hodine ako aj doma. Poskytujú okamžitú spätnú väzbu – korektúru a keďže sú automaticky vyhodnocované veľmi rýchlo, šetria aj čas.

V tejto súvislosti by sme ako doplnkové aktivity chceli dať do pozornosti aj rôzne počítačové aplikácie<sup>5</sup>, ktoré prácu na hodine, najmä vo vzťahu k tradičnej tlačenej učebnici, osviežia a nanovo upútajú pozornosť študenta. Napríklad v úvodnej fáze semestra môže vyučujúci využívať potenciál aplikácie *Pic collage*<sup>6</sup>, ktorá je nenáročná na ovládanie, má však veľký komunikatívny potenciál, pretože študentov učí ako správne prezentovať. Prezentácie sú súčasťou, resp. jedným z cieľových výstupov oboch vyššie predstavených učebných materiálov.

Ďalším dobrým nástrojom na doplnkové aktivity s počítačmi v rámci seminárov sú aktivity na webovej stránke [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org). Ide o cvičenia rôzneho druhu, takisto v rôznych jazykoch, ktoré je možné vyselektovať tematicky aj podľa stupňa náročnosti. Tak

---

<sup>5</sup> Nasledovné informácie pochádzajú zo seminára „Unterricht mit digitalen Medien gestalten“ organizovaného Goetheho inštitútom v Bratislave, v dňoch 10.-11. 6. 2016.

<sup>6</sup> Pic collage umožňuje vytvárať foto-koláže z digitálnych fotografií. Pri tvorbe koláží je možné vybrať si z predpripravených šablón, alebo si nejakú vytvoriť samostatne. Na obrázky sa dajú použiť rôzne rámy, masky, tiene a ďalšie efekty.



sa môžu napr. študenti Drevárskej fakulty hravou formou učiť resp. opakovať a upevňovať si nadobudnuté znalosti v tematických okruhoch *Berufliche Bildung* → *Holztechnik*. Cvičenia, ktoré sú k dispozícii a ich databáza sa neustále zväčšuje, sa týkajú napr. chýb dreva, škodcov dreva, striech apod.

Goethe Institut ponúka na adrese <http://digu.goethe.de/p4.php> zoznam cvičení, ktoré sú vhodné na prácu s počítačom. Pri každom cvičení sa nachádza popis aktivity, nutná príprava zo strany učiteľa, jej náročnosť, spôsob spätnej väzby, vyhodnotenie, atď. Táto databáza aktivít a cvičení je pre učiteľa veľmi praktická a zároveň inšpiratívna.

V dnešnej dobe, ktorá je aj v každodennom živote charakterizovaná používaním rôznych elektronických a komunikačných zariadení, je pri výučbe jazyka vhodné využívať skutočnosť, že mnohí študenti prosto radi používajú počítač. Na výučbu už teda v žiadnom prípade nestačí učebnica ako printové médium, hoci vo svojej podstate stále zostáva základným materiálom a didaktickým prostriedkom ako i hlavným zdrojom informácií, ktorý slúži na realizáciu stanoveného cieľa (Hendrich, 1988, 397). Používanie technológií je pre študentov jednoducho motivujúce, pretože môžu postupovať vlastným tempom, môžu si vybrať čas a spôsob, kedy a ako sa rozhodnú pracovať (Sharma, Barrett, 2007, 11). Jedným z hlavných prínosov je aj možnosť individualizácie vyučovania a výchova študenta k samostatnej práci, ktorý si môže zvoliť vlastné tempo ako aj príp. používanie ďalších externých zdrojov. Samostatnú kapitolu vo výučbe tvorí internet nielen ako zdroj informácií, ale aj ako komunikačná základňa. Študenti môžu nadviazať nové kontakty alebo spolupracovať na rôznych projektoch: Môžu sa stretnúť v tzv. virtuálnom dialógu; vytvárať si spoločný blog na určitú tému alebo byť jednoducho v kontakte a vymieňať si skúsenosti a názory, čím spoznávajú inú kultúru, atď. Aj v tomto kontexte je však dobré, ak sa vyučujúci vyvaruje stále rovnakým typom aktivít.

## ZÁVER

Oba učebné materiály – tak e-learningový program „*Waldgespräche – Deutsch für die Forstwirtschaft*“ ako aj vysokoškolské skriptá „*Deutsch für die Holzwirtschaft - Nemčina pre drevárstvo*“ - sú koncipované tak, aby podporovali kreativitu a samostatnú prácu študentov, ktorej výsledky by mali následne predstaviť a zúročiť napr. formou prezentácie na hodine. V centre pozornosti je v tomto kontexte ústny i písomný prejav študenta, resp. jeho schopnosť komunikácie. Dôležitú úlohu pri sprostrení vyučovacieho procesu a upútání pozornosti študenta zohráva aj doplnkový materiál, resp. doplnkové aktivity.

Jedným z hlavných cieľov oboch prezentovaných učebných materiálov vo vzťahu k študentom je naučiť ich pracovať samostatne a kreatívne. Dôležité je, aby vedeli zužitkovať všetky poznatky, ktorými disponujú v rámci rôznych predmetov a nebáli sa získané vedomosti používať v rôznych kontextoch. Veľkým prínosom pri práci s danými materiálmi je, ak si študenti uvedomia, že nemecký jazyk je logický systém, ktorý funguje na jasne stanovených princípoch. Porozumenie a osvojenie si pravidiel a jazykových štruktúr študentom automaticky otvorí cestu k skutočnému pochopeniu jazyka a odbúraniu strachu, ktorý ich veľmi často limituje. V neposlednom rade je potrebné si uvedomiť, že odborný nemecký jazyk nie je len jazykom vedy, ale predovšetkým veľkou devízou, ktorú môžu študenti využiť priamo v praxi. Význam nemeckého jazyka v našom hospodárskom i geografickom kontexte by sme v tejto súvislosti chceli obzvlášť vyzdvihnúť.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimedialných výučbových materiálov na TU vo Zvolene.

## LITERATÚRA

- DEÁKOVÁ, V. – WUNDERLICH, J. – SÝKOROVÁ, J. 2003: *Waldgespräche – Deutsch für die Forstwirtschaft*. Tübingen: Universität Tübingen. CD-ROM. ISBN 261103/051203
- 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. *Cudzí odborné jazyky v kontexte univerzitného štúdia nefilologického zamerania*. Zborník príspevkov z vedeckého seminára. Zvolen : Technická univerzita, s. 31- 40 ISBN 9788022822404
- 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. ISBN 9788022826808
- DEÁKOVÁ, V. 2015. Čím nás (ne)prekvapia médiá vo vyučovacom procese? In VEVERKOVÁ, D. – DANIHELOVÁ, Z. – ĽUPTÁK, M. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania*. Recenzovaný vedecký zborník. Zvolen : Technická univerzita, s. 22-33 ISBN 9788022827973
- DEÁKOVÁ, V. 2016. *Deutsch für die Holzwirtschaft – Nemčina pre drevárstvo*. Zvolen: vydavateľstvo TU Zvolen, 118 s. ISBN 9788022828772
- FEARNS, A. 2003. Fachsprachenunterricht. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke Verlag, s. 169 – 174. ISBN 9783825280437
- FUNK, H. 2003. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In BAUSCH, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke Verlag, s. 175 – 178. ISBN 9783825280437
- HENDRICH, J. a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN.
- JIRKŮ, D. 2001/2002. Autentický text v jazykové výuce na VŠ technického směru. In *Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi*, roč. 45, 2001/2002, č. 3., s. 96-97, ISSN 1210-0811.

*Maastricht Global Education Declaration*, [online] 2002. [citované 2016-05-29]. Dostupné na internete: <http://www.globedu.net/materials/maastricht-global-education-declaration/>

net/materials/maastricht-global-education-declaration/

MOŠNA, F. a kol. *Didaktika základů techniky I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1990.

269 s. ISBN 8070662719.

NEUNER, G. – HUNFELD, H. 2000. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*.

Berlin : LANGENSCHIEDT, 184 s. ISBN 3-468-49676-1

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

SZTUKOVÁ, M. 2013. Dôležitosť prekladateľskej zručnosti In: *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka : zborník z medzinárodnej elektronickej konferencie v dňoch 25.-26. júna 2013*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, Fakulta humanitných vied, s. 64-73. ISBN 9788055705811

## TERMINOLOGICKÉ IMPLIKÁCIE ZOSTAVOVANIA DVOJJAZYČNÉHO SLOVNÍKA PRE POTREBY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA POLICAJTOV

Mária Ferenčíková

### Abstrakt

Jedným z výstupov z medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave s názvom *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru* (Výsk. 165.) je aj nová publikácia *Slovensko-anglický a anglicko-slovenský slovník pre poriadkovú a dopravnú políciu*. Heslá zaradené v slovníku vychádzajú zo slovnej zásoby obsiahnutej v elektronických moduloch spomenutej vedeckovýskumnej úlohy, a sú doplnené o ďalšie termíny z oblasti poriadkovej polície, dopravnej polície a trestného práva. Autorka príspevku poukazuje na význam systematického spracovávania terminológie odborných disciplín súvisiacich s policajnou činnosťou, ako aj hľadáním ich cudzojazyčných ekvivalentov pre potreby zostavovania lexikografických diel a následného vštepovania terminológie v cudzom (anglickom) jazyku poslucháčom Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Silné medzipredmetové vzťahy a znalosť prelínajúcich sa odborných disciplín (cudzí jazyk a policajné vedy) sú nevyhnutným predpokladom práce vedecko-pedagogických pracovníkov Katedry jazykov Akadémie PZ.

Kľúčové slová: slovník, termín, terminológia, terminologický záznam, definícia, ekvivalent

### Abstract

One of the outputs of the international research project of the Department of Foreign Languages of the Academy of the Police Force in Bratislava titled *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru* (*Language Modules for Selected Services of the Police Force*) is a new publication - *Slovensko-anglický a anglicko-slovenský slovník pre poriadkovú a dopravnú políciu* (*Slovak-English and English-Slovak Dictionary for Public Order and Traffic Police*). The entries in the dictionary have been selected from the vocabulary included in the e-learning language modules and have been complemented with more terms from the field of public order police, traffic police and criminal law. The author of the article emphasizes the need for systematic terminological work in the thematic areas related to police activities, search for foreign language equivalents for the purpose of compiling lexicographic works and subsequent teaching of English terminology to the students of the Academy of the Police Force. Strong interdisciplinary relation between a foreign language and police sciences requires knowledge of both disciplines by the teaching and research staff of the Department of Foreign Languages of the Academy of the Police Force in Bratislava.

Keywords: dictionary, term, terminology, term record, definition, equivalent

### ÚVOD

Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave je hlavným riešiteľom medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy (Výsk. 165) s názvom *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru*. Cieľom tejto úlohy je na základe analýzy súčasného stavu jazykového vzdelávania príslušníkov Policajného zboru navrhnúť moduly vzdelávania v anglickom a nemeckom jazyku v piatich oblastiach policajných služieb (poriadkovej

polície, kriminálnej polície, dopravnej polície, vyšetrovania a trestného práva) a doplnkové jazykové vzdelávanie pre študentov denného a diaľkového štúdia Akadémie PZ v Bratislave s použitím informačných a komunikačných technológií.<sup>1</sup> Doteraz boli vytvorené elektronické moduly pre dopravnú políciu v anglickom jazyku a pre dopravnú políciu, vyšetrovanie a trestné právo v nemeckom jazyku. Tieto boli umiestnené na intranet ministerstva vnútra a sú dostupné ako e-learningový materiál na štúdium odborného cudzieho jazyka pre všetky oddelenia a útvary Policajného zboru na celom území Slovenska, ako aj celého rezortu ministerstva vnútra. Aby slovná zásoba obsiahnutá v študijných elektronických moduloch bola pre používateľov relevantná, bola kompilovaná v súčinnosti s odborníkmi z praxe, resp. s akademickou obcou Akadémie policajného zboru, ktorí slovnú zásobu buď priamo dodali, alebo sa na nej podieľali v úlohe konzultantov v prípadoch, ak bola doplnená o nové výrazy riešiteľským tímom vedeckovýskumnej úlohy a bolo potrebné overiť ich správnosť a vhodnosť použitia. V našom príspevku sa budeme podrobnejšie venovať práve slovnej zásobe použitej v spomínanej vedeckovýskumnej úlohe a jej jednotlivých moduloch, keďže v tomto roku bol ako ďalší z praktických výstupov úlohy vydaný slovník autoriek Petry Ferencíkovej a Márie Ferencíkovej s titulom *Slovensko-anglický a anglicko-slovenský slovník pre poriadkovú a dopravnú políciu*. Jeho zostavovaniu sa budeme v našom príspevku venovať z pohľadu terminológie.

## **1 TERMINOLOGICKÁ ČINNOSŤ V REZORTE MINISTERSTVA VNÚTRA**

Požiadavka spracúvania terminológie a následného zostavovania dvojjazyčných lexikografických diel je v rezorte ministerstva vnútra mimoriadne aktuálna. Vyplyva jednak z častých medzinárodných kontaktov Policajného zboru so zahraničím či už v rámci medzinárodných mierových misií, ochrany vonkajšej hranice Európskej únie, medzinárodnej spolupráce pri pátraní po osobách a veciach, alebo každodenného kontaktu príslušníkov Policajného zboru s cudzincami na území Slovenskej republiky. V neposlednom rade je dôvodom na terminologickú a lexikografickú činnosť aj doteraz nepostačujúca aktivita lingvistov v tejto oblasti.

V rámci rezortu ministerstva vnútra bola v minulosti aktívna terminologická komisia. Z praktických výstupov jej aktivít možno spomenúť spracovanie terminológie migračnej politiky, požiarnej ochrany a bezpečnostnoprávnej terminológie. Bezpečnostno-právna

---

<sup>1</sup> Binderová, M., Miženková, E.: Analýza potrieb v jazykovom module pre dopravnú políciu, In *Cudzie jazyky, súčasnosť a perspektívy*, s. 10

terminológia, ktorú zozbieral do encyklopedického diela v roku 2007 P. Ďurčo<sup>2</sup>, je zatiaľ posledným výsledkom systematickej terminologickej práce v rezorte ministerstva vnútra. Ako pozitívnu vnímame súčasnú snahu o nadviazanie na túto činnosť a opätovné zostavenie terminologickej komisie v roku 2015. Rovnako potešiteľný je aj záujem a aktívny prístup k terminologickej činnosti zo strany vedecko-pedagogických pracovníkov Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru, najmä J. Ondrejkočičovej, ktorá o svojich aktivitách informovala na medzinárodnej konferencii Terminologické fórum V<sup>3</sup>. Pre účely policajných činností je však nemenej dôležité spracovanú terminológiu zahrnúť do slovníkov, najmä viacjazyčných, s cieľom ich praktického využitia vo výkone každodennej služby či pre účely štúdia alebo prekladu akademickou obcou v rámci Policajného zboru a ministerstva vnútra. Na tento praktický cieľ má slúžiť aj nový, v úvode spomínaný *Slovensko-anglický a anglicko-slovenský slovník pre poriadkovú a dopravnú políciu*. Hoci nie je prísne terminologickým dielom, značná časť v ňom obsiahnutých substantív s istotou spĺňa kritériá termínu. V mnohých prípadoch bolo pre autorky slovníka veľkou výzvou priradiť k nim zodpovedajúci ekvivalent v anglickom jazyku, čo si demonštrujeme na niekoľkých príkladoch.

## **2 ZOSTAVOVANIE DVOJJAZYČNÉHO SLOVNÍKA PRE POTREBY POLÍCIE**

Slovník je určený príslušníkom Policajného zboru zaradených v službe poriadkovej a dopravnej polície, ktorí prichádzajú do kontaktu s cudzincami pri vykonávaní základných policajných činností. Zároveň je priamou reakciou na potrebu jazykovej prípravy príslušníkov poriadkovej a dopravnej polície PZ na predsedníctvo Slovenskej republiky v Rade Európskej únie. Má slúžiť i odbornej akademickej verejnosti, študentom interného a externého štúdia, ako aj účastníkom špecializačného policajného štúdia Akadémie Policajného zboru v Bratislave.

Terminológia obsiahnutá v slovníku vychádza zo slovnej zásoby elektronických modulov medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy *Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru*. Ďalším kritériom na zaradenie termínov do publikácie bolo reflektovanie základných a odborných komunikačných potrieb príslušníkov PZ pri vykonávaní policajných úloh a opatrení, čo bolo zabezpečené konzultáciou s odborníkmi z policajnej praxe.

Jednotlivé heslá a podheslá obsiahnuté v slovníku pochádzajú z terminologických oblastí policajných činností, trestného práva, i všeobecnej slovnej zásoby. Najčastejšími

---

<sup>2</sup> ĎURČO, P. a kol. 2007. *Bezpečnostnoprávna terminológia*, Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2007

<sup>3</sup> ONDREJKOVIČOVÁ, J. Preklad slovenskej terminológie používanej v oblasti hraničnej a cudzineckej polície do ruštiny v pripravovanom terminologickom prekladovom slovníku, In *Terminologické fórum V*, 2015

situáciami, v ktorých príslušníci poriadkovej a dopravnej polície potrebujú používať anglický jazyk, sú napríklad kontrola osobných dokladov, overovanie údajov v dokladoch, kontrola dokladov k vozidlu, kontrola samotného vozidla, riešenie rôznych priestupkov a trestných činov atď.

Pri zostavovaní diela sme za dôležité považovali aj sprostredkovanie správnej výslovnosti jednotlivých hlavných hesiel, čo je pre porozumenie hovoreného prejavu recipientom nevyhnutné.

Príklad spracovania hesla:

**vec<sub>1</sub>** (predmet) thing /θɪŋ/, item /'aɪtəm/

**prepadnutie veci** forfeiture of a thing

**vec<sub>2</sub>** (prípád) case /keɪs/

**postúpiť vec** transfer the case

**právna vec** legal case

**prejednávaná vec** heard case

**rozhodnúť o veci podľa skutkovej podstaty trestného činu** decide a case on its merits

**vrátiť vec na ďalšie konanie** return the case for further proceedings

**vec<sub>3</sub>** (záležitosť) affair /ə'feə(r)/, matter /'mætə(r)/

**Ministerstvo zahraničných vecí SR** Ministry of Foreign Affairs of the SR

### **3 TERMINOLOGICKÁ ANALÝZA VYBRANÝCH HESIEL**

Pri uvádzaní príkladov termínov a ich prekladu vychádzame zo základných charakteristík termínu, ktoré boli doposiaľ definované či už zahraničnými (Cabré), alebo slovenskými lingvistami zaoberajúcimi sa terminológiou (Horecký, Masár). Spoločnou črtou vyplývajúcou z týchto definícií je, že sú prostriedkom slúžiacim na odbornú komunikáciu. Masár (2000, s. 12) vymedzuje termín ako „prvok slovnej zásoby, pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností“. Podľa normy STN ISO 1087-1:2000 sa termín definuje ako verbálne označenie všeobecného pojmu v špecifickej tematickej oblasti.

Na základe týchto kritérií sme do nášho príspevku zvolili 5 termínov, na ktorých ilustrujeme problematiku ekvivalentácie a priraďovania zodpovedajúcich termínov v anglickom jazyku. Porovnanie uvádzame vo forme terminologických záznamov podľa vzoru záznamov používaných v Slovenskej terminologickej databáze<sup>4</sup>, prípadne vo forme stručného komentára.

---

<sup>4</sup> <http://data.juls.savba.sk/std/S%C3%BAbory%20term%C3%ADnov>

Termíny, ktoré sme si zvolili na demonštrovanie terminologicko-prekladových úskalí pochádzajú z rôznych tematických oblastí a teda z rôznych pojmových systémov. Prvé uvádzané termíny reprezentujú policajnú, resp. bezpečnostnoprávnu oblasť (podľa Ďurča 2007). Ide o termíny *poriadková polícia*, *obvodné oddelenie Policajného zboru* a *biely kôň*.

Ako vyplýva z nasledujúcej ukážky terminologického záznamu, termín *poriadková polícia* sme sa rozhodli preložiť ako *public order police*. Doterajšie preklady tohto termínu zahŕňali *uniformed police*, či *riot police*. My sme pristúpili k riešeniu vyplývajúcemu zo vzťahu zodpovedajúcich lexém, teda *poriadkový* (vzťahujúci sa na verejný poriadok) a *public order* (verejný poriadok). Skúmanie obsahu pojmov v slovenskom a anglickom jazyku a porovnanie definícií nás priviedlo k zisteniu, že *riot police* je užšie vymedzený pojem a zodpovedá formáciám určeným na zásahy proti davom ľudí. Ekvivalentným pojmom a termínom v slovenčine sú *poriadkové jednotky* (Augustín, 2013, s.111) Naša voľba prekladu je zároveň inšpirovaná aj českým prekladom termínu *poriadková polícia* do angličtiny, kde, samozrejme, príbuznosť štruktúry a činnosti polície Slovenskej a Českej republiky zabezpečuje zhodný obsah pojmov *poriadková polícia* v oboch republikách. Anglický termín *public order police* je z anglicky hovoriacich krajín používaný napríklad v Juhoafrickej republike, čo demonštrujeme na kontexte uvedenom v terminologickom zázname. Problém je nájsť zodpovedajúcu definíciu. Obsahovo najbližším vymedzením pojmu *poriadkovej polície* je vysvetlenie uvedené na Wikipedii, aj s uvedením rôznych pomenovaní pre služby príbuzné slovenskej službe *poriadkovej polície* (uvádzame v poznámke terminologického záznamu.). Okrem toho v našom terminologickom zázname uvádzame aj definíciu českej *poriadkovej polície* v angličtine.



SK		EN	
<i>term</i>	<b>poriadková polícia</b>	<i>term</i>	<b>public order police</b>
<i>synonym</i>		<i>synonym</i>	
<i>field</i>	bezpečnostno-právna terminológia	<i>field</i>	law enforcement terminology
<i>definition</i>	Služba poriadkovej polície sa v zákonnej forme uvádza v § 4 zákona č. 171/1993 o Policajnom zbore, je považovaná za výkonnú zložku ochrany života, zdravia a majetku (s vnútroštátnym rozmerom).	<i>definition</i>	Public Order Police Service ( <i>Služba poriadkovej polície</i> ) - most versatile, police officers on general patrolling duty serving at local and district police stations, most usually first responders.
<i>biblio</i>	Augustín, P.: Poriadková polícia, 2013, s. 15	<i>biblio</i>	<a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Police_of_the_Czech_Republic">https://en.wikipedia.org/wiki/Police_of_the_Czech_Republic</a>
<i>context</i>	<b>Opatrenia polície v okolí cintorínov</b> V spomínaných dňoch posilní hliadky aj poriadková polícia, ktoré budú strážiť verejný poriadok a posvietia si na zlodejov najmä v okolí cintorínov.	<i>context</i>	Masemola said more than 600 public order police officers had been deployed to the hotspots.
<i>context source</i>	<a href="http://www.aktuality.sk/clanok/307097/policia-pocas-dusiciek-posilni-hliadky-na-cestach-a-pri-cintorinoch/">http://www.aktuality.sk/clanok/307097/policia-pocas-dusiciek-posilni-hliadky-na-cestach-a-pri-cintorinoch/</a>	<i>context source</i>	<a href="http://www.timeslive.co.za/thetimes/2016/05/26/Cops-We-cant-cope">http://www.timeslive.co.za/thetimes/2016/05/26/Cops-We-cant-cope</a>
<i>acceptability</i>	odporúčaná termín	<i>acceptability</i>	preferred term
<i>approved</i>		<i>approved</i>	
<i>related terms</i>		<i>related terms</i>	
<i>translation</i>		<i>translation</i>	
<i>comment</i>	Služba poriadkovej polície Policajného zboru je jednou zo základných služieb Policajného zboru podľa § 4 zákona NR SR č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov.	<i>comment</i>	Uniformed police  Preventive Police, also called Uniform Branch, Uniformed Police, Uniform Division, Administrative Police, <i>Order Police</i> , or Patrol, designates the police that patrol and respond to emergencies and other incidents, as opposed to detective services.
<i>URL</i>	Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, <a href="http://www.minv.sk/?informacie-1">http://www.minv.sk/?informacie-1</a>	<i>URL</i>	Wikipedia <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Police#Personnel_and_organization">https://en.wikipedia.org/wiki/Police#Personnel_and_organization</a>

Pojmom súvisiacim s poriadkovou políciou je aj *obvodné oddelenie Policajného zboru* (OO PZ), ako základná štruktúrna jednotka Policajného zboru. Vzhľadom na fakt, že štruktúra a hierarchia slovenského Policajného zboru je značne odlišná od organizácie polície v USA, Británii, či iných krajinách, nie je možné nájsť úplne ekvivalentný pojem a termín v anglickom jazyku. Tak v Británii ako aj v USA neexistuje len jeden policajný zbor, ale niekoľko, a tieto sú organizované buď na teritoriálnej báze (*Metropolitan Police Service, Kent Police, Hertfordshire Constabulary...*), , alebo podľa istého špeciálneho zamerania (*British Transport Police, National Crime Agency...*). Teritoriálne policajné zbory sa delia na menšie časti nazývané *Basic Command Unit*, alebo *Local Policing Unit*. V USA hierarchicky

najnižšími súčasťami federálnej polície sú tzv. *county police*, alebo *sheriff's departments*. Všetky spomenuté britské aj americké policajné zložky sa nám pre preklad javia ako príliš kultúrne príznakové. Preto navrhujeme nepoužívať ich ako preklad slovenského *obvodného oddelenia PZ*, ale ako riešenie ponúkame opisný preklad *Local Department of the Police Force*. Tento preklad navrhujeme napriek tomu, že *local police departments* v USA sú miestne policajné oddelenia, ktoré sú síce rozsahom svojej činnosti ako aj územnou veľkosťou podobné našim OO PZ, no sú spravované orgánmi miestnej samosprávy. Z konzultácií s aktívnymi úradnými prekladateľmi vieme, že zaužívaným prekladom termínu *obvodné oddelenie PZ* do angličtiny je aj *police station*. Vzhľadom na to, že policajná stanica je súčasťou, resp. vysunutým pracoviskom OO PZ, po porovnaní obsahov pojmov a definícií, ho v zásade možno považovať za čiastočne synonymný, splňajúci úlohu funkčného prekladového ekvivalentu, a preto ho uvádzame i ako ďalší ekvivalent pri slovníkovom hesle *obvodné oddelenie PZ*. Z priestorových dôvodov rozbor tohto hesla vo forme terminologického záznamu neuvádzame.

Zaujímavým heslom, ktoré bolo do nášho slovníka zaradené, je *biely kôň*. Ide o pojem, ktorý má zaužívané použitie medzi odborníkmi z policajnej praxe, jeho presné vymedzenie definíciou v odbornej literatúre či na internetových stránkach odborných inštitúcií však nenájdeme. Kladieme si preto otázku, či výraz policajného žargónu bez ustálenej definície a bez jasného miesta v pojmovom systéme bezpečnostnoprávnej terminológie možno považovať za termín. Napriek tomu sme sa rozhodli uviesť ho v našom slovníku, keďže ide o frekventovaný pojem, najmä v oblasti ekonomickej kriminality. V našom príspevku je zaradený najmä preto, že ho považujeme za zaujímavý prekladateľský oriešok. Napriek značnej odlišnosti na lexikálnej úrovni, bolo možné nájsť vysvetlenia, ktoré naznačujú zhodu v obsahovej stránke pojmov. Slovenský pojem *biely kôň* sme museli prekonzultovať a jeho obsah potvrdiť konzultáciou s odborníkmi z Akadémie Policajného zboru. Definícia, ktorú sme našli na internete, je pravdepodobne prebratá z českej stránky encyklopédie Wikipedia. Anglickému výrazu *fall guy* je na relevantných zdrojoch venovaná väčšia pozornosť a jeho definíciu sme našli v niekoľkých slovníkoch a kontextoch. Podrobnejšiu komparáciu možno vidieť v nasledovnom terminologickom zázname.

SK		EN	
<i>term</i>	<b>biely kôň</b>	<i>term</i>	<b>fall guy</b>
<i>synonym</i>		<i>synonym</i>	scapegoat
<i>field</i>	bezpečnostnoprávna terminológia	<i>field</i>	law enforcement terminology
<i>definition</i>	Ako <i>biely kôň</i> sa slangovo označuje osoba, ktorá je nastrčená k páchaniu trestnej činnosti, aby zakryla osobu páchatela, ktorá má z tejto činnosti prospech.	<i>definition</i>	A person who is left with the blame for a crime, regardless of whether they were involved or not. Generally a lowly mob member who has to take the blame to protect their boss.
<i>biblio</i>	Ginn Press, podľa Wikipedia - <a href="https://cs.wikipedia.org/wiki/B%C3%AD1%C3%BD_k%C5%AF%C5%88">https://cs.wikipedia.org/wiki/B%C3%AD1%C3%BD_k%C5%AF%C5%88</a>	<i>biblio</i>	<a href="http://www.urbandictionary.com/define.php?term=fall%20guy">http://www.urbandictionary.com/define.php?term=fall%20guy</a>
<i>context</i>	Biely kôň potom figuruje ako páchatel' i ako poškodený. K úlohe bieleho koňa býva osoba často donútená násilím, ale môže sa jednať aj o osobu naivnú, či nevzdelanú, ktorá nemusí tušiť, že sa dopúšťa trestnej činnosti.	<i>context</i>	The most likely origin of "fall guy" is a derivation of the slang 'fall' which means to be arrested, so the fall guy is generally the one who is arrested.
<i>context source</i>	Ginn Press, podľa Wikipedia - <a href="https://cs.wikipedia.org/wiki/B%C3%AD1%C3%BD_k%C5%AF%C5%88">https://cs.wikipedia.org/wiki/B%C3%AD1%C3%BD_k%C5%AF%C5%88</a>	<i>context source</i>	Wikipedia, <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Fall_guy">https://en.wikipedia.org/wiki/Fall_guy</a>
<i>acceptability</i>	odporúčaný termín	<i>acceptability</i>	preferred term
<i>approved</i>		<i>approved</i>	
<i>related terms</i>		<i>related terms</i>	
<i>translation</i>		<i>translation</i>	
<i>comment</i>		<i>comment</i>	
<i>URL</i>		<i>URL</i>	

Tradične problematickými ostávajú termíny z oblasti trestného práva. Právnou terminológiou a problematikou jej prekladu sa zaoberá viacero terminológov i translológov, napriek tomu možno konštatovať, že k ustálenosti a jednotnosti v preklade trestnoprávných termínov sa stále nedospelo. Záludnosť a náročnosť ich prekladu spočíva v skutočnosti, že vzhľadom na odlišnosť právnych systémov Slovenskej republiky a anglicky hovoriacich krajín nie je možné nájsť úplne ekvivalentné pojmy a termíny. Ďalším úskalím je, že v právnom jazyku sa terminologizujú slová z bežnej slovnej zásoby<sup>5</sup> a v pojmovom systéme trestného práva, resp. trestného zákona nadobúdajú nový, špecifický význam (*zabitie, usmrtenie...*).

V slovníku sme pristúpili k spracovaniu hesiel uvádzajúcich trestnoprávne pojmy, najmä názvy trestných činov tak, že sme uviedli anglický ekvivalent slova všeobecnej slovnej

<sup>5</sup> Štefková 2013, s. 94

zásoby, aj navrhovaný ekvivalent názvu trestného činu v zmysle Trestného zákona (Zákon č. 300/2005) s poznámkou v zátvorke. Napríklad:

usmrtenie (všeob.) killing /'kiliŋ/, (podľa TZ) involuntary manslaughter /inˌvɒləntəri ˌmæŋ'slo:tə/

V už existujúcich prekladoch Trestného zákona je trestný čin usmrtenia preložený ako *homicide*<sup>6</sup>. S týmto prekladom nesúhlasíme, keďže *homicide* v kontexte britského i amerického trestného práva je generickým termínom zastrešujúcim trestné činy tak úmyselné, ako aj nedbanlivostné, teda v slovenskom kontexte všetko v rozsahu od úkladnej vraždy ako najzávažnejšieho protiprávneho činu až po usmrtenie, ktoré je menej závažným trestným činom proti životu. Termín *homicide* nezodpovedá špecificky vymedzenému pojmu *usmrtenie* v zmysle Trestného zákona. Po porovnaní definícií v trestných zákonoch SR a USA, ako aj po štúdiu zdrojov z Veľkej Británie, navrhujeme prekladať názov trestného činu usmrtenia ako *involuntary manslaughter*. Pre výraz všeobecnej slovnej zásoby sme uviedli anglický preklad *killing*.

V prípade termínu *úkladná vražda* sme v slovníku priradili anglické označenia *1<sup>st</sup> degree murder*, ako aj *premeditated murder*. Prvé označenie vyplýva z definície trestného zákona platného v USA, kde je zároveň *1<sup>st</sup> degree murder* charakterizovaná ako *premeditated* (vopred premyslený, zosnovaný), čo môžeme považovať za čiastočné synonymum. Pre účely nášho slovníka uvádzame k heslu *úkladná vražda* obidve anglické označenia, aj presné *1<sup>st</sup> degree murder*, aj *premeditated murder*, ktoré je menej kultúrne príznakové a teda neutrálnejšie a vhodnejšie riešenie prekladu názvu slovenského trestného činu.

V podrobnej terminologickej analýze v nasledujúcom terminologickom zázname pre trestný čin *usmrtenia* uvádzame porovnanie definícií a kontextov, na základe ktorých sme sa rozhodli pre daný prekladový ekvivalent. Termín *úkladná vražda* z priestorových dôvodov vo forme terminologického záznamu neuvádzame.

SK		EN	
<i>term</i>	<b>usmrtenie</b>	<i>term</i>	<b>involuntary manslaughter</b>
<i>synonym</i>		<i>synonym</i>	
<i>field</i>	trestné právo	<i>field</i>	criminal law
<i>definition</i>	<b>§ 149 Usmrtenie</b>  (1) Kto inému z nedbanlivosti spôsobí smrť, potrestá sa odňatím slobody až na	<i>definition</i>	<b>§ 1112 – Manslaughter</b>  Manslaughter is the unlawful killing of a human being

<sup>6</sup> UČPS. [http://www.ucps.sk/TRESTNY\\_ZAKON\\_slovensky\\_a\\_anglicky\\_DRUHA\\_CAST](http://www.ucps.sk/TRESTNY_ZAKON_slovensky_a_anglicky_DRUHA_CAST), Trestný zákon. Penal Code. 2012. Wolters Kluwer.

	<p>tri roky.</p> <p>(2) Odňatím slobody na dva roky až päť rokov sa páchatel' potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1</p> <p>a) závažnejším spôsobom konania, alebo</p> <p>b) na chránenej osobe.</p> <p>(3) Odňatím slobody na štyri roky až desať rokov sa páchatel' potrestá, ak spácha čin uvedený v odseku 1 na viacerých osobách preto, že hrubo porušil predpisy o bezpečnosti práce alebo dopravy alebo hygienické predpisy.</p> <p>(4) Rovnako ako v odseku 3 sa páchatel' potrestá, ak v súvislosti so svojím zamestnaním, povolaním, postavením alebo funkciou alebo ako vodič dopravného prostriedku spôsobí v stave vylučujúcom spôsobilosť vykonávať takú činnosť, ktorý si privodil vplyvom návykovej látky, inému z nedbanlivosti smrť.</p> <p>(5) Odňatím slobody na sedem rokov až dvanásť rokov sa páchatel' potrestá, ak činom uvedeným v odseku 4 spôsobí z nedbanlivosti smrť dvoch alebo viacerých osôb.</p>		<p>without malice. It is of two kinds:</p> <p>Voluntary—Upon a sudden quarrel or heat of passion.</p> <p><b>Involuntary</b>—In the commission of an unlawful act not amounting to a felony, or in the commission in an unlawful manner, or without due caution and circumspection, of a lawful act which might produce death.</p> <p>Whoever is guilty of <b>involuntary manslaughter</b>, shall be fined under this title or imprisoned not more than 8 years, or both.</p>
<i>biblio</i>	Zákon č. 300/2005 Trestný zákon	<i>biblio</i>	<p>U.S. Code: Title 18 - CRIMES AND CRIMINAL PROCEDURE</p> <p><a href="https://www.law.cornell.edu/uscode/text/18/1112">https://www.law.cornell.edu/uscode/text/18/1112</a></p>
<i>context</i>	V predmetnej veci vyšetrovatel' OR PZ v Žiline vedie trestné stíhanie pre prečin usmrtenia a neposkytnutia pomoci voči obvinenému 25-ročnému mužovi zo Strečna.	<i>context</i>	A man has pleaded guilty to two counts of involuntary manslaughter for a wreck that killed two people in Charlotte last year.
<i>context source</i>	<a href="http://nasazilina.sme.sk/c/6904376/vodic-ovi-prekvalifikovali-trestny-cin-stihaju-ho-za-usmrtenie.html#ixzz4A5AnMYaV">http://nasazilina.sme.sk/c/6904376/vodic-ovi-prekvalifikovali-trestny-cin-stihaju-ho-za-usmrtenie.html#ixzz4A5AnMYaV</a>	<i>context source</i>	<a href="http://www.wral.com/man-pleads-guilty-to-involuntary-manslaughter-in-2-deaths/15732287/#sGxOXY2Szd1EzK1q.99">http://www.wral.com/man-pleads-guilty-to-involuntary-manslaughter-in-2-deaths/15732287/#sGxOXY2Szd1EzK1q.99</a>
<i>acceptability</i>	odporúčaný termín	<i>acceptability</i>	preferred term
<i>approved</i>		<i>approved</i>	
<i>related terms</i>		<i>related terms</i>	
<i>translation</i>		<i>translation</i>	
<i>comment</i>		<i>comment</i>	
<i>URL</i>		<i>URL</i>	

## ZÁVER

Z naznačenej stručnej terminologickej analýzy vybraných hesiel *Slovensko-anglického a anglicko-slovenského slovníka pre dopravnú a poriadkovú políciu* vidíme, že zostavovanie dvojjazyčného odborného slovníka je mimoriadne náročné tak na terminologickú prácu ako aj na vhodné lexikografické spracovanie. Vedecko-pedagogickí pracovníci Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, ktorí sa touto činnosťou zaoberajú, sú odkázaní na hĺbkové štúdium paralelných odborných materiálov a konzultácie s kolegami, odborníkmi z akademickej obce Akadémie PZ ako aj s odborníkmi z praxe, s cieľom zabezpečiť čo najkomplexnejšie a najpresnejšie spracovanie terminológie odborov súvisiacich s policajnými činnosťami. V duchu výroku súčasnej terminologičky Jany Levickej, že kľúčovú úlohu v procese vývoja a šírenia terminológie zohráva vysoké školstvo, keďže vstúpuje terminológiu odboru novým generáciám<sup>7</sup>, je naším úsilím kontinuálne spracúvať a postupne kodifikovať terminológiu bezpečnostnoprávnej oblasti a jej prekladu aj vo forme viacjazyčných slovníkov.

## LITERATÚRA

- AUGUSTÍN, P. 2013. Poriadková polícia. Akadémia Policajného zboru v Bratislave. 2013. 116 strán. ISBN 978-80-8054-554-3
- Cudzí jazyky IV - súčasnosť a perspektívy : Medzinárodná vedecká konferencia : 17. júna 2014. Bratislava: Akadémia . 2014. - 102 s. ISBN 978-80-8054-607-6
- ĎURČO, P. [a i.] 2007. Bezpečnostnoprávna terminológia. 1. vyd. Bratislava. Akadémia PZ. 2007. 176 strán. ISBN 978-80-8054-406-5
- FERENČÍKOVÁ P., FERENČÍKOVÁ M. 2016. Slovensko-anglický a anglicko-slovenský slovník pre poriadkovú a dopravnú políciu. Akadémia Policajného zboru v Bratislave. 2016. 255 strán. ISBN 978-80-8054-665-6
- IVOR, J., ZÁHORA, J. 2013. Repetitórium rekodifikovaného trestného práva. Iura Edition. 2013. 195 strán. ISBN 978-80-8078-618-2
- LEVICKÁ, J. 2005. Teoretické východiská budovania terminologickej databázy. URL: <http://korpus.juls.savba.sk/attachments/publications/2006-levicka-teoreticke%20vychodiska.pdf> [27.5.2016]
- MASÁR, I.: 2000. Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe. Bratislava, SJS pri SAV. 2000
- Norma STN ISO 1087-1. Terminologická práca. Slovník. Časť 1: Teória a aplikácia
- ONDREJKOVIČOVÁ, J. 2015. Preklad slovenskej terminológie používanej v oblasti hraničnej a cudzineckej polície do ruštiny v pripravovanom terminologickom prekladovom slovníku, In *Terminologické fórum. Recenzovaný zborník vedecko-výskumných a odborných prác*. Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave. 2015

---

<sup>7</sup> Levická, J.: Teoretické východiská budovania terminologickej databázy, 2005, s.2  
<http://korpus.juls.savba.sk/attachments/publications/2006-levicka-teoreticke%20vychodiska.pdf>

ŠTEFKOVÁ, M. 2013. Právny text v preklade - translatologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov. Iura Edition. 2013. 221 strán. ISBN 978-80-8078-681-6

Trestný zákon. Penal Code. 2012. Wolters Kluwer. 312 strán. ISBN 978-80-8078-535-2

## **ELEKTRONICKÁ UČEBNICE NĚMČINA PRO ZDRAVOTNICKÉ PROFESE**

**Eva Formánková, Eva Kahounová, Nicole Megger**

### **Abstrakt**

Elektronická učebnice Němčina pro zdravotnické profese vznikla v rámci projektu INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU. Byla zpracována především pro potřeby studujících Fakulty zdravotnických studií ZČU, ale lze ji využít v různých formách výuky zdravotnických pracovníků. Koncepce učebnice a obsah jednotlivých lekcí vychází z několika zadání. Určující byly studované obory (Ošetrovatelství, Fyzioterapie, Záchranář aj.) a cíl připravit studenty na cizojazyčnou komunikaci v rámci oboru, komunikaci s pacientem, práci s odbornými materiály, zdravotnickou dokumentací apod. Kromě toho byl brán zřetel na skutečnost, že řada studentů v rámci programu Erasmus+ absolvuje odbornou praxi v německých zdravotnických zařízeních. Učebnice nabízí různorodý materiál, umožňující operativní výběr učiva podle konkrétní potřeby příslušného kurzu, přehledně zpracovanou slovní zásobu, poslechové materiály, četné impulzy pro tvůrčí jazykovou produkci studentů i dostatek příležitostí zopakovat a procvičit gramatické učivo, jehož výběr je dán praktickými potřebami komunikace v oboru, a nezapomíná se ani na rozvíjení písemného projevu. Při přípravě učebnice byla velmi cenná spolupráce s rodilou mluvčí, která se podílela i na nahrávkách poslechových materiálů a úkolů. Vytvořené materiály jsou v elektronické podobě k dispozici na univerzitním intranetu včetně nahrávek, takže studenti mají možnost se k poslechovým cvičením vracet i v rámci domácí přípravy a samostudia. V slovenskom jazyku + klúčové slová, maximálne 200 slov.

**Klíčová slova:** elektronická učebnice, Němčina pro zdravotnické profese, Fakulta zdravotnických studií, výuka a cíle, struktura učebnice, profesní komunikace

### **Abstrakt**

Das elektronische Lehrbuch Deutsch für Gesundheitsberufe entstand im Rahmen des Projektes INOVA – Innovation des Sprachenunterrichts an der WBU. Es wurde v.a. auf den Bedarf der Studierenden an der hiesigen Fakultät für Gesundheitswissenschaften ausgerichtet, lässt sich jedoch auch für den Sprachunterricht von Fachkräften im Gesundheitswesen nutzen. Die Konzeption des Lehrbuches und der Inhalt der einzelnen Lektionen beruht auf unterschiedlichen Vorgaben. Ausschlaggebend waren die Studiengänge (Krankenpflege, Physiotherapie, Rettungsassistent u.a.) und das Ziel, die Studenten auf fremdsprachliche Kommunikation im Fachbereich, Patientenkommunikation, Arbeit mit Fachmaterial, Krankheitsdokumentationen u.Ä. vorzubereiten. Außerdem wurde berücksichtigt, dass viele Studenten über das Programm Erasmus+ Fachpraktika in deutschen Gesundheitseinrichtungen absolvieren. Das Lehrbuch bietet eine breite Materialauswahl, die eine operative Lehrstoffauswahl mit Anpassung an den konkreten Bedarf des jeweiligen Kurses ermöglicht, übersichtlich ausgearbeiteter Wortschatz, Hörübungen, Leseimpulse zur eigenen Sprachproduktion und ausreichend Möglichkeiten zur Grammatikwiederholung und –übung. Dessen Auswahl richtete sich nach dem praktischen Bedarf im Fachbereich zu kommunizieren und den schriftlichen Ausdruck weiterzuentwickeln. Die Zusammenarbeit mit einer Muttersprachlerin, die sich auch an der Ausarbeitung der Hörmaterialien und –übungen beteiligte, war bei der Ausarbeitung des Lehrbuches hilfreich. Alle Materialien sind in elektronischer Form im universitären Intranet zugänglich, einschließlich der Tonaufnahmen, wodurch sich die Studenten den Hörübungen auch unterrichtsvorbereitend oder im Selbststudium widmen können.

**Schlüsselwörter:** elektronisches Lehrbuch, Deutsch für Gesundheitsberufe, Fakultät für Pflege- und Gesundheitswissenschaften, Lehrbuchstruktur, berufliche Kommunikation



## **ÚVOD**

V rámci tohoto příspěvku chceme představit naše studijní materiály, které používáme v kurzech profesní němčiny pro studenty Fakulty zdravotnických studií (FZS) Západočeské univerzity (ZČU). Jedná se o elektronickou učebnici Němčina pro zdravotnické profese, která vznikla v rámci projektu Inova– Inovace jazykového vzdělávání na ZČU, jehož hlavním cílem bylo zkvalitnění jazykové přípravy studentů ZČU.

## **1 FZS ZČU**

Fakulta zdravotnických studií Západočeské univerzity (FZS ZČU 2016) v Plzni byla zřízena s účinností od 1. června 2008 usnesením Akademického senátu Západočeské univerzity v Plzni. Jejím právním předchůdcem byla Vysoká škola v Plzni, o.p.s. (VŠP), která k 31. prosinci 2008 zanikla. Studenti a zaměstnanci VŠP se stali členy akademické obce Západočeské univerzity v Plzni a FZS uskutečňuje a rozšiřuje studijní programy, které předtím nabízela VŠP.

Na Fakultě zdravotnických studií ZČU je možno studovat ve čtyřech bakalářských studijních programech: Ošetrovatelství (obor Všeobecná sestra prezenční i kombinovaná forma), Porodní asistence (obor Porodní asistentka), Specializace ve zdravotnictví (obor Fyzioterapie, Ergoterapie, Radiologický asistent prezenční i kombinovaná forma, Zdravotnický záchranář, Ortotik-protetik, Zdravotní laborant), Veřejné zdravotnictví (obor Asistent ochrany a podpory veřejného zdraví).

## **2 ÚSTAV JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY**

Výuku cizích jazyků pro všechny nefilologické obory na Západočeské univerzitě v Plzni, tedy i pro studenty Fakulty zdravotnických studií, zajišťuje naše pracoviště – Ústav jazykové přípravy (UJP). UJP (UJP ZČU 2016) poskytuje výuku angličtiny, němčiny, francouzštiny, španělštiny, italštiny, ruštiny, latiny a češtiny pro cizince. Studenti ZČU mohou navštěvovat kurzy obecného jazyka nebo kurzy, zaměřené na profesní a odbornou komunikaci. Obvykle se jedná o povinně-volitelné nebo volitelné předměty.

### **3 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ STUDENTŮ FAKULTY ZDRAVOTNICKÝCH STUDIÍ (FZS)**

Studenti na FZS mají v prvním ročníku povinně volitelný jazyk – angličtinu nebo němčinu se zaměřením na profesní komunikaci v oblasti zdravotnictví. Při výběru jazyka vede u studentů FZS angličtina – je o ni přibližně 4krát větší zájem. Je to pochopitelné – studenti mají v angličtině lepší vstupní znalosti, většina z nich má z angličtiny maturitu, tudíž dobrý základ pro rozšiřování dovedností v oblasti profesní a odborné komunikace. Studenti, kteří si volí němčinu, mají tomuto jazyku citově blíže nebo s ním začínali jako s prvním cizím jazykem (těch ale není mnoho), či jsou si vědomi toho, že němčinu mohou v profesním životě dobře uplatnit. Přece jenom se nacházíme v Plzeňském kraji, který sousedí s Bavorskem, z Plzně je to do Německa necelých 70 km. Navíc mají studenti s dobrými znalostmi němčiny možnost praxe v Německu. Jejich fakulta jim v rámci programu Erasmus+umožňuje odborné praxe na některých bavorských klinikách, např. v Eschlkamu, BadStebenu, Freyungu, Deggendorfuaj. Právě v tomto ohledu jsou studenti nejvíce motivováni vybírat si jako povinně volitelný jazyk němčinu. Myslí na svou budoucnost a profesní uplatnění, nezdědka plánují, že by výhledově mohli v Německu také pracovat.

### **4 VZNIK UČEBNICE PRO KURZY NĚMECKÉHO JAZYKA NA FZS**

Nyní se tedy věnujme již samotné výuce profesní němčiny pro zdravotnická povolání. Významným milníkem v rámci této výuky se stala skutečnost, že se naše pracoviště zapojilo do projektu Inova. V rámci tohoto projektu byly vytvořeny výukové materiály pro řadu kurzů, které zajišťuje náš ústav, mj. i pro kurzy profesní němčiny pro FZS.

Během dvou let jsme v rámci tohoto projektu vytvořily učebnici Němčina pro zdravotnické profese. Eva Formánková a Eva Kahounová zpracovaly jednotlivé lekce a Nicole Megger vytvořila do všech lekcí texty poslechových cvičení, podílela se na jejich nahrávání a jako rodilá mluvčí prováděla též jazykovou korekturu.

Původním cílem bylo vytvořit tištěnou učebnici, ale nakonec došlo v rámci projektu ke změně v tom smyslu, že vznikly elektronické materiály, které si studenti mohou sami vytisknout z univerzitního intranetu (Coursewaru). To je finančně velmi málo zatíží, a je praktické, že vytištěné materiály mohou používat jako pracovní listy. Ve formátu mp3 jsou dostupné i všechny nahrávky k jednotlivým kapitolám. K poslechovým cvičením se tedy studenti mohou kdykoliv vracet, což považujeme za velmi užitečné i praktické.

Co se týče situace na trhu, nevyskytoval se zde žádný učební materiál, který by zcela odpovídal našim požadavkům. V učebnici *Deutsch im Krankenhaus* (Firnhaber-Sensen, U., 1994) a *Deutsch im Krankenhaus: Neu* (Firnhaber-Sensen, U., 2009) chybí témata zaměřená na konkrétní obory studované na FZS. Podobně je tomu i u publikace *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen* (Jarmužek, E., 2003). Učební materiály jako *Deutsch für Mediziner* (Györffy, M., Bagossy, B., Bagossy, R., 2007) a *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte* (Schrimpf, U., 2012) jsou vhodná spíše pro lékaře. Každopádně nám výše citované publikace sloužily jako inspirace pro napsání naší učebnice. Oporou při práci nám byl *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (Kunkel-Razum, K., Scholze-Stubenrecht, W., Wermke, M., 2007), *Německo-český česko-německý lékařský slovník* (Mokrošová, I., 2002) a *Moderní gramatika němčiny* (Berglová, E., Formánková, E., Mašek, M., 2002).

## **5 CÍLOVÁ SKUPINA**

Hlavní cílová skupina pro využití učebnice jsou studenti FZS ZČU, kteří na univerzitě v několika bakalářských studijních programech studují obory Fyzioterapeut, Ergoterapeut, Zdravotnický záchranář, Radiologický asistent, Asistent ochrany a podpory veřejného zdraví, Všeobecná sestra a Porodní asistentka. V době vzniku kapitol ještě neexistovaly obory Zdravotní laborant a Ortotik-protetik, pro které už vznikají nové výukové materiály, a plánuje se rozšíření učebnice o příslušné kapitoly.

Učebnici by také bylo možno využít např. v kurzech pro zdravotnický personál různých zdravotnických zařízení.

Studenti Fakulty zdravotnických studií mají v rámci dvou semestrálních povinně volitelných kurzů rozvíjet své vstupní jazykové znalosti a dovednosti především v oblasti profesní a odborné němčiny. V zimním semestru se jedná o kurzy NZ 1 (Němčina pro zdravotníky), NFZS 1 (Němčina pro sestry) a NPAS 1 (Němčina pro porodní asistentky), v letním semestru o NZ 2. Předpokládaná vstupní úroveň je A2 SERR. Cílem je vybavit účastníky kurzů jazykově tak, aby po absolvování byli schopni na příslušné úrovni (A2++ až B1) komunikovat se svými kolegy z oboru, německy mluvícími pacienty, orientovat se ve zdravotnické dokumentaci v němčině, číst německé profesně orientované resp. odborné texty, rozumět informacím, pokynům, telefonickým rozhovorům apod.

## **6 KONCEPCE UČEBNICE**

Při koncipování materiálů a obsahu jednotlivých lekcí jsme vycházely z několika zadání. Určující byly samozřejmě studované obory a cílem bylo, aby se v jednotlivých lekcích

objevila slovní zásoba i řečové situace, typické pro jednotlivé obory. Zaměření jednotlivých lekcí jsme konzultovaly s partnerem projektu Fakultní nemocnicí v Plzni. Kromě toho jsme měly na zřeteli i skutečnost, že řada studentů FZS se každoročně v rámci programu Erasmus účastní odborných praxí v německých zdravotnických zařízeních. Dále jsme využily výsledky ankety mezi zaměstnavateli regionu (byla mezi nimi i FN Plzeň), ze které vyplynuly nejčastější situace použití německého jazyka v pracovní praxi.

Učebnice sestává ze dvou dílů vždy po šesti lekcích. Vzhledem k počtu hodin za semestr je jedna lekce naplánovaná na dva týdny. Učebnice obsahuje tyto lekce (Formánková, E., Kahounová, E., Megger, N., 2013):

1. Studium an der Universität
2. Das Krankenhaus • Berufe im Krankenhaus
3. Das Aufnahmegespräch • Die Anamnese
4. Kommunikation mit Patienten im Sprechzimmer und auf der Station  
• Grunduntersuchungen
5. Der menschliche Körper • Organsysteme • Krankheiten
6. Erste Hilfe • Unfälle • Verletzungen
7. Das Studium an der Fakultät für Pflege- und Gesundheitswissenschaften
8. Grundlagen der Rettungsassistenten
9. Grundlagen der Physiotherapie und Ergotherapie
10. Grundlagen der Radiologieassistenten
11. Schutz der öffentlichen Gesundheit
12. Fachpraktika im Sommer • Bewerbungen

První díl je určen pro kurz NZ1 a kurz pro sestry a porodní asistentky, které navštěvují studenti všech oborů. Zaměření a obsah 1. dílu jsme koncipovaly obecně zdravotnický, a tak jsou témata šesti lekcí orientace v nemocnici, povolání ve zdravotnictví (lekce 2), přijímací pohovor, anamnéza (lekce 3), komunikace v nemocnici, v ordinaci, základní vyšetření (lekce 4), základní popis lidského těla a systémů, nemoci (lekce 5), základy první pomoci (lekce 6). První lekce je věnována tématu studium na univerzitě.

Druhý díl byl vytvořen jen pro kurz NZ2, v kurzu pro sestry a porodní asistentky se ve 2. semestru používá jiný výukový materiál.

Lekce 7 je částečně opakovací a dále rozvíjí témata studium a zdravotnické profese, nyní už s ohledem na jednotlivé obory, studované na FZS. Další čtyři lekce jsou věnovány jednotlivým oborům – Zdravotnický záchranář (lekce 8), Fyzioterapeut a Ergoterapeut (lekce

9), Radiologický asistent (lekce 10), Ochrana veřejného zdraví (lekce 11). Tématem poslední 12. lekce je odborná praxe, životopis, hledání práce, ucházení se o místo.

## **7 STRUKTURA LEKCÍ A METODY PRÁCE**

Lekce obsahují materiál a cvičení tak, aby bylo možno trénovat všechny jazykové dovednosti. Každá lekce obsahuje lexikální a konverzační cvičení a úkoly, texty na trénování globálního i detailního porozumění, poslechový materiál a poslechová cvičení a úkoly na rozvíjení písemného projevu. Na konci každé lekce je přehled slovní zásoby, rozdělený do tří částí. Část A přináší srozumitelné, většinou odborné výrazy cizího, převážně řecko-latinského původu a také některé složeniny. Důraz se klade také na správnou výslovnost, proto je tato část v každé lekci podpořena zvukovou nahrávkou. Část B obsahuje vybrané věty a obraty, které se v lekci vyskytly a jsou typické pro téma dané lekce, a část C je tradiční německo-český glosář.

U textových i poslechových cvičení jsme se snažily co nejvíce používat autentické materiály. Pracujeme mj. se zkrácenými texty z internetu a snažíme se také, aby se studenti při čtení dozvěděli něco nového z německých reálií týkajících se práce ve zdravotnictví, studia zdravotnických oborů, ale také informace k jednotlivým studovaným oborům. Audiomateriály, což jsou především dialogy, připravila Nicole Megger a s dalšími rodilými mluvčími nahrála. Snažily jsme se, aby byl zvukový materiál co nejbohatší, a proto každá lekce kromě již zmíněné výslovnosti, dialogů a dalších textů obsahuje nahrávky řešení vybraných cvičení a úkolů. Všechny zvukové materiály mají studenti ve formátu mp3 k dispozici na univerzitním intranetu.

Při koncipování jednotlivých lekcí jsme se snažily o moderní, metodicky logickou a přehlednou strukturu. Každá lekce je uvedena přehledem učebních cílů, pak následují vstupní, většinou konverzační cvičení, která mají opakovat již známou slovní zásobu a motivovat k mluvení. Pak následují textové, poslechové, lexikální a jiné úkoly a cvičení, které rozvíjí a prohlubují dané téma.

Každá lekce se též věnuje opakování a trénování některých gramatických prostředků. Součástí lekcí jsou přehledy k vybraným gramatickým kategoriím a jejich procvičování. Výběr se řídil jednak praktickým využitím, jednak specifikami profesního a odborného jazyka. Postupně se tedy v lekcích objevuje mj. minulý čas sloves, trpný rod, číslovky, předložky, neurčité zájmeno „man“, některé vedlejší věty a infinitivní konstrukce. Gramatická cvičení a úkoly jsou postaveny většinou na profesní a odborné slovní zásobě, ale v každé lekci jsme se snažily zařadit i úkoly, které používají všeobecnou slovní zásobu.

Při koncipování obsahu jednotlivých lekcí jsme také braly zřetel na výsledky ankety mezi zaměstnavateli v regionu, ze které vyplynuly nejčastější situace použití němčiny. Proto mj. trénujeme porozumění formulářům, psaní zpráv, telefonickou komunikaci, psaní emailů, porozumění pokynům, předpisům (většina lekcí). Další situace, vyplývající z ankety jako např. (společenská) konverzace, porozumění jednání, komunikace se zahraničním pracovníkem, čtení odborných textů, se různými formami trénuje ve většině lekcí.

## **8 GRAFICKÁ PODOBA KAPITOL**

Naším cílem bylo, aby jednotlivé lekce byly přehledné a uživatelsky příjemné. K tomu přispívají i ilustrace, která pro nás nakreslila studentka Ústavu umění a designu ZČU. Ilustrace slouží jednak k oživení textu, ale některé mají též výukovou funkci, např. obrázky k popisu lidského těla, k poskytování první pomoci apod. Kromě toho nám ilustrátorka vytvořila symboly, které v lekcích používáme pro jednotlivé typy cvičení a úkolů (poslech, čtení, psaní, projektové úkoly). Lekce jsou též oživeny tematickými fotografiemi. Některé fotografie nám ochotně poskytla mluvčí Fakultní nemocnice v Plzni a druhým zdrojem byla internetová fotobanka shutterstock.com, na kterou mělo UJP v rámci projektu licenci.

## **9 POPIS PRVNÍ ČÁSTI UČEBNICE**

Jak už bylo výše zmíněno, má první část po úvodní lekci lekce (Formánková, E., Kahounová, E., Megger, N., 2013), věnující se tématu studium na VŠ, obecně zdravotnické zaměření. Studenti se postupně v dalších pěti lekcích věnují tematickým okruhům jako je prostředí nemocnice, profese ve zdravotnictví, komunikace s pacientem, nemoci, lidské tělo a jeho systémy a orgány a základy první pomoci. Získají tak dobré základy profesní a odborné slovní zásoby, na které pak mohou dobře navázat v dalším semestru. Po absolvování těchto šesti lekcí by měli být schopni mluvit o svém dřívějším i současném studiu, představit svou univerzitu i fakultu. Přečtou si i autentické texty o studiu v Německu. Měli by se jazykově orientovat v prostředí nemocnice a jejích jednotlivých částí, umět zjistit pacientovu anamnézu, komunikovat s ním v běžných situacích (při příjmu, na oddělení, při základních vyšetřeních), dát mu příslušné informace a pokyny. Naučí se pracovat se základní zdravotnickou dokumentací, rozumět např. anamnestickému dotazníku, zjistit od pacienta příslušné informace a dotazník vyplnit. Získají potřebnou slovní zásobu k okruhům lidské tělo, jeho systémy a orgány, nemoci, úrazy. Umí popsat příznaky a příčiny potíží nebo zranění a popsat základy první pomoci. Jsou schopni napsat jednoduchou kazuistiku např. zlomeniny kosti nebo jiného úrazu. Při práci se slovní zásobou se kromě profesní a odborné terminologie

soustředíme také na slovesa, potřebná pro vyprávění o studiu, průběhu odborné praxe, o práci ve zdravotnictví a činnostech v jednotlivých zdravotnických oborech apod. Probíraným tématům je přizpůsoben výběr gramatických prostředků, které se v jednotlivých lekcích opakují a trénují. Procvičují se především přítomný a minulý čas sloves, imperativ, vybrané předložky, číslovky řadové, zlomky a některé další číslovkové výrazy. To vše by měli žáci na úrovni A2 ovládat již ze střední školy, ale zkušenost opakovaně ukazuje, že jejich základy jsou často velmi vratké a že se vyplatí věnovat čas jejich upevňování. Zároveň se ale snažíme zbavit studenty strachu z chyb a odbourávat blok při mluvení.

## **10 POPIS DRUHÉ ČÁSTI UČEBNICE**

Druhý díl vytvořen jen pro kurz NZ2, pro sestry a porodní asistentky je určen jiný výukový materiál. Tento díl lekce (Formánková, E., Kahounová, E., Megger, N., 2013) má stejně jako první část šest lekcí, které mají obdobnou strukturu jako lekce prvního dílu. Na začátku lekce jsou uvedené učební cíle, ke kterým by studenti měli po probrání daného učiva dojít. Každá lekce obsahuje autentické profesně zaměřené texty, úkoly týkající se odborné slovní zásoby, nahrávky vytvořené a namluvené rodilými mluvčími včetně doplňujících cvičení, výklady vybraných gramatických jevů s řadou adekvátních cvičení, překladová cvičení. Důraz je kladen na konverzaci, aby se studenti jazykově vybavili pro řečové situace typické pro jednotlivé obory. Nechybí ani úkoly k psanému projevu s praktickým využitím (např. kazuistika) a možnost práce na projektech. Projektové úkoly studenty mj. motivují k hlubšímu seznámení se systémem studia v Německu i německy mluvícím profesním prostředím. Na konci každé kapitoly je přehled slovní zásoby, který je opět rozdělen na tři části – odborné výrazy cizího původu a některé obtížnější složeniny, vybrané věty a obraty a nová slovní zásoba.

Výběr gramatiky vychází hlavně z odborně zaměřených textů, dialogů i konverzačních materiálů dané lekce, kde jsou dané gramatické jevy zastoupeny. Procvičují se např. účelové věty a infinitivní konstrukce, některé typy vedlejších vět, opakuje se použití pasiva aj.

První kapitola (Studium na Fakultě zdravotnických studií) je určena pro studenty všech oborů a je po zkouškovém období takovým odrazovým můstkem do dalšího pokračování jazykového kurzu. Studenti si mají zopakovat materiál z prvního semestru, trénují použití osvojené slovní zásoby a formulují vlastní názory a postřehy, popisují své zkušenosti z prvního semestru.

Další lekce (Základy záchranářství, Základy fyzioterapie a ergoterapie, Základy radiologie, Ochrana veřejného zdraví) jsou určeny studentům podle jednotlivých oborů. Cílem

je seznámení s hlavními metodami oboru, osvojení základní profesní terminologie a dovedností pro komunikaci v daném oborovém prostředí (například formulace pokynů apod.).

Poslední, šestá kapitola (Odborná praxe / Ucházení se o pracovní místo) je určena pro všechny obory. Studenti mluví o své budoucí praxi, učí se napsat životopis, žádost o pracovní místo, motivační dopis či zvládnout v němčině přijímací pohovor. Tato lekce by jim měla umožnit lépe se orientovat v případě, že by se rozhodli pracovat v Německu či jiné německy mluvící zemi.

## **11 VIZE DO BUDOUCNA**

Do budoucna plánujeme vypracovat též kapitoly pro obory, které v době vzniku učebnice ještě nebyly v nabídce studia na FZS, jako je Zdravotní laborant a Ortotik-protetik.

Počítáme také s obměňováním resp. aktualizováním některých textů, což elektronická podoba učebnice dobře umožňuje. V rámci dalšího zkvalitňování výuky bychom rády k jednotlivým kapitolám vytvořily e-learningové kurzy, které by sloužily jako doplňkový materiál pro samostudium.

## **ZÁVĚR**

Podle výukových materiálů pracujeme již pátým rokem a nutno říci, že se nám tyto materiály osvědčily, což ukazují i pozitivní ohlasy od studentů.

Je příznačné, že nemálo studentů, i když mají mnohdy za sebou i maturitu z němčiny, není zvyklých vnímat a používat cizí jazyk jako prostředek komunikace, získávání informací, čili jako nástroj, který jim má sloužit. A tyto dovednosti se mj. snažíme naším učebním materiálem rozvíjet. Kromě textů, úkolů a cvičení pro práci v hodině přináší každá lekce i materiál vhodný pro samostudium. Kromě projektových úkolů se jedná především o doplňkové texty, které studenty motivují k rozšiřování slovní zásoby a také jim přináší informace z oborů, které na fakultě studují. Možnosti samostudia zkvalitňují již zmíněné zvukové nahrávky, které jsou dostupné na univerzitním intranetu.

S novou učebnicí máme tedy k dispozici bohatý materiál, který vytváří dostatečný prostor pro činnost vyučujících i studentů.

## **LITERATURA**

- BERGLOVÁ, E. - FORMÁNKOVÁ, E. - MAŠEK, M. 2002. *Moderní gramatika němčiny*. 2. vyd. Plzeň : Fraus, 2002, 311 s. ISBN 80-7238-441-4
- FIRNHABER-SENSEN, U. 1994. *Deutsch im Krankenhaus*. 1. vyd. Berlin : Langenscheidt, 1994, 128 s. ISBN 978-3-468-49426-0



- FIRNHABER-SENSEN, U. 2009. *Deutsch im Krankenhaus: Neu.* 1. vyd. Berlin : Langenscheidt, 2009, 128 s. ISBN 978-3-468-49527-4
- FORMÁNKOVÁ, E. - KAHOUNOVÁ, E. - MEGGER, N. 2013. *Němčina pro zdravotnické profese. Kniha 1 [CD-ROM].* Plzeň : Západočeská univerzita, 2013, 104 s. ISBN 978-80-261-0294-6
- FORMÁNKOVÁ, E. - KAHOUNOVÁ, E. - MEGGER, N. 2013. *Němčina pro zdravotnické profese. Kniha 2 [CD-ROM].* Plzeň : Západočeská univerzita, 2013, 74 s. ISBN 978-80-261-0295-3
- GYÖRFFY, M. – BAGOSSY, B. - BAGOSSY, R. 2007. *Deutsch für Mediziner.* 1. vyd. Passau : Schenk Verlag, 2007, 250 s. ISBN 978-3-939337-41-6
- JARMUŽEK, E. 2003. *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen.* 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2003, 152 s. ISBN 80-7238-286-1
- KUNKEL-RAZUM, K. - SCHOLZE-STUBENRECHT, W. - WERMKE, M. 2007. *Duden Deutsches Universalwörterbuch.* 6. vyd. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2007, 2016 s. ISBN 978-3-411-05506-7
- MOKROŠOVÁ, I. 2002. *Německo-český česko-německý lékařský slovník.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2002, 910 s. ISBN 80-247-0218-5
- SCHRIMPF, U. 2012. *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte.* 2. vyd. Berlin : Springer, 2012, 160 s. ISBN 978-3-642-24922-8
- <http://fzs.zcu.cz/about/> [2016-04-20]
- <http://ujp.zcu.cz/header/about/index.html> [2016-04-20]

# **ELEKTRONICKÉ JAZYKOVÉ KORPUSY A ICH VYUŽITIE PRI OSVOJOVANÍ SI ODBORNÉHO ŠTÝLU**

**Elena Gajdošová, Ľuboš Gajdoš**

## **Abstrakt**

Dostupnosť informačných technológií a budovanie veľkých jazykových korpusov so sebou prinášajú aj nové možnosti ich využitia v procese osvojovania si cudzieho jazyka. Cieľom nášho príspevku je naznačiť potenciál ich využitia pri osvojovaní si cudzieho jazyka a pri riešení problematiky diskrepancie hovorenej reči a odborného štýlu v cudzom jazyku a na praktických ukázkach demonštrovať niektoré zo spôsobov využitia jazykových korpusov, konkrétne na príkladoch čínskeho a nemeckého jazyka.

**Kľúčové slová:** jazykový korpus, odborný štýl, nemčina, čínština

## **Abstrakt**

Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Informationstechnologien sowie der Aufbau großer Sprachkorpora eröffnen neue Möglichkeiten ihrer Nutzung im Bereich des Fremdspracherwerbs. Ziel unseres Beitrags ist es, das Potential ihrer Nutzung im Fremdsprachenunterricht sowie Lösungsansätze für die bestehende Diskrepanz zwischen gesprochener Gemeinsprache und Fachsprache im Fremdsprachenbereich aufzuzeigen, ebenso wie verschieden Arten der Nutzung von einsprachigen und parallelen Sprachkorpora auch an praktischen Beispielen zu demonstrieren. Hierfür wählen wir die Sprachen Chinesisch und Deutsch.

**Schlüsselwörter:** Sprachkorpus, Fachsprache, Deutsch, Chinesisch

## **1 JAZYK A INFORMAČNÉ TECHNOLOGIE**

Informačné technológie sú široko dostupné, možnosti ich využitia sú stále na vzostupe, prenikajú do mnohých oblastí. Jednou z takýchto oblastí je i jazyk a jazykovedný výskum.<sup>1</sup> Hoci výsledky počítačového spracovania jazyka zatiaľ nedosahujú očakávanú úroveň, ktorú by bolo možné porovnať napr. s človekom – prekladateľom, domnievame sa, že existuje priestor pre ich využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, napríklad aj s ohľadom na rôznorodosť jazykových štýlov alebo hovorenej a písanej formy jazyka.

## **2 DISKREPANCIA HOVORENEJ REČI A PÍSANÉHO JAZYKA**

Diskrepancia hovorenej a písanej podoby jazyka je akiste prítomná v každom jazyku s písomnou tradíciou, avšak miera nezhody nie je medzi jazykmi rovnaká, napr. pri porovnaní so slovenčinou možno konštatovať, že v čínštine je mimoriadna (Gajdoš, 2011, 155–159). V našom článku sa zameriame na štýly nemeckého a čínskeho písaného jazyka.

---

<sup>1</sup> Viac o histórii korpusovej lingvistiky pozri McCarthy a O’Keeffe (2010, 3-14).

Z hľadiska osvojovania si cudzieho jazyka na vyššom stupni nerodeným hovoriacim predstavuje cieľavedomý výber jazykových prostriedkov s ohľadom na účel, funkciu textu alebo napr. odlišenie štylistickej príznakovosti slova v synonymickom rade výzvu. Aj naše skúsenosti z vyučovacieho procesu ukazujú, že jedným z hlavných problémov, ktoré sa týkajú tejto oblasti, je adekvátny opis jednotlivých štýlov alebo registrov jazyka. To znamená, že deskripcia konkrétneho štýlu<sup>2</sup> by mala čo najvernejšie reflektovať jazykovú situáciu napr. v lexikálnej alebo syntaktickej rovine. Nazdávame sa, vychádzajúc pritom z vlastnej skúsenosti, že základom opisu môže byť aj kvantitatívna analýza konkrétneho štýlu napr. prostredníctvom jazykového korpusu.

### 3 KORPUS A JEHO PARAMETRE

Korpus predstavuje špecifický súbor jazykových dát zväčša v elektronickej podobe. Jeho základom sú texty zvyčajne rôznych štýlov a žánrov, ku ktorým sa pridávajú lingvistické informácie na úrovni slova (textovej jednotky – tokenu), vety alebo celého textu. S korpusom (jazykovými dátami) a jeho nástrojmi systematicky pracuje korpusová lingvistika. Korpusová lingvistika študuje zásady práce s korpusom, aby lepšie poznala funkcie a štruktúru jazyka (Šimková, 2006). Korpusová lingvistika je pomerne mladé odvetvie jazykovedy, ktoré využíva korpus ako zdroj jazykových dát a počítačové – vyhľadávacie a štatistické – nástroje ako prostriedky skúmania týchto jazykových dát. Ako upozorňujú napr. McEnery a Hardie (2012, 1) nenájdeme v nej jednotné metodologické východiská, ale naopak, ide o pomerne heterogénne prúdy.

Základom každého korpusu je text napr. tak, ako ho poznáme z textového editora. Texty v korpuse sa však od bežných textov líšia lingvistickými informáciami – metadátami, ktoré sú väčšinou výsledkom automatizačných korpusových nástrojov. Tieto nástroje upravujú text do takej podoby, v ktorej mu už „rozumie“ softvér korpusu (korpusový manažér). Takýmito korpusovými nástrojmi sú napríklad tokenizátor<sup>3</sup>, tagger<sup>4</sup> alebo parser<sup>5</sup>. Ako sme už naznačili, texty v korpuse obsahujú aj lingvistické informácie, napr. príslušnosť slova k slovnému druhu, jeho základný tvar (lemu<sup>6</sup>), štýl alebo žáner textu alebo bibliografické

---

<sup>2</sup> V nemeckej odbornej literatúre sa tradične stretávame s pojmom *Fachsprache* v zmysle „celkového súboru všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v odbornom komunikačnom prostredí a ktoré zabezpečujú dorozumievanie medzi ľuďmi pracujúcimi v rámci konkrétneho odboru“ (Hoffmann, 1985, s. 53).

V čínskej odbornej literatúre sa ako ekvivalent pre *yuti* 语体 nepoužíva termín štýl, ale register.

<sup>3</sup> Tokenizácia je proces, v ktorom sa veta na základe medzier medzi slovami (*whitespace*) rozdelí na tokeny, pričom za token sa, okrem slova, považuje napr. aj interpunkcia alebo číslica.

<sup>4</sup> Tagger – softvérový nástroj (program) na morfológické tagovanie, anotáciu (Šimková, 2006, s. 7)

<sup>5</sup> Parser – softvérový nástroj (program) na syntaktické tagovanie, anotáciu.

<sup>6</sup> Lema – slovo v základnom (slovníkovom) tvare.

informácie. V tejto súvislosti preto hovoríme o morfolologickej, štýlovo-žánrovej, resp. bibliografickej anotácii.

Práve možnosti korpusu sa javia ako vhodné riešenie pri opise jednotlivých štýlov, pretože výber jazykových dát možno cieľavedome obmedziť na skúmaný štýl. To znamená, že je možné vybudovať špecializovaný korpus (podkorpus) napr. len právnych textov.

V závislosti od parametrov korpusu je možné vyhľadávať jednoduché výrazy konkrétnych slov<sup>7</sup> – konkordancie, súvýskyt (dvoch) slov, kolokácie alebo hľadať komplexnejšie spojenia slov zapísané regulárnymi výrazmi. Napríklad regulárnym výrazom:<sup>8</sup>

`word,(meet [tag="V.*"])[lemma="daň"] -5 5) within <s/>`

možno v Slovenskom národnom korpuse (ďalej SNK), podkorpuse právnych textov legal-1.1, nájsť všetky slovesá, ktoré sa vyskytujú vo vzdialenosti 5 tokenov (zľava alebo sprava) od lemy „daň“ v rámci jednej vety.

Z pohľadu kvantitatívnej deskripcie jednotlivých jazykových štýlov sa korpus javí nielen ako cenný zdroj jazykových dát, navyše pri absencii adekvátnej didaktickej literatúry môže byť dočasne aj riešením tejto neuspokojivej situácie vo vyučovacom procese.

Na základe uvedeného sa nazdávame, že jedným z didaktických riešení osvojovania si štýlov v cudzom jazyku je korpus. V našom príspevku sa zameriame len na náučný štýl (administratívny), ktorý sa podľa jednej z klasifikácií zaraďuje medzi objektívne štýly (viac pozri Mistrík, 1993, 443).

#### **4 PRAKTICKÁ UKÁŽKA VYUŽITIA KORPUSU – NEMČINA**

Pri tvorbe odborných textov sa uprednostňujú určité syntaktické konštrukcie alebo lexika. Práve preferovanie napr. určitých spojení slov – kolokácií (povedané jazykom korpusovej lingvistiky), je výzvou v translačnom procese. Okrem toho, v súvislosti s prekladom sa často vynára obzvlášť naliehavá otázka hodnotenia kvality prekladu. Keď hovoríme o preklade, často ho spájame primárne so znalosťou cudzieho jazyka. Až pri samotnom translačnom procese však nevdojak zistíme, že nemenej dôležitá je i znalosť materinského jazyka. Najmä pri preklade odborných textov si často uvedomujeme, aká je dôležitá znalosť príslušného odborného štýlu. Uvedme jednoduchý príklad z praxe na našom

---

<sup>7</sup> V odbornej literatúre uvádzané často ako KWIC – Key Word In Context, teda hľadanie kľúčového slova v kontexte.

<sup>8</sup> Regulárny výraz je textový reťazec pozostávajúci z alfanumerických znakov a špeciálnych symbolov utvorený na základe určitých konkrétnych syntaktických pravidiel, ktorý opisuje istú množinu reťazcov vyhovujúcich danému regulárnemu výrazu (Šimková, 2006, s. 6). Regulárne výrazy sa môžu v korpusoch líšiť, napr. v SNK sa zapisujú v jazyku CQL – Corpus Query Language.

akademickom pracovisku: *Die Anklage ist bei einem Gericht in Detroit eingereicht worden.* Pri preklade tejto vety sa ako problematický ukázal najmä preklad predložky *bei* v spojení *bei einem Gericht*, ktoré bolo najčastejšie preložené ako *podat' žalobu u súdu*.<sup>9</sup> Jedným z riešení je využitie podkorpusu právnych textov. V prípade slovenských právnych textov je k dispozícii špecializovaný podkorpus právnych textov *SR legal-1.0*.<sup>10</sup> Riešením je v tomto prípade, vyhľadanie výskytu slovesa *podat'* spolu so substantívami *súd* a *žaloba* spolu s predložkou. Dopyt môže mať napr. formu:

[lemma="podat'"][] {0,5} [lemma="žaloba"][] {0,5} [tag="E.\*"] [lemma="súd"]

čo znamená, že hľadáme sloveso *podat'* spolu so substantívom *žaloba*, medzi ktorými sa môže vyskytnúť 0 až 5 ľubovoľných tokenov a zároveň za nimi nasleduje bližšie nešpecifikovaná prepozícia so substantívom *súd*. Alternatívnym riešením je hľadanie súvýskytu lemm *podat'*, *súd* a *žaloba* v rámci jednej vety. Tento regulárny výraz má tvar:

word,[lemma="podat'"][] {0,5} [lemma="súd"] containing [lemma="žaloba"] within <s/>

príčom si počet tokenov môžeme stanoviť v intervale 0 až 10. Ako je zrejme z nasledujúceho výpisu, výsledkom vyhľadávania sú dve možnosti prekladu jednak bez prepozície (datívom) alebo s prepozíciou *na*.

Výskytov: 33 ( 0,67 l.p.m.; týkajúce sa celého korpusu) | ARF: 16

Strana 1 z 2 Prejsť Ďalšia Posledná

I.0000654	paragrafu a strana , ktorá ho uplatnila ,	podá žalobu rozhodcovskému súdu
I.0000654	lehoty na vecnú odpoveď s posúdením nároku a	podá žalobu rozhodcovskému súdu
I.0000654	nedá odpoveď v dohodnutej lehote a predkladajúca strana	podá žalobu rozhodcovskému súdu
I.0000654	, ktorá nedala vecnú odpoveď . Ak strana	podá žalobu rozhodcovskému súdu
I.0001593	právnymi predpismi a administratívnymi postupmi daného členského štátu	podat' žalobu , prípadne sťažnosť na súd
I.0002006	2 Železnica , ktorá uplatňuje postih , musí	podat' len jednu žalobu na tom istom súde
I.0010717	akejkoľvek osobe s bydliskom v inom členskom možno	podat' žalobu na súdy
I.0011332	2 Železnica , ktorá uplatňuje postih , musí	podat' len jednu žalobu na tom istom súde
I.0012054	39 ) , h ) poučenie o možnosti	podat' žalobu na súd
I.0012054	bol právoplatne odsúdený . ( 2 ) Ak	podá účastník rozhodcovského konania žalobu na príslušnom súde
I.0012853	možno ho preskúmať súdom . Protí rozhodnutiu možno	podat' žalobu na Najvyšší súd
I.0013131	) Ak by bolo treba podľa doterajších predpisov	podat' žalobu ( návrh ) na niektorom zrušenom súde
I.0013131	) Ak by bolo treba podľa doterajších predpisov	podat' žalobu ( návrh ) na niektorom zrušenom súde alebo na súde
I.0014593	zamietnutiu žiadostí o zapísanie do registra môže uchádzač	podat' žalobu na súd
I.0015105	konania nesúhlasí s konečným rozhodnutím úradu , môže	podat' žalobu o preskúmanie zákonnosti tohto rozhodnutia na súde
I.0015978	medzi dopravcami . Vo vzťahu k prejednávanej zmluve	podala Fred Olsen SA žalobu proti Španielsku na španielskych súdoch
I.0015978	prehlásilo , že vo vzťahu k spomínanej zmluve	podalo žalobu na španielske orgány na španielskych súdoch
I.0016389	. 6 . Každý členský štát zriadi právo	podat' súdnu žalobu na súdoch
I.0016548	zamietnutiu žiadostí o zapísanie do registra môže uchádzač	podat' žalobu na súd
I.0019975	miesta . § 408a Československá právnická osoba môže	podat' žalobu tiež na súde

Strana 1 z 2 Prejsť Ďalšia Posledná

Ďalším príkladom, tentokrát pri preklade zo slovenčiny do nemčiny, je preklad verba *znižiť* napr. *cený, dane* a *pod*. Pri hľadaní ekvivalentu sa často vyskytuje prekladateľské riešenie *erniedrigen*. Pri posúdení ekvivalentnosti vychádzame z predpokladu, že medzi kolokačnými preferenciami verba *erniedrigen* by sa mali ukázať aj substantíva *Steuer* alebo

<sup>9</sup> Išlo o študentov magisterského stupňa.

<sup>10</sup> Podkorpus je budovaný v spolupráci s Ministerstvom spravodlivosti SR a bol sprístupnený v roku 2011 v rozsahu 146 899 704 tokenov. Novšia, deduplikovaná (odstránené duplicitné texty) verzia podkorpusu *legal-1.1* obsahuje 48 977 876 tokenov.

*Preis*. Kolokačné preferencie sme overovali v korpuse DWDS. Hoci slovník *Duden* uvádza ako jeden z možných významov slovesa *erniedrigen* aj *niedriger machen*, výsledok však ukazuje, že toto sloveso sa najčastejšie spája s predmetom: *Frauen, ihn, Menschen, mich, Opfer, uns*. To naznačuje, že sme nedospeli k adekvátnemu riešeniu. Preto v ďalšom kroku vyhľadáme profil slovesa *erniedrigen* a porovnáme ho so slovesom *senken* (uvedené v *Duden* ako jedno možné synonymum).

Výsledok ukazuje nasledovná tabuľka:

		erniedrigen	senken
auf_Prozent	PP	0.00	5576
Kosten	Substantiv	0.00	5410
um_Prozent	PP	0.00	4682
Preise	Substantiv	0.00	3406
Zinsen	Substantiv	0.00	2850
Leitzinsen	Substantiv	0.00	2398
Steuern	Substantiv	0.00	1914
weiter	Adverb	0.00	1902
um_Prozentpunkte	PP	0.00	1481
deutlich	Adjektiv	0.00	1401
in_Jahren	PP	0.00	1318
von_Prozent	PP	0.00	1292
Beiträge	Substantiv	0.00	1046

Tento profil sloviess, vytvorený na základe frekvenčnej distribúcie, jasne ukazuje ich reálne použitie. Sloveso *erniedrigen* sa v celom synchronnom korpuse ani raz nevyskytuje v kombinácii so substantívom *Steuer, Preis* alebo podobnými podstatnými menami označujúcimi určitú kvantitu. Možno teda konštatovať, že verbum *erniedrigen* nie je ekvivalentom k slovenskému slovesu *znižit'*, ale jeho ekvivalentom by mohlo byť verbum *senken*, napr. *die Steuern senken*.

Ako ďalší príklad práce s korpusom možno uviesť preklad slova *Haushalt*. Bežný elektronický slovník ponúka dve možnosti prekladu do slovenčiny: *štátny rozpočet* alebo *domácnosť*. Vychádzame z predpokladu, že najmenšou jednotkou vo vete (podľa korpusovej lingvistiky) je kolokácia a podstatné meno je najčastejšie bližšie rozvíjané prídavným menom. V nemeckej časti slovensko-nemeckého paralelného podkorpusu právnych textov hľadáme

najfrekvencovanejšie prídavné mená, ktoré sa v rámci jednej vety vyskytujú spolu s tokenom *Haushalt*:

```
(meet [tag="ADJ.*"][word="Haushalt"]0 2) within <doc bibliode=".*oj4.*" /> within <s/>
```

Výsledky dopytu sme obmedzili na 3 najfrekvencovanejšie adjektíva: *national* (97), *ausgeglichen* (62) a *privat* (44). V prípade kolokácie *national* a *Haushalt* nájdeme v slovenskej časti paralelného korpusu 94 prekladov s tokenom *rozpočet* a žiaden s tokenom *domácnosť*. V druhom príklade (*ausgeglichen* a *Haushalt*) nájdeme 37 prekladov s tokenom *rozpočet* a opäť žiaden s tokenom *domácnosť*. Tento spôsob hľadania nám môže pomôcť určiť ekvivalent, pretože z výsledkov vyplýva, že slovo *Haushalt* v spojení *national* / *ausgeglichen* + *Haushalt* do slovenčiny prekladáme ako *rozpočet*. Podobne možno postupovať v prípade kolokácie *privat* a *Haushalt*, kedy v slovenskej časti korpusu nájdeme 41 prekladov s ekvivalentom *domácnosť* a žiaden s ekvivalentom *rozpočet*. To znamená, že v spojení *privat*+*Haushalt* môžeme *Haushalt* (veľmi) pravdepodobne prekladať ako *domácnosť*.

## 5 PRAKTICKÁ UKÁŽKA VYUŽITIA KORPUSU – ČÍNŠTINA

Vychádzajúc z doterajšieho výskumu čínskeho jazyka,<sup>11</sup> chápeme synchronný stratifikačný model zatiaľ (len) ako dichotomický, v ktorom stoja pri sebe dva registre jazyka – písaná *shumianyu* 书面语 a hovorená *kouyu* 口语.

Problémom v didaktike čínštiny je absencia adekvátneho popisu písaného jazyka, ktorá by reflektovala tieto rozdiely, napr. diskrepancia registrov sa prejavuje prakticky vo všetkých jazykových rovinách, napr. v lexike, syntaxi, morfológii. Spomeňme napríklad, že odborný register alebo náučný štýl je charakteristický použitím iných sysémantických slov, ktoré sa prakticky nevyskytujú v hovorenej reči, inou lexikou, ktorá má značne knižný až archaický charakter a množstvom frazeologizmov. Parciálnym riešením pri osvojovaní si písaného jazyka je preto použitie špecializovaného podkorpusu odborných textov, napr. v korpuse *Sihanku* (Slovensko-čínsky paralelný korpus, dostupný na: <http://sihanku.fphil.uniba.sk/>) alebo *BCC* (Beijing Corpus Centre, dostupný na <http://bcc.blcu.edu.cn>).

<sup>11</sup> Čínština je štátnym jazykom v Čínskej ľudovej republike (nazývaná *pǔtōnghuà* 普通话 štandardný jazyk), na Taiwane (nazývaná *guóyǔ* 國語 národný jazyk). Z genealogického hľadiska je čínština zaradovaná do sinotibetskej jazykovej rodiny. Z hľadiska štruktúrnej typológie sa čínština zaraduje prevažne medzi jazyky izolujúceho (analytického) typu (niekedy aj medzi polysyntetické).

V korpuse BCC regulárnym výrazom vyhladáme napr. predložky (v tagsete označené ako „p“) v podkorpuse odborného jazyka a porovnáme ho s inými podkorpunami. Výsledok ukazuje tabuľka:

odborný	frekvencia	blog	frekvencia	umelecký	frekvencia
在 v, na	2703797	在 v, na	2579585	在 v, na	2689045
对 voči	1100712	给 [datív]	963681	对 voči	684034
从 od, z	680811	对 voči	679092	被 [pasív]	653155
以 [inštr.] <sup>12</sup>	504643	被 [pasív]	656837	把 [akuzatív]	594134
为 pre	503421	把 [akuzatív]	565562	给 [datív]	530269
与 s	432393	为 pre	365050	从 z, od	464824
由于 kvôli	280115	用[inštr.]	343135	与 s	380560
通过 cez	263923	从 od, z	311353	将 [akuzatív]	342017
用 [inštr.]	237522	跟 s	305339	向 k, smerom	337021

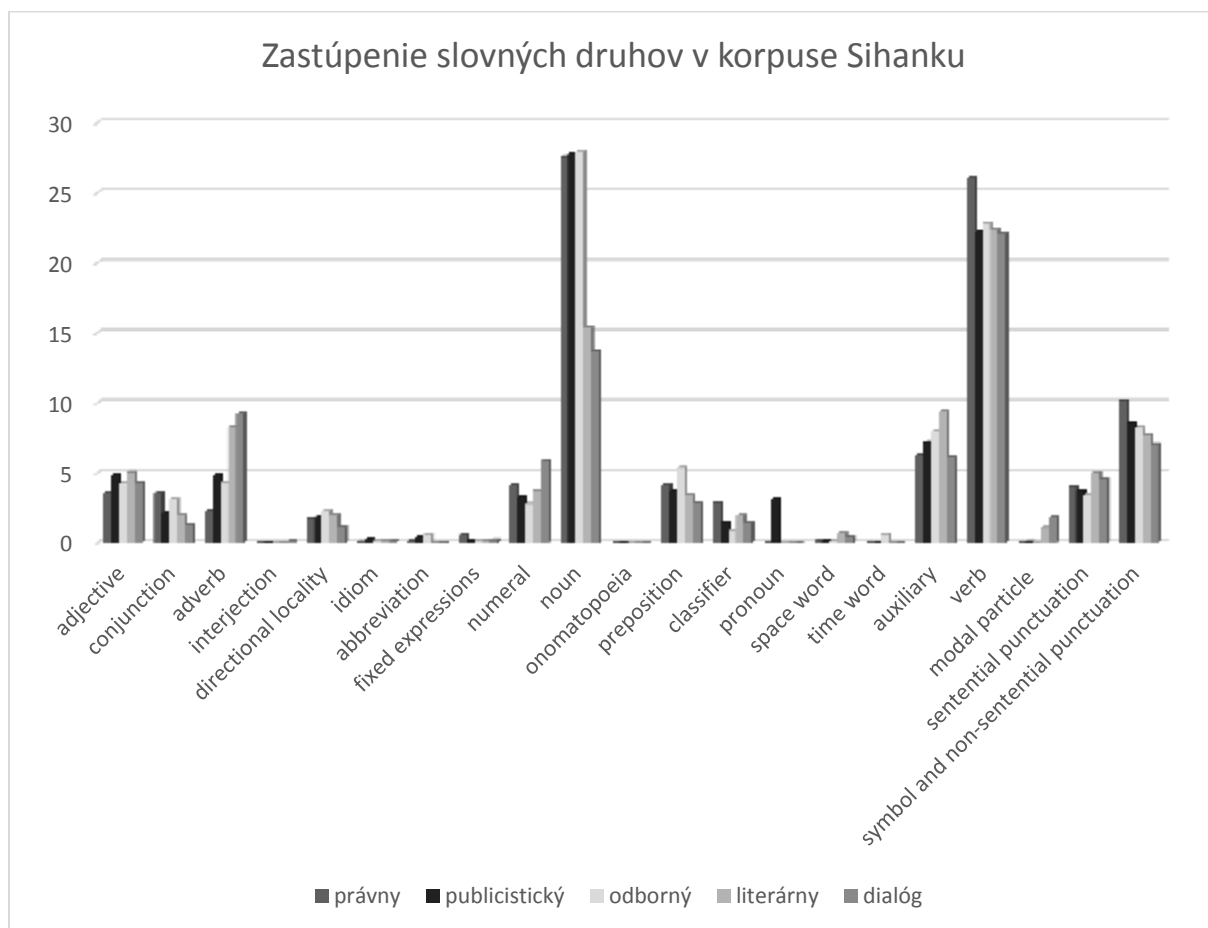
Ako vyplýva z výsledkov, zastúpenie jednotlivých predložiek v podkorpusech je rôzne. Navyše, niektoré predložky sa v niektorých podkorpusech nevyskytujú vôbec, resp. len na periférii.

Komplexnejší spôsob práce s kvantitatívnymi dátami ukazuje nasledovný graf.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Inštr. – inštrumentál.

<sup>13</sup> Štatistické údaje, ktoré boli použité pri tvorbe grafu, sú výsledkom prebiehajúceho kvantitatívneho výskumu registrov v korpuse Sihanku.





Ako vyplýva z grafu, deskripcia registrov (podkorpusev) s ohľadom na zastúpenie jednotlivých slovných druhov je založená na objektívnych, štatistických dátach. Preto na základe napr. tohto grafu možno o čínštine tvrdiť, že:

- odborný, publicistický alebo právny text je viac informačne nasýtený (s prevahou substantív) ako text umeleckej literatúry,
- v textoch odborného, publicistického registra alebo v podkorpuse právnych textov sa prakticky nevyskytujú modálne častice,
- klasifikátory sú viac zastúpené v umeleckých textoch alebo dialógoch, okrem právneho textu, kde klasifikátor označuje „paragraf“,
- spojky sú menej zastúpené v literárnych textoch alebo dialógoch a pod.

Niektoré z uvedených informácií, ktoré sa týkajú opisu niektorého z registrov jazyka, možno využiť už priamo v didaktike jazyka, ale rovnako tak je možné na ne nazerať ako na východiská ďalšieho lingvistického výskumu, napr. pri skúmaní syntaktickej roviny jazyka.

Ďalším príkladom môže byť porovnanie synonym *shi* 时 [v čase] v. *shihou* 时候 v korpuse BCC podľa registrov.

	umelecký	publicistický	blog	odborný
时 v čase	3105233	1545800	4893829	3405805
时候 v čase	903719	140256	1624661	128287

Výsledky ukazujú, že v písanom jazyku (odbornom, publicistickom alebo umeleckom) je signifikantne preferovanejšou jednoslabičná forma. V textoch blogov je takisto frekventovanejšou jednoslabičná forma, hoci tu je už rozdiel medzi frekvenciami pomerne malý.

## ZÁVER

V našom príspevku sme na príkladoch nemčiny a čínštiny demonštrovali využitie jazykového korpusu pri osvojovaní si jazykových prostriedkov odborného štýlu v cudzom jazyku. Na príkladoch hľadania zastúpenia predložiek v rôznych podkorpusoch (registroch) čínštiny alebo hľadania ekvivalentných vzťahov v právnom texte v jazykovom páre slovenčina – nemčina sme ukázali, že korpusový prístup má v niektorých oblastiach nezastupiteľné miesto, resp. ponúka širšie možnosti ako napr. použitie len výkladového slovníka.

Aj napriek tomu, že korpusová lingvistika ponúka nové možnosti skúmania jazyka, nie je možné (zatiaľ) závery korpusového výskumu absolutizovať a je potrebné upozorniť aj na limity takéhoto výskumu. Hoci niektoré korpusy v súčasnosti dosahujú veľkosť až niekoľko miliárd tokenov (slov), napriek tomu nemožno tvrdiť, že zachytávajú všetky štýly (registre), formy a variety jazyka.

## LITERATÚRA

- BCC (Beijing Corpus Centre). Dostupné na internete: <http://bcc.blcu.edu.cn> [2016-04-20]  
 ČERMÁK, F. 2001. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum  
 DUDEN. Dostupné na internete: <http://www.duden.de> [2016-04-20]  
 DWDS (Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache). Dostupné na internete: <http://www.dwds.de> [2016-04-20]  
 GAJDOŠ, Ľ. 2011. The discrepancy between spoken and written Chinese: methodological notes on linguistics. In *Studia Orientalia Slovaca*. 2011, roč. 11, č. 10,1, Bratislava : Univerzita Komenského, s. 155 – 159  
 HOFFMANN, L. 1985. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag  
 KAČALA, J. et al. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Dostupné na internete: <http://slovníky.juls.savba.sk/?d=kssj4> [2016-04-20]

- McCARTHY, M. - O'KEEFFE, A. 2010. Historical perspective: what are corpora and how have they evolved? In McCARTHY, M., O'KEEFFE, A. (ed.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Abingdon : Routledge, 682 s. ISBN13: 978-0-415-46489-5
- McENERY, T. - HARDIE, A. 2012. *Corpus Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 295 s. ISBN 978-0-521-54736-9
- MISTRÍK, J. et al. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava : Obzor, 1993. ISBN 80-215-0250-9
- SIHANKU (Slovensko-čínsky paralelný korpus). Dostupné na internete: <http://sihanku.fphil.uniba.sk/> [2016-04-20]
- SLOVENSKÝ NÁRODNÝ KORPUS – par-skde-all-2.0-sk. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2016. Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk> [2016-04-20]
- STOLZE, R. 1999. *Die Fachübersetzung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag. ISBN 3-8233-4970-8
- ŠIMKOVÁ, M. 2006. *Výberový slovník termínov z počítačovej a korpusovej lingvistiky*. Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk/attachments/what/2006-simkova-vyberovy%20slovník%20terminov.pdf> [2016-04-20]

## **MULTIMEDIÁLNE PROSTRIEDKY VO VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA NA VYSOKEJ ŠKOLE**

**Tomáš Godiš**

### **Abstrakt**

V súčasnom procese jazykového vzdelávania sa, žiaľ, ešte stále stretávame s tradičnou formou vyučovania – často s minimálnym (alebo žiadnym) zapojením elektronických didaktických pomôcok či médií. V nasledovnom príspevku sa preto autor venuje práve problému využitia médií, multimediálnych prostriedkov a systémov v cudzojazyčnom vzdelávaní predovšetkým vo vysokoškolskom priestore. Prezentuje súčasné chápanie médií a definuje pojmy multimédium, multimediálny systém a multimediálny prostriedok. Popisuje najčastejšie používané druhy médií a multimediálnych systémov a definuje ich funkcie. Zároveň prezentuje aj zásady tvorby dnes najviac využívaných multimediálnych systémov a prostriedkov (t.j. multimediálnych prezentácií, interaktívnych cvičení alebo úloh a tlačených či elektronických pracovných listov).

**Kľúčové slová:** médiá vo vzdelávaní, multimediálne systémy a ich funkcie, tvorba mediálnych materiálov a prostriedkov

### **Abstrakt**

Im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht werden leider noch immer traditionelle Lehrformen eingesetzt - oft mit minimalem (oder keinem) Einsatz von elektronischen didaktischen Lehrmittel oder Medien. Im folgenden Beitrag befasst sich der Autor daher mit dem Problem des Einsatzes der Medien im Fremdsprachenunterricht vor allem im Hochschulbereich. Es werden Begriffe „Medium“, „Multimediaum“ und „Multimedia-System“ näher definiert und zugleich auch Typen von Medien und Multimedia-Systemen und deren Funktionen näher beschrieben. Der Autor unternimmt auch den Versuch Bildungsprinzipien der heute am häufigsten verwendeten Multimedia-Systemen (also multimedialen Präsentationen, interaktiven Übungen und Aufgaben sowie gedruckter oder elektronischer Arbeitsblätter) darzustellen.

**Schlüsselwörter:** Medien im Unterricht, multimediale Systeme und ihre Funktionen, Bildung von medialen Materialien und medialen Mitteln

## **ÚVOD**

V súčasnej technicky vyspelej dobe sa s rozvojom informačno-komunikačných technológií stretávame na každom kroku. Sú súčasťou každej oblasti ľudského pôsobenia, pričom predstavujú základné prvky súčasnej informačnej spoločnosti. K primárnym funkciám IK-technológií patrí nepochybne prenos a zber informácií, dát a možnosť ich okamžitého vyhodnotenia, komunikácia medzi ľuďmi, či inštitúciami, tímová spolupráca na diaľku ako aj možnosť rýchleho a efektívneho riešenia istých problémových situácií. IK-technológie získavajú obrovský význam aj v priestore znalostnej ekonomiky vďaka šíreniu, sprostredkovaniu či tvorbe mediálnych obsahov. V rámci školskej edukácie prinášajú možnosti efektívneho rozvoja autonómneho učenia, rozvoj motivácie a záujmu o vedomosti,

získavania nových zručností (napr. informatickú gramotnosť, organizačnú gramotnosť), sebakontroly a sebahodnotenia, poskytujú priestor pre vytváranie inovatívnych metodicko-didaktických postupov. A práve túto oblasť považujeme za najdôležitejšiu funkciu IK-technológií v oblasti vzdelávania. Možnosť vytvárať nové tak elektronické ako tlačené pomôcky, lepšie reflektovať vyučovaciu látku, viac motivovať študentov a lepšie prispôbiť edukačný proces ich potrebám – to všetko predstavuje obrovský potenciál v oblasti inovácie a zdokonalenia edukácie a jej procesu.

## 1 MÉDIUM A MULTIMÉDIUM

Pojem „médiu“ pochádza z latinského slova „*medium*“, ktoré v preklade znamená „*sprostredkovateľ*“, „*prostredník*“. Médiom môže byť čokoľvek a ktokoľvek, kto sa považuje za nositeľa a sprostredkovateľa istej informácie – tak živá bytosť ako aj neživá vec. Mediálna didaktika chápe pod pojmom „médiu“ technický prostriedok osobnej komunikácie (mail, telefón, CD a DVD nosič), masovej komunikácie (televízia, rozhlas, tlač, sociálna sieť, a ich internetové ekvivalenty) a organizácie (Brestovanský, 2010, 7). Vo vyučovacom procese sa pod pojmom „médiu“ často a veľmi nesprávne chápe elektronické médiu, „pričom sa prehliada skutočnosť, že aj tlačené médiá ako napr. vizualizácie (obrázok, fotografia, plagát, obraz), knihy či noviny sú plnohodnotnými a zmysluplnými médiami s rovnako nezastupiteľnými funkciami, ako majú aj ich elektronické ekvivalenty“ (Roche, 2008).

Ako sme už naznačili, stretávame sa v procese výučby jazykov s niekoľkými druhmi médií. Ich typológiou sa zaoberá už spomínaná mediálna didaktika (Mediendidaktik), ktorá ich kategorizuje podľa receptora, prostredníctvom ktorého prebieha prenos informácií na recipienta. Rozlišujeme tak *auditívne médiá* (tieto prenášajú informácie prostredníctvom pôsobenia na sluchový aparát. Radíme sem médiá ako napr. rádio, CD-prehrávač, mp3 prehrávač, počítač), *vizuálne médiá* (informácie prenášajú prostredníctvom pôsobenia na očný aparát. Sem radíme napr. elektronický či tlačенý obraz, text, plagát atď.), *audiovizuálne médiá* (prenos informácií je kombináciou dvoch predošlých typov médií, pričom prenos sa realizuje paralelným pôsobením na očný a sluchový aparát – sem radíme počítač, video, audiovizuálne klipy atď.), *haptické médiá* (prenášajú informácie prostredníctvom reálnej a autentickej skúsenosti pričom pôsobia predovšetkým na čuchový a dotykový aparát človeka. Radíme sem všetky predmety, veci osoby, ktoré prenášajú informácie prostredníctvom fyzickej skúsenosti napr. vôňa – jemný parfum, chuť – sladká čokoláda, dotyk – chladný kameň atď.).

Okrem pojmu „*medium*“ sa v súčasnosti v jazykovom vzdelávaní stretávame čoraz častejšie s pojmom „*multimedium*“. K. Tiňáková pod pojmom „multimedium“ rozumie

„využitie viac než len jedného média pri prezentácii a prenose informácií, napr. počítačového programu uchovávajúceho text, obrázky, zvuk či videoklipy súčasne.“ (Tiňáková, 2007, 5). A. Nattland túto definíciu viac špecifikuje a tvrdí, že „multimédium vzniká integráciou rôznych médií (textu, vizualizácie, videa či auditívnej nahrávky) do jedného mediálneho systému“ (Nattland, Kerres, 2007, 3). Takéto systémy A. Nattland nazýva „multimediálnymi systémami“ (Ibid., 3).

K multimediálnym systémom nepochybne patria rôzne jazykové výučbové softvéry, rôzne internetové webové portály a iné multimediálne obsahy ponúkajúce rôzne výučbové jednotky. Pedagóg by mal vo vyučovaní cudzieho jazyka a prenose informácií aplikovať vo väčšej miere práve takéto multimediálne systémy, a neorientovať sa len na jedno izolované médium. Dôvodom je aj skutočnosť, že prostredníctvom multimediálnych systémov dochádza k aktivácii viacerých zmyslových kanálov recipienta, a tým sa otvára cesta lepšej efektivity prenosu informácií a aj ich pochopenia. Multimediálne systémy zároveň umožňujú komplexnejší a kvalitnejší prenos informácií. (Posluch spojený s obrázkom umožňuje recipientovi lepšie reflektovať počuté informácie, a to práve vďaka obrázku, ktorý ho vsadí do konkrétneho kontextu).

Za jednu z najdôležitejších funkcií multimediálnych systémov považujeme „funkciu interaktivity“, a teda možnosti recipienta vstupovať do vzájomnej komunikácie (program - recipient) a možnosti ovplyvniť druh či spôsob prenosu informácií (tak obsahový ako aj časový). Takáto interakcia medzi médiom a recipientom rešpektuje individualitu každého recipienta a umožňuje rozvoj autonómneho učenia, prispieva k vyššej motivácii a vedie k individualizácii obsahu vzdelávania (kde si recipient sám môže určiť, akým spôsobom sa informácie budú prenášať, respektíve akým tempom, v akom poradí, ku ktorým informáciám je potrebné vrátiť sa a znova ich vypočuť či prezrieť).

## **2 FUNKCIE MÉDIÍ V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ**

Už od samotného zavedenia médií do koncepcie vzdelávania (nielen cudzieho jazyka) sa podstatnou otázkou „Prečo a ako sa médiá vôbec využívajú vo vyučovaní?“ zaoberali mnohí poprední didaktici, medzi inými aj nemeckí didaktici H.J. Apel a W. Sacher. Títo prezentujú na základe svojho výskumu hneď niekoľko konceptov využívania médií vo vzdelávacom procese (Apel, Sacher, 2007, 409):

- **Médiá ako odmena** – Médiá sa využívajú predovšetkým v čase, keď žiaci nemajú na hodine žiadnu inú konkrétnu prácu, respektíve vtedy, keď prešli testovaním. Použitie médií (napr. filmu, klipu, hudby) je chápané ako istá

forma odmeny. V tomto zmysle médiá neplnia žiadnu zásadnú didaktickú funkciu, používajú sa na prezentáciu napr. krajinovedných informácií.

- **Médiá ako obohatenie vyučovania** (Tento koncept označuje H.J. Apel ako „*enrichment*“) – Ani v tomto prípade médiá neplnia zásadnú didaktickú funkciu, slúžia len ako istý doplnok vyučovania, pričom ho oživujú, spestujú a do istej miery motivujú žiakov k aktívnemu a živému prístupu k preberanej látke. (ide o napr. o hry, prezentáciu istých problémových situácií prostredníctvom médií, dopĺňanie expozičnej fázy hodiny prostredníctvom prezentácie obrázkov, videa a pod.). Tento koncept síce neplní dôležité didaktické ciele, ale prináša do procesu výučby istú pridanú hodnotu vo forme motivácie a oživenia.
- **Médiá ako nástroj na výučbu** – V tomto koncepte slúžia médiá ako pomocné prostriedky pri výučbe. Nie sú však nástrojom žiaka, ale nástrojom učiteľa resp. prednášateľa, ktorý ich využíva pre znázornenie a podporu prezentácie preberanej látky či diskutovanej témy. (Ide o prezentáciu napr. prostredníctvom PowerPoint prezentácie, dokumentu Word, rôznych prezentácií cez dataprojektor či iných prezentačných kanálov).
- **Médiá ako neoddeliteľná súčasť vyučovacieho procesu** – Médiá sú zakomponované do vyučovacieho procesu ako neoddeliteľná zložka, pričom zastávajú inštrukčnú funkciu, čo ale neznamená, že učiteľ je zbytočným článkom vyučovacieho procesu.
- **Médiá ako komunikačné prostriedky** – V rámci tohto konceptu je použitie zložitých technických médií vylúčené. Ide teda o jednoduché médiá, ktoré podnecujú študentov ku komunikácií. Tieto médiá neslúžia primárne na prenos informácií, ale podnecujú ku komunikácií. V rámci svojej formy umožňujú istý stupeň interaktivity. Sú to napríklad blogy s rôznymi témami, študentské časopisy, telefonické rozhovory, komunikačné programy, internetové programy, rôzne vizuálne koláže, nástenky a pod.

K dôležitým funkciám médií v cudzojazyčnom vzdelávaní nepochybne patrí ich informatívna funkcia. V rámci výučby cudzieho jazyka sa prostredníctvom médií prenášajú informácie z oblasti krajinovedy a kultúry krajín, kde sa týmto jazykom hovorí. Ak sa pri tom využíva auditívny kanál, je výhodou média aj to, že cudzojazyčný obsah nahovorený rodeným hovoriacim (*Muttersprachler / nativ-speaker*), umožňuje recipientovi učiť sa reálnu

výslovnosť a intonáciu jazyka, ktorú domáci učiteľ nedokáže v plnej miere prezentovať. Prostredníctvom auditívneho kanála sa zároveň sprostredkuje aj nová lexika a morfosyntaktické štruktúry, čo umožňuje naplňovať ciele tak v lexikálnej ako aj morfosyntaktickej oblasti. Vďaka médiám môže pedagóg ovládať záujem žiaka o danú problematiku a nasmerovať ho tak, aby spĺňal všetky vzdelávacie ciele. Médiá – a to predovšetkým vizuálne – pomáhajú recipientovi aj na úrovni produkcie nových obsahov. Umožňujú študentovi spoznať rôzne štrukturálne vlastnosti a danosti textu, a tým mu pomôcť pri produkcii nového textu s podobným obsahom. (Študent vie na základe videného e-mailu koncipovať vlastný e-mail s jeho typickým lexikálnym či morfosyntaktickým členením, vie na základe prezentovanej reklamácie sám napísať reklamáciu, na základe videnej diskusie na videu sám vytvoriť a viesť diskusiu...).

Multimédiá dokážu prostredníctvom pôsobenia na viacero zmyslových kanálov priviesť recipienta k lepšiemu reflektovaniu obsahu. Obrázok prezentovaný k hovorenému textu umožňuje študentovi lepšie pochopiť kontext situácie a poskytnúť tak kvalitnejšiu informáciu. Túto skutočnosť potvrdil vedecký výskum G. E. Beckera už v polovici osemdesiatych rokov. G.E Becker zistil, že recipient si trvale uchová 30% informácií získaných prostredníctvom vizuálneho kanála. Ak sa ale tieto informácie doplnia ešte dodatočne o auditívny kanál, uchová sa až 50 % prenášaných informácií (Becker, 1984, 184).

K ďalšej nemenej dôležitej funkcií médií patrí aj motivácia vo vzťahu k obsahu vzdelávania „*médiá totiž umožňujú zvýšiť motiváciu učiacich sa a uvoľniť atmosféru v rámci vyučovacieho procesu, zároveň tento spestrujú a obohacujú o istú pridanú hodnotu*“ (Heyd, 1990, 186).

CH. Edelhof prezentuje funkcie médií podľa účelu ich využitia (Edelhof, 1984, 16). Podľa neho musíme rozlišovať primárne a sekundárne funkcie.

**Primárne funkcie** médií sú tie, ktoré vychádzajú z médií, ktoré sa primárne chápu ako nositelia a sprostredkovatelia informácií (*informationsvermittelnde Funktion*). Isté obsahy (texty, videá či vizualizácie) obsahujú symboly alebo znaky, ktoré predstavujú isté zakódované informácie, a ktoré recipient musí prostredníctvom čítania, počúvania alebo sledovania rozlúštiť a pochopiť. Podľa Edelhofa je dôležité neorientovať sa na prenos informácie len cez jedno médium, ale naopak využívať viacero médií, a teda multimediálny systém, lebo tento odкрýva viac neverbálnych a zákulisných informácií ako jedno izolované médium. Napríklad video „*prezentuje ľudí, veci a jazyk tak vizuálne ako auditívne, pričom prezentuje príbehy, okolnosti, fakty a názory a tieto špecifikuje pomocou použitých obrazov,*



čo recipientovi viac odkrýva kontext a pozadie udalostí“ (Ibid., 18). Recipient vidí okolie v ktorom sa istá udalosť odohráva, dokáže pozorovať neverbálne správanie sa jednotlivých osôb a dokáže počuť aj zákulisné šumy - napr. ruch ulice, hudbu alebo rozhovory v pozadí, tým získava lepší prehľad o kontexte udalosti.

**Sekundárne funkcie médií** sú tie, ktoré vychádzajú z médií ako vyučovacieho prostriedku použitého vo vyučovacom procese cudzieho jazyka (*Lehrfunktionen*). Ako príklad slúži sekvencia filmu, v ktorom sa objaví učiteľ, ktorý vysvetlí slovnú zásobu alebo isté frázy či inú použitú lexikálnu (alebo gramatickú) štruktúru. Typický príklad sekundárnej funkcie je nahrávka a teda auditívne médium, ktoré je uchované na CD – nosiči alebo na úložnom disku. Funkciou tohto média v rámci vyučovania je, že je možné si ho viackrát prehrať a na základe viacerých počutí alebo zhliadnutí vypracovať isté k nemu určené cvičenie či zadanie (rovnako pri učebnici, videu alebo klipe) V rámci vyučovacieho procesu sa využívajú aj primárne aj sekundárne funkcie médií zároveň, nie je možné ich od seba oddeliť.

## **2.1 Úlohy pedagóga a médií**

Využívanie médií a multimediálnych prostriedkov v jazykovom vzdelávaní umožňuje pedagógom prezentovať jazykové poznatky za pomoci inovatívnych vyučovacích metód, a študentom uľahčuje ich získavanie a pochopenie. Médiá sú v súčasnosti neodmysliteľným článkom jazykového vzdelávania, vďaka ktorému sa vyučovací proces postupne mení z tradičného na moderný. Nemenia sa však len metódy a formy jazykového vzdelávania, ale aj funkcie a úlohy pedagóga v ňom. S ohľadom na využitie médií v jazykovom vzdelávaní musíme spomenúť tri hlavné úlohy pedagóga:

- 1. Úloha plánovača a organizátora** – médiá a mediálne prostriedky využité vo vyučovacom procese jazyka zastávajú tzv. inštrukčnú funkciu. Neznamená to však, že pedagóg sa stáva zbytočným článkom procesu. Skôr naopak – jeho úloha výrazne nadobúda na dôležitosti. Práve pedagóg musí totiž plánovať a organizovať sled činností pred a po práci s médiami, rovnako tak plánovať a organizovať činnosť, ktorú konajú študenti prostredníctvom médií a to tak, aby spĺňala všetky stanovené ciele vzdelávania. Je teda tvorcom celého vyučovacieho procesu, pričom musí dbať na jeho efektivitu a zároveň musí byť kreatívny, aby študenta dostatočne motivoval.
- 2. Úloha mediálneho znalca** – zavedením nových vyučovacích metód a postupov s využitím médií a mediálnych prostriedkov sa zvýšili nároky kladené na prácu pedagóga a zároveň aj na jeho znalosti v oblasti médií. Dnes

už nestačia jedine odborné znalosti z jazyka, pedagogiky, psychológie, či inej odbornej oblasti, ale je nutné ovládať aj prácu s médiami. Dôležité je pri tom vedieť prakticky využiť rôzne funkcie a možnosti médií a mediálnych prostriedkov, ktoré sú často nevyhnutné pri aplikácii nových vyučovacích metód, ale aj pri tvorbe nových inovatívnych vyučovacích postupov.

- 3. Úloha pomocníka a poradcu** – pedagóg je pomocníkom a poradcom, ktorý študentovi pomáha pochopiť nielen odbornú podstatu jazyka, ale zároveň mu pomáha orientovať sa v rôznych mediálnych programoch na sprostredkovanie požadovaných jazykových vedomostí (v rôznych jazykových portáloch či platformách). Pedagóg dokáže študentovi odporučiť vhodný druh programu na výučbu jazyka s ohľadom na jeho vzdelávací typ a zároveň mu vysvetlí fungovanie tohto programu. Dokáže mu zdefinovať spôsob efektívneho a motivujúceho učenia sa, nielen v rámci skupinového ale aj individuálneho učenia.

### **3 TVORBA MULTIMEDIÁLNYCH PROSTRIEDKOV PRE VÝUČBU CUDZIEHO JAZYKA**

V súčasnej dobe neexistuje žiadna ucelená metodika, ktorá by IK-technológie zarad'ovala pevne do všeobecného vyučovacieho procesu, nehovoriac o vyučovacom procese cudzieho jazyka s jeho špecifikami. Je len na pedagógovi a jeho metodicko-didaktickej schopnosti a zručnosti, ako IK-technológie do výučby zaradi. Na jednej strane musí vybrať vhodné médiá a multimediálne prostriedky a zakomponovať ich do výučby tak, aby spĺňali pedagogicko-didaktické ciele, na druhej strane tieto médiá musí vedieť dokonale ovládať. Vďaka podpore Európskej únie sa v súčasnej dobe realizujú rôzne metodicko-didaktické semináre s cieľom pripraviť pedagógov na prácu s médiami, pričom sa neustále zlepšuje aj technická infraštruktúra jazykových učební na vysokých školách. Zvyšuje sa aj objem ponuky multimediálnych prostriedkov a materiálov na rôznych internetových portáloch, či vedeckých platformách (ako napr.: [www.islcollective.com](http://www.islcollective.com), [www.goethe.de](http://www.goethe.de), [www.hueber.de](http://www.hueber.de)).

V cudzojazyčnom vzdelávaní sa často vyskytujú také didakticko-metodické situácie, ktoré si vyžadujú použitie špecifických multimediálnych prostriedkov. Tieto je nútený pedagóg vytvoriť si sám. Medzi najviac využívané multimediálne prostriedky súčasnosti zarad'ujeme elektronické a tlačené pracovné listy, multimediálne prezentácie a interaktívne cvičenia a úlohy (vytvárané špeciálne pre použitie na interaktívnej tabuli, resp. v počítačových aplikáciách).

Pri tvorbe týchto multimedialných prostriedkov je potrebné rešpektovať isté zásady a pravidlá. V prvom rade je nutné, aby pedagóg ovládal elementárne základy práce s počítačom a základnými užívateľskými programami (napr. textovým editorom, programom na úpravu obrázkov a audiovizuálneho materiálu, programom na úpravu auditívneho materiálu a pod.). Aké sú zásady tvorby multimedialných systémov a prostriedkov?

Zásady tvorby pracovných listov definovala už v roku 1996 didaktička G. Petty (Petty, 1996, 24). Zhrňme si tie najzákladnejšie z nich:

- obsah pracovného listu musí reflektovať vzdelávacie ciele
- pracovný list je pomôcka, ktorá má výrazne zefektívniť proces výučby
- pracovné listy musia byť adekvátne veku a vedomostiam študentov a mali by reflektovať záujmy študentov
- obsiahnuté úlohy či zadania musia byť vystupňované podľa náročnosti – od jednoduchých až po najnáročnejšie (psychologický aspekt)
- použité formulácie musia byť jasné a zreteľné, nemali by obsahovať zložitý lexikálny, či morfosyntaktický konštrukt
- pracovný list je nástroj pre praktickú aplikáciu získaných teoretických vedomostí
- ak je pracovný list vytvorený formou otázok, mala by aspoň jedna otázka byť otvorená (väčšinou práve posledná), aby sa tak podporila tvorivosť a zároveň fantázia študenta
- pracovný list by vo svojej komplexnosti nemal prekročiť objem jedného listu
- zadania či úlohy na pracovnom liste musia byť prehľadné s vhodnou grafickou úpravou. Zadania, príklady, ukážky či otázky musí byť taktiež logicky označené a zreteľne definované
- pracovný list by mal byť koncipovaný ako multimedialný prostriedok a okrem textu by mal obsahovať aj vizualizáciu alebo by mal byť spojený s externým auditívnym, audiovizuálnym alebo haptickým médiom.

Ako sme už vyššie naznačili, môže mať pracovný list tlačenú alebo elektronickú podobu. Jeho elektronická podoba však nemusí byť vytvorená len prostredníctvom textového editora, môže byť vytvorená aj ako multimedialna interaktívna prezentácia napr. v programe PowerPoint.

Vytvorenie multimedialnej prezentácie ako prostriedku na vyučovanie je náročnejšie ako vytvorenie pracovného listu. Táto forma však ponúka v cudzojazyčnom vzdelávaní

omnoho širšie možnosti využitia. Priamo do prezentácie je totiž možné vkladať vizuálne, auditívne ako aj audiovizuálne obsahy a vytvoriť tak komplexný multimedialny obsah využiteľný pri výučbe napr. špecifických situácií spojených s odborným jazykom. Pri multimedialnych prezentáciách dokáže pedagóg naplno využiť farbu, grafické efekty či elektronické danosti textu (napr. prepojiť viaceré texty - vytvoriť hypertext a spojiť ho s vizualizáciou, videom alebo odkazom na externý internetový zdroj). Veľmi dôležitou funkciou multimedialnej prezentácie je aj možnosť aktívnej spolupráce študentov pri jej tvorbe (môžu v rámci prezentácie predstaviť svoje projekty, práce, činnosti a pod.).

I. Labjaková definuje nasledovnú štruktúru multimedialnej prezentácie podľa cieľa, ktorý sleduje (Labjaková, 2014, 24):

1. opakovanie predchádzajúcich vedomostí
2. motivácia nového učiva
3. výklad učiva
4. aplikačné úlohy
5. spätná väzba
6. záverečné zhrnutie

Aj pre tvorbu multimedialnych prezentácií platia isté zásady, ktoré musí pedagóg pri ich tvorbe dodržiavať. Sú nasledovné:

- obsah prezentácie musí reflektovať ciele jazykového vzdelávania
- prezentácie musia používať jasný a zrozumiteľný jazyk, musia byť názorné a musia rešpektovať vek a vedomostnú úroveň študentov
- musia motivovať a prebudiť záujem študentov, motivovať ich a zároveň musia vzdelávaciemu procesu vložiť istú pridanú hodnotu
- forma prezentácie musí byť logická a musí mať aj názornú grafickú úpravu
- prezentácia je multimedialny produkt a preto má byť spojená s viacerými zmyslovými kanálmi
- prezentované myšlienky by mali byť prepojené a zároveň kvôli prehľadnosti jasne označené
- je možná aktívna účasť študentov pri tvorbe prezentácie
- prezentácia môže obsahovať aj odkazy na externé internetové zdroje, ktoré je možné okamžite otvoriť a použiť

K často využívaným multimedialnym prostriedkom radíme aj interaktívne cvičenia a úlohy na využitie prostredníctvom interaktívnej tabule. Interaktívna tabuľa je elektronický

prostriedok, ktorý sa na vysokých školách vyskytuje pomerne bežne a umožňuje študentom aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Tento prostriedok ponúka množstvo aktivít, ktoré podporujú nielen aktivnosť, ale aj súťaživosť študentov. Vďaka softvérovým programom môže pedagóg vyvíjať metodicky vhodné cvičenia a úlohy rešpektujúce individualitu a záujmy študentov (napr. priraďovacie a doplňovacie cvičenia, krížovky, mind mapy, asociogramy, autentické úlohy a pod.) aj so zameraním sa na odborný jazyk.

Pri tvorbe interaktívnych cvičení a úloh pre použitie na interaktívnej tabuli platia isté zásady, ktoré je nutné rešpektovať (Labjaková, 2014, 38). Materiály

- je nutné vytvárať tak, aby svojou náročnosťou rešpektovali jazykovú úroveň študentov a naplňali ich potreby
- musia reflektovať učebný plán a vzdelávacie ciele vyuč. procesu cudzieho jazyka
- by mali obsahovať v čo najväčšej možnej miere autentické zložky (obrázky, videá či texty), preto je nutné využívať pri tvorbe úloh, cvičení a zadaní internetové zdroje a rôzne databázy s autentickým materiálom.
- musia obmieňať činnosť v rámci výučby, čo si vyžaduje tvorivosť a rovnako aj plánovaciú zručnosť na strane učiteľa (čo je časovo náročné)
- podporujú autonómne učenie a zodpovednosť žiakov za dosiahnuté výsledky.
- musia byť spojené s viacerými zmyslovými kanálmi a musia naplňovať atribút interaktivity.
- ich forma je limitovaná softvérom interaktívnej tabule, platí však zásada názornosti, prehľadnosti a logického usporiadania jednotlivých úloh.
- podnecujú aktivitu študentov ich zdravú súťaživosť a motivujú ich

Dnes existujú okrem pracovných listov, multimediálnych prezentácií a interaktívnych cvičení aj iné multimediálne prostriedky, ktoré môže pedagóg v rámci cudzojazyčného vzdelávania sám vytvárať a využívať. Sú to napríklad internetové interaktívne cvičenia, videá či dokonca rôzne programy na výučbu jazyka, tieto však vyžadujú vyššiu počítačovú zručnosť a ich vytvorenie a zakomponovanie do procesu jazykového vzdelávania je časovo veľmi náročné.

## ZÁVER

Súčasná moderná doba si za cieľ kladie vytvárať moderné spôsoby, postupy a metódy vyučovania cudzieho jazyka. Práve médiá, multimediálne systémy a prostriedky pomáhajú pedagógom tento cieľ naplňať. Je preto dôležité poznať jednotlivé typy médií ich funkcie a možnosti, a rovnako aj didaktické zásady tvorby rôznych multimediálnych prostriedkov a materiálov a tieto aktívne využívať pri výučbe jazyka, čím premeníme tradičný vyučovací proces za moderný.

## LITERATÚRA

- APEL, H. J. - SACHER, W. 2007. *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt Verlag, 2007
- BECKER, G. E. 1984. *Durchführung von Unterricht-Handlungsorientierte Didaktik*. Weinheim : Beltz Verlag, 1984
- BRESTOVANSKÝ, M. 2010. *Úvod do mediálnej výchovy*. Trnavská univerzita, 2010. ISBN 978-80-8082-396-2
- EDELHOF, CH. 1984. Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. In *H.E. Piepho (Hrsg).* Fremdsprachen lernen mit Medien, München : Hueber Verlag, 1984
- HEYD, G. 1990. *Deutsch lehren; Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main : Diesterweg, 1990
- LABJAKOVÁ I. 2014. *Moderné technológie vo vyučovaní anglického jazyka*. MPC, Bratislava, [online] 2014. Dostupné na internete: [http://www.mpc-du.sk/library/files/labjakova\\_mt\\_web\\_2562014.pdf](http://www.mpc-du.sk/library/files/labjakova_mt_web_2562014.pdf); [2016-05-25]
- NATTLAND, A. - KERRES, M. 2007. Computerbasierte Medien im Unterricht. In (hrsg). ARNOLD, K. H. - WIECHMANN, J. *Handbuch Unterricht* [online] 2007. Dostupné na internete: [http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/natt-ke-unterricht\\_0\\_0.pdf](http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/natt-ke-unterricht_0_0.pdf); [2016-05-23]
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- ROCHE, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik*; Tübingen : UTB basics/A.Francke Verlag, 2008. ISBN 978-3-8252-2691-6
- TIŇÁKOVÁ, K. 2007. *Využívání komunikačních technologií vo vzdělávání*. [online] 2007. Dostupné na internete: [http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy\\_casopis/2007/2/tinakova1.pdf](http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/2/tinakova1.pdf); [23.05.2016]

## VYBRANÉ ASPEKTY VÝUČBY AKADEMICKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH (NA PRÍKLADE TALIANSKÉHO JAZYKA)

Katarína Klimová

### Abstrakt

Európske integračné procesy priniesli významné zmeny aj do univerzitného vzdelávania, a to najmä v súvislosti s harmonizáciou vzdelávacích systémov a postupným vytváraním spoločného európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania (EHEA). Tieto procesy vedú k internacionalizácii univerzít, ktorá zase kladie zvýšené nároky na cudzojazyčné kompetencie. Aj keď je v súčasnosti *lingua franca* odbornej komunikácie angličtina, na európskych univerzitách badať aj snahu o zachovanie jazykovej diverzity. V príspevku sa zameriame na vybrané disciplinárne a sociokultúrne špecifiká v rámci talianskej vedeckej a akademickej komunikácie, a to na pozadí žánrovej analýzy. Táto téma nás zaujala najmä v súvislosti s prípravou slovenských študentov odboru taliansky jazyk a kultúra na písanie odborných a akademických textov.

Kľúčové slová: akademický jazyk, didaktika, taliančina, žánrová analýza

### Abstract

I processi europei di integrazione hanno portato con sé importanti cambiamenti anche nell'ambito dell'istruzione universitaria soprattutto per quanto riguarda l'armonizzazione dei sistemi educativi negli stati membri dell'UE e la formazione dello *Spazio Europeo di Istruzione Superiore* (EHEA). Questi processi di internazionalizzazione delle università a loro volta richiedono la conoscenza delle lingue e delle norme comunicative locali. Nonostante il fatto che oggi sia l'inglese la *lingua franca* della comunicazione specialistica, nelle università è presente anche la volontà di preservare la diversità linguistica. Nel presente contributo ci concentriamo ad alcuni aspetti relativi alla comunicazione accademica in inglese e in italiano, all'interno della *genre analysis*. Riteniamo il tema rilevante in relazione alla preparazione degli studenti universitari slovacchi di italiano L2 per la scrittura dei testi accademici in italiano.

Parole chiave: scrittura accademica, didattica, italiano, genre analysis

## ÚVOD

Akademická a vedecká komunikácia, ktorej podstatou je tvorba a prenos vedeckých a odborných poznatkov, predstavuje v súčasnosti samostatnú oblasť výskumu, ktorej sa venuje pozornosť z pohľadu lingvistiky, sociológie vedy, či interkultúrnej komunikácie; v neposlednom rade je táto oblasť zaujímavá aj z hľadiska didaktického. Tento fakt súvisí so zmenami v univerzitnom vzdelávaní, najmä harmonizáciou vzdelávacích systémov, ktoré sú súčasťou širších integračných procesov na európskom kontinente. Spoločným menovateľom týchto procesov je internacionalizácia univerzít, ktorej predpokladom sú aj cudzojazyčné kompetencie. Aj keď možno namietat, že *lingua franca* vedeckej a akademickej komunikácie je angličtina, na súčasných európskych univerzitách je prítomná aj snaha o zachovanie

jazykovej diverzity ako významného faktoru prispievajúcemu ku kreatívnosti (porov. napr. Alcón, Michavila, 2012).

Téma nás zaujala najmä preto, že písanie odborných a akademických textov by malo byť neoddeliteľnou súčasťou vysokoškolského štúdia vo všeobecnosti a v rámci humanitných odborov zvlášť<sup>1</sup>; počas neho by mal študent nadobudnúť kompetencie písania rôznych typov týchto textov (prezentácie, bakalárske, diplomové práce, či rigorózne práce). Uvedenej téme však nebýva venovaná dostatočná pozornosť. Kurzy akademického písania sa týkajú najmä angličtiny, čo vyplýva jednak z jej výsadného postavenia ako medzinárodného dorozumievacieho jazyka (porov. napr. Crystal, 1997) a tiež zo skutočnosti, že písanie je v anglosaskej kultúre chápaná ako zručnosť, ktorá sa cieľavedomým cvičením zlepšuje. Sú tu teda badateľné rozdiely oproti kontinentálnej Európe: Európa je mnohojazyčná a písanie je vnímané skôr ako individuálny talent. Práve druhá uvedená charakteristika platí aj pre slovenský kontext: ako je známe, študenti SŠ sa venujú písaniu prevažne literárnych a publicistických textov. Pri nástupe na VŠ musia často bez teoretickej prípravy písať odborné a akademické texty v slovenskom, anglickom, či inom cudzom jazyku, ktorý je predmetom ich štúdia (pozri napr. Danišková, 2014). V našej práci sa budeme venovať tejto téme v súvislosti s prípravou slovenských študentov odboru taliansky jazyk a kultúra na písanie odborných a akademických textov v taliančine. Vzhľadom na globálne prostredie, v ktorom univerzity pôsobia, zvolili sme porovnanie vybraných charakteristík taliančiny a angličtiny<sup>2</sup>.

Zameriame sa na dva žánre akademického diskurzu, *abstrakt* a *úvod vedeckého článku*, a to najmä preto, že ide o najviac prepracované textové žánre v tejto oblasti a tiež preto, že sa pravdepodobne najviac vyskytujú v akademickej príprave študentov

<sup>1</sup> O aktuálnosti témy svedčí množstvo zahraničných prác, z ktorých viaceré uvádzame v práci. Mnohé z nich upriamujú stále pozornosť na formálne aspekty písania, niektoré však už zdôrazňujú aj komunikačnú efektívnosť, napr. Cerruti, Cini (2007), Desideri, Tessuto (2011), Vázquez (2005). V slovenčine a češtine napr. Čmejrková, Daneš, Světlá (1999), Danišková (2014), Staroňová (2011), Vydra (2010, 2011) Walková (2014).

<sup>2</sup> Taliančina ako jazyk veľkej kultúry si počas svojho vývoja vytvorila vlastnú tradíciu vedeckej prózy a charakteristické diskurzívne praktiky. Jej vzťah s angličtinou sa v oblasti vedeckej komunikácie všeobecne hodnotí ako „bilinguizmus s diglosiou“, t. j. funkčne rozlíšené využívanie dvoch jazykových kódov: angličtiny ako „vyššieho kódu“ v komunikácii medzi odborníkmi a taliančiny ako nižšie postaveného jazykového kódu v komunikácii používanej v oblasti didaktiky a popularizácie vedy (Carli, 2006, 125). Existujúce štúdie preukázali, že angličtina sa stala takmer výhradným jazykom v tzv. tvrdých vedách a v niektorých sociálnych vedách (ekonómia), v ktorých sa stále viac presadzuje aj ako jazyk VŠ výučby. V oblasti humanitných a sociálnych vied je situácia o čosi pestrejšia; kvôli tesnejšej previazanosti s konkrétnym kultúrnym kontextom má v nich národný jazyk väčšie zastúpenie (porov. napr. Villa, 2013). Tieto oblasti výskumu, medzi ktoré patrí aj lingvistik a literárna veda, sa tak stávajú zaujímavým priestorom na výskum národných komunikačných špecifik a pozorovanie väčšieho, či menšieho približovania sa globálnym štandardom, udávaných najmä severoamerickou tradíciou akademického písania.



a doktorandov. Metodologicky vychádzame zo žánrovej analýzy (porov. Swales 1990, 2004)<sup>3</sup>, ktorá je založená na štúdiu reprezentatívneho korpusu textov a na identifikácii istých rétorických postupov typických pre každý žáner. Naším zámerom je poukázať na rétorickú organizáciu týchto textov u autorov pochádzajúcich z rôznych kultúrnych kontextov.

## 1 METODOLÓGIA

V rámci žánrovej analýzy boli v 80. rokoch pre potreby akademickej praxe vypracované referenčné modely pre rôzne žánre akademického písania (abstrakt, vedecký článok, monografia, záverečné práce rôzneho stupňa, žiadosti o granty atď.). Výskum sa v tomto smere zamerával najmä na používanie angličtiny ako CJ (tzv. *non-native* alebo *second language writing*) a následne na komparáciu angličtiny a jednotlivých národných jazykov<sup>4</sup>.

*Abstrakt* a úvod vedeckého článku sú dva navzájom úzko prepojené textové žánre, vhodné na analýzu vďaka ich relatívnej krátkosti a štandardizovanej štruktúre. *Abstrakt* (tal. *sommario*, *sintesi*, *riassunto*) je krátka výstižná charakteristika obsahu dokumentu (Meško, Katuščák, Findra, 2004, 63-69), ktorého hlavnou funkciou je rýchlejšia orientácia v množstve vedeckých publikácií. *Úvody vedeckých článkov* sú zase časťou, v ktorej si autor vytýčením témy vytvára vlastný výskumný priestor, začleňuje svoj výskum do širšieho kontextu, uvádza tému a dôvody, pre ktoré sa ňou zaoberá (ibid., 2004, 177). Obidva žánre sú povinnými súčasťami vedeckých článkov<sup>5</sup> a majú jasne definovaný komunikačný zámer. Zároveň ich chápeme ako makrožánre, ktoré je možné ďalej klasifikovať. Odchýlky v textovej a rétorickej

<sup>3</sup> Žánrová analýza je v posledných rokoch dominantnou paradigmou analýzy odborného diskurzu a je jej venovaná pozornosť aj v rámci osvojovania si CJ. Predstavuje najmä tri hlavné prístupy: (i) *English for Specific/Academic Purposes* (ESP/EAP), t.j. angličtina pre špecifické/akademické účely (Swales, Bhatia, Hyland); (II) *Systémová funkčná lingvistika* (SFL) (Halliday, Martin), (III) škola *Novej rétoriky* (Bazerman, Berkenkotter, Huckin). Uvedené prístupy sa rôznia v pohľade na text ako aj v aplikácii žánrovej analýzy v didaktike. Nová rétorika skôr popiera možnosť výučby textových žánrov, z dôvodu ich veľkej závislosti od kontextu a variabilite. V rámci prvých dvoch prístupov sa naopak zdôrazňuje nutnosť poskytnúť učiacemu sa explicitné postupy štruktúrovania textu, jeho charakteristiky a prípadné obmeny. Aj keď ESP a SFL charakterizujú *žánre* rôzne, v rámci oboch prístupov je prítomná snaha o zadefinovanie relatívne stabilnej rétorickej štruktúry textu a jeho kľúčových charakteristík (porov. napr. Hyland, 2007).

<sup>4</sup> Kontrastívne štúdie textov v angličtine ako materinskom, či cudzom jazyku majú však oproti žánrovej analýze oveľa dlhšiu históriu. Tradícia kontrastívnej rétoriky sa datuje zhruba od druhej polovice 60. rokov, a to najmä od prelomovej Kaplanovej práce. Kaplan (1966) na základe hypotézy jazykového relativizmu Sapira a Whorfa, charakterizuje jazyk ako kultúrny fenomén s vlastnými rétorickými charakteristikami. Asi od 80. rokov minulého storočia sa postupne obnovil záujem o kontrastívnu rétoriku, čo so sebou prinieslo aj hypotézu existencie kultúrne špecifických modelov písania (pozri napr. Maurenan, 1993; Duszak, 1994, 1997; Čmejrková 1994).

<sup>5</sup> Z terminologického hľadiska používame termín *vedecký článok* (angl. *scientific article*, it. *articolo scientifico*) ako najvšeobecnejší termín, ktorý označuje text určený odborníkom, publikovaný v odbornom časopise alebo zborníku. Vedecký článok býva považovaný za kľúčový žáner vedeckej a akademickej komunikácie, aj keď sa jeho postavenie odvíja od celkovej hierarchie akademických textov v konkrétnom vednom odbore. Najvyššia váha sa mu priznáva v „tvrdých“ vedách (tu sa pre svoj analytický a experimentálny charakter nazýva aj *research article*, tal. ‘articolo di ricerca’, slov. ‘vedecký článok’). Svoje stabilné miesto má popri monografiách aj v oblasti humanitných vied (v angličtine býva pre svoj rétorický až esejistický charakter označovaný ako *essay*, it. ‘saggio’); k ďalšej subkategorizácii Swales (2004, s. 213).

organizácii a výbere lexikálnych a jazykových jednotiek vyplývajú najmä: **(a)** z disciplinárnych odlišností, napr. humanitné, prírodné, či technické vedy; **(b)** z čiastočne odlišnej funkcie: abstrakty v časopisoch, resp. v konferenčných zborníkoch; úvody k článkom teoretického / experimentálneho charakteru; **(c)** zo sociokultúrnych odlišností, najmä príslušnosť autora k istej národnej vedeckej komunite<sup>6</sup>.

Pokiaľ ide o uvedené body, zamerali sme sa na lingvistiku a literatúru, teda humanitné vedy; v rámci nich na *abstrakty* uverejnené vo vedeckých časopisoch a *úvody* vedeckých článkov v konferenčných zborníkoch a vychádzali sme z presvedčenia, že v písaní, ako činnosti, ktorá je súčasťou istého sociálneho prostredia, sa odráža tendencia autorov formulovať myšlienky v súlade so zaužívanými konvenciami písania príslušnej diskurznej komunity.

V analýze sme vychádzali z dvoch referenčných modelov: modelu IMRD (*Introduction – Method – Results – Discussion*) a CARS (*Create a Research Space*). Model IMRD bol navrhnutý na analýzu článkov empirického charakteru s relatívne stabilnou štruktúrou konštitutívnych častí a následne bol aplikovaný aj na analýzu abstraktov. Model CARS by mal zase odzrkadľovať rétorickú štruktúru úvodov (Swales 1990, 137-166) a neskôr bol tiež aplikovaný na analýzu abstraktov, čo prispelo k rozlíšeniu informačných abstraktov, ktoré majú bližšie k štruktúre IMRD a indikatívnych abstraktov, bližšie k štruktúre CARS (pozri Lorés, 2004). Obidva modely vychádzajú zo segmentácie textu na rétorické jednotky tzv. „fázy“ (*moves*), pozostávajúce z niekoľko povinných a nepovinných „krokov“ (*steps*). V nasledujúcej tabuľke uvádzame schémy obidvoch modelov:

Tab. 1

<b>IMRD</b> (Swales 1990, 144)	<b>CARS</b> <i>Create a Reserach Space</i> (Swales 1990, 137-166) (Swales 2004, 230)	
Introduction Úvod Method Metódy Results Výsledky Discussion	<b>Move 1 Establishing a territory</b> <b>(Vytýčenie teritória)</b> Step 1 Claiming centrality and/or Tvrdenie o dôležitosti témy	<b>Move 1 Establishing a territory</b> <b>(Vytýčenie teritória)</b> Topic generalizations of increasing specificity Všeobecné tvrdenia vzrastajúcej špecifickosti

<sup>6</sup> Pokiaľ ide o abstrakty pozri napr. práce týkajúce sa angličtiny (Swales, 1990, Swales, Feak, 2009), španielčiny (napr. Martín-Martín, 2002), francúzštiny (napr. Van Bonn, Swales, 2007), nemčiny (napr. Gnutzmann, 1991), švédčiny (napr. Melander, Swales, Fredrickson, 1997). K úvodom pozri napr. práce týkajúce sa švédčiny (napr. Fredrickson, Swales, 1994), poľštiny (napr. Golebiowski, 1999), španielčiny (napr. Burgess, 2002), maďarčiny (napr. Árvay, Tankó, 2004), atď.

Diskusia	Step 2 Making topic generalization(s) and/or Rôzne všeobecné tvrdenia Step 3 Reviewing items of previous research Prehľad doterajšieho výskumu <b>Move 2 Establishing a niche</b> Vymedzenie miesta Step 1A Counter-claiming or Protikladné tvrdenie Step 1B Indicating a gap or Poukázanie na medzeru Step 1C Question-raising or Položenie otázky Step 1D Continuing a tradition Pokračovanie v tradícii <b>Move 3 Occupying the niche</b> <b>Zaujatie miesta</b> Step 1A Outlining purposes or Naznačenie cieľov Step 1B Announcing present research Ohlásenie vlastného výskumu Step 2 Announcing principal findings Ohlásenie hlavných objavov Step 3 Indicating RA structure Naznačenie štruktúry článku	<b>Move 2 Establishing a niche</b> Step 1A Indicating a gap Poukázanie na medzeru Step 1B Adding to what is known Pridanie nových poznatkov Step 2 Presenting positive justification Pozitívne odôvodnenie <b>Move 3 Occupying the niche</b> Step 1 Announcing present research (obl.) Oznámenie témy predkladaného výskumu Step 2 Presenting RQs or hypotheses (opt.) Formulácia výskumných otázok a hypotéz Step 3 Definitional clarifications (opt.) Objasnenie prostredníctvom definícií Step 4 Summarizing methods (opt.) Sumarizácia metód Step 5 Announcing principal outcomes Naznačenie hlavných výstupov Step 6 Stating the value of the present research* Poukázanie na hodnotu výskumu Step 7 Outlining the structure of the paper* * in some fields Naznačenie štruktúry štúdie (v niekt. odboroch)
----------	---	--

Cieľom analýzy bolo overiť možnosť aplikácie uvedených schém na abstrakty a úvody článkov talianskych autorov a formulovať prípadné spoločné črty. Vychádzali sme z predpokladu, že texty zahrnuté do korpusu budú vykazovať viaceré odchýlky, a to najmä pre ich teoretický charakter, ich príslušnosť k humanitným vedám a z dôvodu, príslušnosti autorov ku kultúrnej odlišnej diskurznej komunite. Predpoklady pre medzijazykové porovnanie boli dva: (a) definícia žánru podľa Bhatia (Bhatia, 2006, 88), ktorý hovorí: „*The most important aspect of a genre is that it is recognisable, sufficiently standardised and is based on a set of mutually accessible conventions, which most members of professional, academic or institutional organisations mutually share. [...] It is not static, fixed, or*

*prescribed, but is often flexible, negotiated or sometimes contested.*” V tomto zmysle sa charakteristiky z disciplinárneho aj kultúrneho hľadiska môžu meniť, napriek tomu si však žáner svojej základnej charakteristiky zachováva; (b) presvedčenie, že aj napriek rozdielnosti názorov na presné vymedzenie moves, postavenie steps, na ich postupnosť, povinný, či fakultatívny charakter, štruktúra modelu ako celku je vhodná na analýzu komunikačného zámeru autora.

## 2 KORPUS

### 2.1 Abstrakty

V prvom kroku sme zisťovali zastúpenie abstraktov v dvanástich časopisov národného charakteru v talianskom jazyku s vedeckými článkami z lingvistiky aj literatúry za obdobie 2000 – 2008. Z dvanástich časopisov päť obsahovalo abstrakt len v angličtine (skr. ENG), dva časopisy v angličtine aj v taliančine (skr. IT), jeden časopis v angličtine, taliančine a francúzštine (skr. FR); v štyroch časopisoch nebol abstrakt vôbec zahrnutý. Výsledný prehľad uvádzame v tab. č. 2, zvýraznené sú dva časopisy *Linguistica e Letteratura* (LL) a *Bollettino di Italianistica* (BI), ktorých abstrakty sa stali súčasťou korpusu. Spolu bolo analyzovaných 60 abstraktov, 30 za každý časopis.

Tab. 2

	Jazyk abstraktu	Názov časopisu
1	ENG	<i>Archivio Glottologico Italiano</i>
2.	ENG	<i>Italian Journal of Linguistics</i>
3.	ENG	<i>Rassegna Italiana di Linguistica Applicata</i>
4	ENG	<i>Studi Italiani di Linguistica Applicata</i>
5.	ENG	<i>Studi e Saggi Linguistici</i>
6.	ENG + IT	<b><i>Linguistica e Letteratura</i></b> (skr. LL)
7.	ENG + IT	<i>Rivista Italiana di Onomastica</i>
8.	ENG + IT + FR	<b><i>Bollettino di Italianistica</i></b> (skr. BI)
9.	0	<i>Lingua Italiana d'Oggi</i>
10.	0	<i>Lingua e stile</i>
11.	0	<i>Studi di Lessicografia Italiana</i>
12.	0	<i>Studi Linguistici Italiani</i>

## 2.2 Úvody článkov

Predmetom analýzy boli články uverejnené v konferenčných zborníkoch, ktoré sa tematicky týkali vzťahu jazyka a kultúry, historickej lingvistiky a didaktiky jazyka (LC 1-7, DA 1-6, ItalAnt 1-5, II 1-2). Spolu sme analyzovali 20 štúdií publikovaných v rokoch 2001 – 2008 dvadsiatimi talianskymi autormi, ktorí sú vnímaní ako významní predstavitelia talianskej akademickej komunity. Pri výbere sme sa snažili zachovať čo najväčšiu homogénnosť pokiaľ ide o rozsah úvodov a váhu publikácie (prestíž podujatia, dôležitosť vydavateľstva, atď.); do korpusu sme zahrnuli len články s formálne vyčleneným úvodom.

## 3 DISKUSIA

Prvým poznatkom, ku ktorému sme dospeli bolo, že vedecké články týkajúce sa úvodov aj abstraktov mali prevažne teoretický charakter a boli teda bližšie k modelu CARS, ktorý sme následne vybrali ako referenčný model na identifikáciu a usporiadanie rétorických jednotiek. Počas analýzy sa nám potvrdil predpoklad o rôznorodosti rétorických postupov a množstve odchýlok od referenčnej schémy. Jednou z najvýznamnejších tendencií, ktorú sa nám podarilo identifikovať v abstraktoch aj v úvodoch, ktorou sa obidva žánre výrazne líšia od angloamerického štýlu, je oslabenie až absencia persuzívneho zámeru autorov. Na uvedenú tendenciu, ako aj na niektoré ďalšie špecifiká poukážeme na nasledujúcich príkladoch.

**3.1** V abstraktoch sa autori sústreďujú na všeobecné tvrdenia o téme (BI 53,3%, LL 30%) a uvedenie základnej štruktúry článku. Abstrakty tak pôsobia skôr ako súhrn najdôležitejších bodov obsiahnutých v štúdiu s prípadnou zmienkou o metodológii alebo o dosiahnutých výsledkoch<sup>7</sup>. Výstižný opis takejto štruktúry nachádzame u dvoch amerických lingvistov Van Bonnovej a Swalesa (Van Bonn/Swales, 2007, 98), ktorí na základe analýzy abstraktov angloamerických a francúzskych autorov konštatujú, že kým prví z nich formulujú abstrakty štýlom “Here is *why* this research is important”, druhí zdôrazňujú “Here is *what* this research *attempts* to do”; táto druhá charakteristika je typická aj pre abstrakty písané talianskymi autormi práve, porov. (1):

- (1) *téma* La rassegna che ci si offre sull'italiano regionale **affronta** i principali nodi teorici della discussione scientifica sull'argomento. *naznačenie štruktúry článku* In modo particolare **vengono affrontati** il problema del rapporto tra le varietà regionali

<sup>7</sup> V percentuálnom vyjadrení: abstrakt s priamym vyjadrením témy (BI 53,3%, LL 30%), abstrakty, ktoré v ktorých oznámení témy predchádza nejaké uvádzacie tvrdenie (BI 16,6%, LL 23,3%), abstrakty s tvrdením o dôležitosti témy (BI 13,3%, LL 26,6%), abstrakty s naznačením cieľa výskumu (BI 6,6%, LL 13,3%), abstrakty typu *in medias res* (BI 6,6%, LL 6,6%).

*e le altre dimensioni della variazione, la maggiore o minore permeabilità dei diversi livelli d'analisi all'interferenza con il dialetto (con particolare attenzione al lessico e alla fraseologia), alla delimitazione geografica delle varietà regionali e il prestigio di ciascuna di esse. Si è cercato, inoltre, di fornire un quadro anche delle nuove e/o auspicabili linee di ricerca, soffermandosi più approfonditamente sulla percezione del parlante riguardo alla variazione regionale dell'italiano. (BI/2008)<sup>8</sup>*

Z analýzy bolo zjavné, že abstraktom sa nepripisuje rovnaká váha ako v anglosaskej kultúre. Na základe typu metatextových odkazov (porovn. napr. konštrukcie typické pre angličtinu s ukazovacím zámenom *this paper, in the present contribution* vs. talianske konštrukcie s určitým členom: *l'articolo presenta, il saggio affronta, il contributo prende in esame*) čitateľ nadobúda dojem, že abstrakty fungujú skôr ako nezávislé textové jednotky, ktoré nemajú priamy súvis s textom článku, či štúdie, ku ktorej by mali odkazovať. Zatiaľ čo v angloamerickej kultúre je *abstrakt* pevnou súčasťou vedeckého článku, talianski autori mu pripisujú skôr okrajovú funkciu. Tento dojem ešte podčiarkuje fakt, že abstrakty sú často umiestnené na konci časopisu. Dôvodom môže byť fakt, že talianska vedecká komunita je v porovnaní s anglosaskou menšia a autor využíva na prítiahnutie pozornosti svoje meno a názov príspevku.

**3.2** Rovnakú tendenciu zaznamenávame aj v úvodoch. Fáza M1 modelu CARS (pozri tab. 1: Swales, 1990) je realizovaná najzriedkavejšie. Ak je, autori volia najmä krok 2, t. j. ponúkajú všeobecné informácie k téme, príp. zdôraznia náročnosť problematiky alebo to, že ide o často diskutovanú tému: porov. (2):

(2) *Il plurilinguismo, come è noto, è patrimonio costitutivo stesso della storia della nostra penisola. (DA1)<sup>9</sup>*

V rámci fázy M2 sa autori snažia vyhýbať kritike alebo otvorenej polemike s inými autormi, ktorí publikovali k danej téme. Prípadné “medzery” v predchádzajúcich štúdiách nebývajú priamo pomenované, býva len naznačená potreba detailnejšej analýzy, porov. (3) a (4) alebo je zdôrazná absencia štúdií k danej téme z dôvodu jej novosti.

(3) *Alla genesi di queste costruzioni non è stata prestata particolare attenzione, forse anche a causa della loro assenza in Dante e Petrarca. (ItalAnt3)<sup>10</sup>*

<sup>8</sup> Predkladaný prehľad k téme regionálnej taliančiny **pojednáva o** hlavných teoretických východiskách vedeckej diskusie k tejto téme. Zvláštna pozornosť **sa venuje** vzťahu medzi regionálnymi a ďalšími varietami jazyka; väčšej, či menšej priepustnosti medzi jednotlivými úrovňami analýzy, interferencii s dialektom (obzvlášť pokiaľ ide o lexiku a frazeológiu), geografickému vymedzeniu jednotlivých regionálnych variet a ich prestíži. **Snahou bolo podať** celkový obraz nových výskumných línií a vnímania jednotlivých regionálnych variet taliančiny hovoriacimi. (vlastný preklad)

<sup>9</sup> Ako je známe, plurilinguizmus je neoddeliteľným dedičstvom histórie nášho polostrova. (vlastný preklad)

(4) ***Mentre in altri paesi** la ricerca in questo campo si trova già a uno stadio avanzato [...], **in Italia si è scontato un certo ritardo.** [...] Se, dunque, per quel che concerne la descrizione sincronica dell'italiano contemporaneo, questa impostazione sembra essersi affermata [...], **è ancora tutta da realizzarsi l'opera di analisi e descrizione** delle valenze dell'italiano antico, intendendo con ciò sia ciascuno degli stadi sincronici isolabili in base a criteri valenziali nella lingua del passato, sia l'evoluzione diacronica da uno stadio all'altro. (ItalAnt4)<sup>11</sup>*

Vo fáze M3 autori úvodov najčastejšie oznámia tému alebo cieľ výskumu bez ďalšieho zdôvodňovania jej dôležitosti (podobne ako v abstraktoch). V dvoch prípadoch úvodov pozostávali len z fázy M3. Najčastejšia realizácia bola cez krok 1A a 1B. Pravdepodobne z dôvodu teoretického charakteru štúdií v korpuse, v úvodoch absentuje krok 2 (*principal findings*) sme identifikovali len v jednom prípade. V troch úvodoch sme identifikovali aj krok 3 (*indicating RA structure*):

(5) ***Inizierò** illustrando brevemente le ripercussioni che i cambiamenti nella popolazione scolastica della scuola d'obbligo - [...] - hanno determinato nelle richieste che si fanno oggi agli insegnanti. [...] **Alla luce di tali richieste prenderò** in considerazione alcune modalità formative possibili ed indicherò il ruolo che le università possono – o dovrebbero – assumere nella professionalizzazione degli insegnanti in servizio. **Presenterò poi** brevemente il secondo dei due corsi, da poco conclusosi. (II1)<sup>12</sup>*

Z nášho výskumu vyplýva<sup>13</sup>, že Swalesove modely IMRD a CARS (1990, 2004), sú len ťažko aplikovateľné na analogické textové žánre v taliančine, čo v zásade súhlasí s výsledkami výskumov aj v iných európskych jazykoch. Najväčšie rozdiely vyplývajú z toho, že v anglosaskom svete je silné konkurenčné prostredie a model CARS, sformulovaný na základe korpusu štúdií anglosaských autorov je založený práve na tejto súťaživosti. V tomto smere by bolo potrebné identifikovať na základe rozšíreného korpusu (abstraktov ako aj úvodov), vzhľadom na počet aj časové obdobie, možné národné špecifiká, pozri napr. model tzv. OARO (*Open a Research Option Model*, Swales 2004, 243-246), ktorý oproti modelu CARS zohľadňuje nižšiu úroveň súťaživosti mimo anglofónnej komunity a menší antagonizmus jej členov (Fredrickson, Swales, 1994, Golebiowski 1999, Clyne 1985). Tento

<sup>10</sup> Genéze týchto konštrukcií **nebola venovaná dostatočná pozornosť**, možno aj preto lebo v prácach Danteho a Petrarca sa tieto konštrukcie neobjavujú. (vlastný preklad)

<sup>11</sup> **Zatiaľ čo v iných krajinách** výskum v tejto oblasti dosť pokročil [...], **v Taliansku zaznamenávame isté oneskorenie** [...]. Ak sa aj pre synchronný popis súčasnej taliančiny tento prístup udomácnil [...] v prípade starej taliančiny **je analýza a popis valenčných štruktúr ešte pred nami**, a to tak z pohľadu synchronného, teda v jednotlivých časových etapách, ktoré je možné z pohľadu valenčných kritérií vydeliť, ako aj z pohľadu diachrónneho vývoja. (vlastný preklad)

<sup>12</sup> **Začnem** krátkym popisom dopadov, ktoré mali zmeny v populácii detí s povinnou školskou dochádzkou [...] na požiadavky kladené v súčasnosti na učiteľov [...]. **Vo svetle týchto požiadaviek**, zoberiem do úvahy možné didaktické prístupy a naznačím, akú úlohu by mohli, alebo mali mať univerzity v príprave budúcich učiteľov. **Následne predstavím** druhý z dvoch kurzov, ktorý sa nedávno ukončil. (vlastný preklad)

<sup>13</sup> Pokiaľ ide o detailnejšiu analýzu pozri Klimová (2011, 2014).

model je pre humanitné vedy vhodnejší aj z dôvodu väčšej variantnosti konštitutívnych častí vedeckého článku, ktorý pozostáva skôr z úvodu, centrálnej časti a záveru.

## ZÁVER

Podstatnou súčasťou univerzitného vzdelávania je nadobúdanie schopnosti interpretovať a písať texty ako aj to, že akademická komunikácia sa uskutočňuje v relatívne stabilnom prostredí a v rámci presne vymedzených žánrov. V našom príspevku sme chceli poukázať na niektoré konkrétne rozdiely v rétorickom usporiadaní dvoch textových žánrov vzhľadom na odlišné jazykové a sociokultúrne prostredie autorov. Sme toho názoru, že v súčasnosti, vďaka množstvu výmenných pobytov a stáží, sa študenti, doktorandi a mladí vedci pohybujú v multikultúrnom a mnohojazyčnom priestore a znalosť kultúrnych a disciplinárnych špecifik aj v oblasti vedeckej komunikácie, môže byť pre nich prínosom.

Na záver môžeme konštatovať, že aj keď sa normy typické pre angličtinu môžu zdať príliš štandardizované, až protirečiace individuálnemu štýlu autora a jeho kreatívnosti, v počiatočnej fáze učenia môžu slúžiť ako didaktická pomôcka (porov. Vydra, 2011). Na ich základe si študent dokáže osvojiť jednak štruktúrovanie istého typu textu a následne aj špecifiká rôznych sociokultúrnych a disciplinárnych komunít, čo prispieva aj k uvedomovaniu si odlišností pri koncipovaní textu v cudzom jazyku.

## LITERATÚRA

- ALCÓN, E. – MICHAVILA, F. 2012. *La universidad multilingüe*. Madrid : Tecnos., 2012.
- ÁRVAY, A. - TANKÓ, G., 2004. A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. In *IRAL* 42, 2004, č. 1, s. 71-100. ISSN 1613-4141.
- BHATIA, V. K. 2006. Analysing genre: some conceptual issues. In HEWINGS, M. (ed.) *Academic writing in context. Implications and applications*. London : Continuum, 2006, s. 79-92.
- BURGESS, S. 2002. Packed houses and intimate gatherings: Audience and rhetorical structure. In FLOWERDEW, J., *Academic discourse*. Harlow : Longman, 2002, s. 196-215.
- CARLI, A., 2006. La questione linguistica nella comunicazione scientifica oggi in Italia e in Germania. In CALARESU, E. – GUARDIANO, C. – HÖLKER, K., *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. Berlin : LIT, 2006, s. 101-137.
- CERRUTI, M. – CINI, M. 2007. *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma – Bari : Laterza, 2007. 145 s. ISBN 9788842081821.
- CLYNE, M. 1987. Cultural Differences in the Organization of Academic Texts: English and German. In: *Journal of Pragmatics* 11, 1987, s. 211-247. ISSN 0378-2166.
- CRYSTAL, D.. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.



- ČMEJRKOVÁ S. 1994). "Non-native (academic) writing". In ČMEJRKOVÁ S. – DANEŠ F. – HAVLOVÁ E. (eds.), *Writing vs. Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*, Tübingen : Narr, pp. 303-310.
- ČMEJRKOVÁ, S. – DANEŠ, F. – SVĚTLÁ, J. 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha : Leda., 1999. 255 s. ISBN 80-85927-69-1.
- DANIŠKOVÁ Z. 2014. "Učit' písať študenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania". In *Orbis Scholae*, 8 (1), s. 129-143. ISSN 1802-4637.
- DESIDERI, P. – TESSUTO, G. 2011. *Il discorso accademico le lingue a pratiche disciplinari*. Urbino : Quattroventi, 2011.
- DUSZAK, A. 1994. Academic discourse and intellectual styles. In *Journal of Pragmatics*, č. 21, 1994, s. 291-313. ISSN 0378-2166.
- DUSZAK, A. 1997. *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin - New York : Mouton de Gruyter, 1997.
- FREDRICKSON, K. M. – SWALES, J. M. 1994. Competition and discourse community: introductions from Nysvenska Studier. In GUNNARSSON P. L. – NORDBERG B., *Text and Talk in Professional Contexts*, Uppsala : Uppsala University, 1994, s. 9-22.
- GOLEBIEWSKI, Z. 1999. Application of Swales' model in the analysis of research papers by polish authors. In *International Review of Applied Linguistics*, č. 37, 1999, s. 231-247.
- GNUTZMANN, C. 1991 "Abstracts" und "Zusammenfassungen" im deutsch-englischen Vergleich. Das Passiv als interkulturelles und teiltextdifferenzierendes Signal. In MÜLLER, B.D. (ed.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München : Iudicium Verlag, 1991, s. 363-378.
- HYLAND, K. 2007. Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 writing instruction. In *Journal of Second Language Writing Instruction*. 2007, 16, s. 148-164. ISSN 1060-3743.
- KAPLAN, R. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. In *Language Learning*, č. 16, 1966, s. 9-22. ISSN 1467-9922.
- KLIMOVÁ, K. 2011. L'abstract tra funzionalità e pragmatismo nell'odierno paesaggio comunicativo (con particolare attenzione all'italiano). In HELD, G. - SCHWARZE, S. (eds.), *Testi brevi: teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*. Frankfurt am Mein : Peter Lang, 2011, s. 281-296.
- KLIMOVÁ, K. 2014. L'"italianità" nell'incipit dei saggi scientifici di ambito linguistico. In Arcangeli, M. (ed.), *Lid'O: lingua italiana d'oggi IX-2012*, Roma : Bulzoni, 2014, s. 193-206.
- LORÉS, R. 2004. On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organization. In *English for Specific Purposes*, č. 23, 2004, s. 280-302.
- MARTÍN-MARTÍN, P. 2002. A genre based investigation of abstract writing in English and Spanish. In *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, č. 44, 2002, s. 47-64. ISSN 0211-5913
- MAURENAN, A. 1993. *Cultural differences in academic rhetoric. A textlinguistic study*. Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris : Peter Lang, 1993.
- MELANDER, B. – SWALES, J. M. - FREDRICKSON, K. M. 1997. Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: national or disciplinary proclivities? In Duszak A. (ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse*, Berlin – New York : Mouton de Gruyter, s. 251-272.
- DUSZAK, A. (ed.). 1997. *Culture and Styles of Academic discourse*. Berlin – New York : Mouton de Gruyter, 1997, s. 251-272.
- MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. – FINDRA, J. 2004. *Akademická príručka*. Martin: Osveta, 2004. ISBN 8080632006.
- STAROŇOVÁ K. 2011. *Vedecké písanie*. Martin : Osveta, 2011.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press. 1990.

- SWALES, J. M. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 328 s. ISBN 0521533341.
- SWALES, J. M. – FEAK, CH. B. 2009. *Abstracts and the Writing of Abstracts*, Michigan : The University of Michigan Press, 2009.
- VAN BONN, S. – SWALES, J. M. 2007. English and French journal abstracts in the language sciences: Three exploratory studies. In *Journal of English for Academic Proposes*, č. 6, 2007, s. 93-108. ISSN 1475-1585.
- VÁZQUEZ, G. 2005, *Español con fines académicos*. Verlag : Editorial Edinumen Dez., 2005. 230 s. ISBN 10 8495986639.
- VILLA, M. L. 2013 *L'inglese non basta. Una lingua per la società*. Milano – Torino : Bruno Mondadori, 2013.
- VYDRA, A. 2010, *Akademické písanie. Ako vzniká filozofický text*. Trnava : Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- VYDRA, A. 2011. Kreativita v akademickom písaní. In *Ostium. Internetový časopis pre humanitné vedy*. 2011, roč. 7, č. 4. ISSN 1339-942X.
- WALKOVÁ, M. 2014. Rozdiely medzi slovenským a angloamerickým odborným štýlom na príklade jazykovedných textov. In *Jazyk a kultúra*, č. 19-20, 2014. ISSN 1338-1148.

## **Korpus**

### **Abstrakty:**

*LINGUISTICA E LETTERATURA*. Rivista semestrale diretta da Roberto Mercuri Pisa – Roma : Fabrizio Serra editore, nová séria od 1997. ISSN 0392-6915.

*BOLLETTINO DI ITALIANISTICA*. Rivista semestrale di critica, storia letteraria, filologia e linguistica, diretta Alberto Asor Rosa, Roma : Carocci, ISSN 0168-7298.

### **Úvody:**

LI (1-7): ARCANGELI, M. – MARCATO, C. (eds). 2008. *Lingue e culture fra identità e potere*. Roma : Bonacci, 2008.

DA (1-6): ARCANGELI, M. – MASI, A. (eds). 2006. *Formare nei paesi d'origine per integrare in Italia. Le nuove sfide della Dante Alighieri*. Roma : Società Dante Alighieri, 2006.

ItalAnt (1-5): DARDANO, M. – FRENGUELLI, G. (eds.). 2004. *SintAnt. La sintassi dell'italiano antico*. Atti del Convegno internazionale di studi (Roma, 18-21/09/2002). Roma : Aracne, 2004.

II (1-2): SCAGLIONE, S. (ed.). 2004. *L'identità linguistica e culturale degli stranieri in Italia: insegnamento e acquisizione dell'italiano*. Roma : Bulzoni, 2004.

# INOVATIVNÍ STRATEGIE UČENÍ S MODERNÍMI TECHNOLOGIEMI

Ladislava Knihová

## Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je představit aktuální stav a vývoj výukového prostředí se zvláštním zřetelem na inovativní strategie učení s využitím moderních technologií. Na pozadí nejnovějších empirických poznatků a teoretických závěrů z oblasti pedagogiky podporované využíváním digitálních technologií je představena celá řada kreativních technologií a praktických podnětů pro jejich využití ve výuce, učení a hodnocení. Příspěvek je doplněn o vybrané výsledky empirické sondy, zabývající se využitím kreativních technologií ve výukovém prostředí, která odhaluje jak zkušenosti, tak i očekávání studujících převážně v programech terciálního a postgraduálního vzdělávání a celoživotního učení. Při zohlednění skutečnosti, že vzdělávací instituce, výukové prostředí a samotní studenti mohou být neuvěřitelně rozmanití, je nanejvýš důležité s dostatečným časovým předstihem přemýšlet o budoucí strategii učení a výuky a identifikovat nejvhodnější technologické nástroje, které podpoří vzdělavatele a zkvalitní proces učení ve věku digitálního sdílení znalostí.

Klíčová slova: digitální technologie ve výuce, mobilní aplikace, mobilní učení, sociální sítě, Pecha Kucha

## Abstract

The objective of this paper is to present the current design and developments of learning environments with a special focus on innovative strategies in learning through technologies. On the background of the latest empirical findings and theoretical conclusions of technology-enhanced pedagogies, an array of creative technologies and practical ideas for harnessing technology in teaching, learning and assessment is discussed. The paper is complemented by the selected findings of a related empirical probe dealing with the use of creative technologies in learning environments, unveiling both the experience and expectations of learners in tertiary, postgraduate and life-long learning. Recognizing the fact that educational institutions, learning environments, and the learners themselves may be incredibly diverse across the learning sector, it is of utmost importance to consider future learning and teaching strategies, and identify the most suitable technological tools empowering educators and enhancing learning in a digital age of knowledge sharing well in advance.

Keywords: digital technologies in instruction, mobile applications, mobile learning, social networks, Pecha Kucha

## ÚVOD

Nové technologie zásadním způsobem mění náš životní styl a zasahují do všech oblastí našeho života. Výjimkou není ani oblast vzdělávání, v níž lze používat inovativní technologické postupy, metody a nástroje skutečně kreativním a vysoce efektivním způsobem. Začíná se etablovat speciální odnož pedagogiky, pro kterou je charakteristické využívání digitálních technologií. Vývoj oborových didaktik, které s novými trendy úzce souvisejí, je též předmětem diskuse odborníků, jak je patrné z rozsáhlé odborné práce *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, která vznikla na Masarykově univerzitě v Brně v roce 2015: „*Oborová didaktika totiž představuje unikátní propojení oborové*

*a pedagogické složky prostřednictvím konceptu pedagogical content knowledge (didaktické znalosti obsahu) [...].“ (Stuchlíková, Janík, 2015, 15). Je však velmi důležité, aby se oborové didaktiky v oblasti své teorie a metodologie rozvíjely ve společném diskursu, a to napříč mezi všemi vzdělávacími předměty (transdidaktický kontext). Jedině tak budou oborové didaktiky moci plnit svou významnou a jedinečnou roli integrujícího článku mezi realitou vzdělávací praxe a rozvojem jednotlivých oborů. (Stuchlíková, Janík, 2015).*

Z hlediska integrace moderních technologií do výuky se kritickými body však jeví dva aspekty, a těmi jsou jak velmi potřebná sebedůvěra pedagogů a lektorů ve vlastní znalosti a dovednosti, tak i jejich ryzí ochota prozkoumat, seznámit se a začít experimentovat s inovativními strategiemi učení a výuky. Situace pokročila již tak daleko, že se již de facto nejedná o možnost volby, ale o imperativ doby. Dynamické změny ve vzdělávacích technologiích, jejich zvýšená dostupnost z hlediska ceny i infrastruktury, existence otevřených vzdělávacích platform s minimálními nebo žádnými finančními nároky, vznik mobilního vzdělávání – to vše zásadním způsobem ovlivňuje studenty, proces učení i celou společnost a její ekonomické a sociálně-kulturní směřování. Tento vývoj dnes již není možné ignorovat či jakýmkoliv způsobem snižovat jeho význam.

Kreativní využití všech možností, které inovativní vzdělávací technologie nabízejí, zdůrazňuje celá řada odborníků. Přední britský odborník na oblast korporátního vzdělávání a vzdělávací technologie Bob Little často hovoří na téma kvality a charakteru výukového prostředí: *„Výuka by měla být zážitkem, nejen příležitostí prezentovat informace. Vytvoření efektivního výukového prostředí poskytuje lidem vše, co potřebují pro realizaci určitého úkolu, avšak nenalezneme to naservírované na podnose. Studující sami se musejí rozhodnout, jak co nejlépe pracovat s materiály, které mají k dispozici.“ (Little, 2012, 60)*

Studenti se rádi pohybují ve flexibilním prostředí, které jim umožňuje experimentovat, učit se jeden od druhého a vytvářet si tak vlastní mix různých příležitostí k učení. Zajímavá zjištění přináší výzkum společnosti JISC<sup>1</sup> týkající se studentů nově přicházejících do škol či univerzit a jejich pohledu na digitální technologie ve výuce – od očekávaných standardů na vysokorychlostní připojení k internetu, přes preferovaný způsob komunikace emailem či snadný přístup ke všem potřebným informacím prostřednictvím kvalitního webu dané vzdělávací instituce. (Beetham et al., 2013). Z pohledu studentů jsou též důležitá aktuální očekávání týkající se znalostí a dovedností vyučujících a lektorů: *„Učitelský sbor bude mít*

---

<sup>1</sup> Britská organizace založená v roce 1993 (původně Joint Information Systems Committee, dnes vystupuje jen pod názvem JISC, původní akronym se již nepoužívá) poskytuje sdílené služby vzdělávacímu sektoru ve Spojeném království – např. přístupové služby k informačním zdrojům, digitální zdroje a poradenství.

*schopnost ovládat zavedené digitální technologie a pedagogové budou vhodným způsobem začleňovat technologii do své výuky*<sup>2</sup>. (Beetham et al., 2013, 16).

Pedagogové mají profesní odpovědnost za vzdělávací obsah svých předmětů a ve svém oboru se soustavně vzdělávají. Kromě toho „co učit“ je jejich stavovskou povinností sledovat i nové metodické postupy výuky, tj. „jak učit“. Pro pedagogy je nanejvýš nutné sledovat v této oblasti všechny novinky, které se mohou stát vhodným obohacením jejich portfolia inovativních strategií a moderních výukových metod s využitím vzdělávacích technologií.

Společně s deskripcí jednotlivých technologických novinek a jejich doporučeného a metodicky promyšleného začlenění do výuky autorka příspěvku předkládá odborné veřejnosti k zamyšlení i vybrané výsledky empirické sondy s názvem „Kreativní technologie ve výuce“. Použitým nástrojem bylo anonymní online dotazníkové šetření provedené v prostředí SurveyMonkey (blíže o online aplikaci SurveyMonkey – viz kapitola 1.2), cílovou skupinou lidé všech stupňů a typů formálního i neformálního vzdělávání, přičemž sběr dat proběhl v měsíci květnu 2016. Převážná část respondentů z celkového počtu 61 získaných odpovědí na 16 položených otázek byli absolventi bakalářských a magisterských studijních programů (82,97 %). Mezi respondenty bylo zastoupeno 8,5 % respondentů s postgraduálním vzděláním.

## 1 KREATIVNÍ TECHNOLOGIE VE VÝUCE, UČENÍ A HODNOCENÍ

Portfolio nových nástrojů, metod a postupů, jejichž společným jmenovatelem jsou technologie, se rozrůstá doslova každým dnem. Identifikace těchto nástrojů a povědomí o možnostech jejich kreativního využití ve výuce je odrazovým můstkem pro začátek experimentování. Najít prostor a čas pro nové postupy výuky je určitě výzvou a nelehkým úkolem pro všechny pedagogy. V další části příspěvku se proto autorka soustředí u každého z následujících nástrojů vždy na jednoduchý popis, internetové odkazy vztahující se k danému nástroji a objasní důvody a možné způsoby jeho použití. Současně bude každý nástroj doplněn o nejnovější data z empirické sondy provedené společností Education online v květnu 2016. Pojmem *nástroj* se rozumí i technika, postup či metoda používaná ve výuce.

### 1.1 Pecha Kucha

**Popis nástroje** - Pecha Kucha (vysl. ‚pečakuča‘) v japonštině znamená ekvivalent anglického slovního spojení ‚chit chat‘ (popovídání, potlach, poklábosení) a označuje

---

<sup>2</sup> Překlad z anglického originálu – autorka.

specifický prezentační protokol. Jeho vznik se datuje rokem 2003, kdy japonský architekt Mark Dytham a architektka Astrid Klein zavedli závazný protokol pro prezentování architektonických projektů, které dříve bývalo velmi zdlouhavé a trvalo mnoho hodin. Z architektury se koncept rozšířil do dalších oborů. Tento prezentační protokol je obdobou prezentací v programu PowerPoint, avšak dovoluje pouze 20 snímků, každý z nich je zobrazen a popisován maximálně 20 vteřin, takže celkový čas prezentace je pouhých 6 minut 40 vteřin. Prezentace Pecha Kucha používá automatický přechod snímků s načasováním přechodu na 20 vteřin a prezentující musí dodržet předepsaný čas. Ekvivalent projektu Pecha Kucha vznikl ve Spojených státech amerických pod názvem Ignite a rychle se rozšířil do všech oblastí byznysu a podnikání. (Ingle, Duckworth, 2013, 45-47)

**Odkazy na nástroj** – základní webová stránka projektu Pecha Kucha se nachází na adrese [www.pechakucha.org](http://www.pechakucha.org). Dnes již ve více než 800 městech světa, Českou republiku nevyjímaje, probíhají tzv. Pecha Kucha Nights - viz např. [www.pechakucha.cz](http://www.pechakucha.cz), tedy společenské akce zaměřené na „umění stručných prezentací“, čemuž odpovídá i samo motto tohoto projektu. Americký Ignite nalezneme na adrese [www.igniteshow.com](http://www.igniteshow.com).

Další odkazy:

Další informace o Pecha Kucha	<a href="http://www.pecha-kucha.org">www.pecha-kucha.org</a>
Impress – freeware pro tvorbu prezentací	<a href="http://www.openoffice.org">www.openoffice.org</a>
Prezi – online aplikace pro tvorbu prezentací	<a href="http://www.prezi.com">www.prezi.com</a>
Použití vizuálů v rámci Creative Common Licence	<a href="http://www.creativecommons.org">www.creativecommons.org</a>
Download vizuálů – placená služba	<a href="http://www.shutterstock.org">www.shutterstock.org</a>

**Důvody použití nástroje** – hlavním důvodem použití prezentačního protokolu Pecha Kucha je stimulovat zájem a zapojení posluchačů. Snahou je promyšleně překonat často kritizovanou tzv. „smrt PowerPointem“ a při krátké prezentaci zapojit posluchače a přinášet klíčové informace jasně a stručně. Požadovaná omezení nutí prezentující k promyšlené koncepci celé prezentace, k přehodnocení klasických prezentačních stylů a k používání vizuálů, které vhodně dokumentují přednášený obsah a umocňují jeho zapamatování, a to podle hesla „jeden obrázek nahradí tisíc slov“. Přijetím konceptu Pecha Kucha ve výuce zamezujeme přetížení informacemi, prezentace se stávají zajímavějšími a studenti pracují kreativněji. Dalšími důležitými důvody použití prezentačního protokolu Pecha Kucha je zvýšení funkčních dovedností studentů v oblasti IT při tvorbě prezentací multimediálního charakteru a příležitost ověřit si schopnost prezentovat na veřejnosti, a tak získat potřebnou míru sebevědomí a praktických dovedností.

**Způsoby použití nástroje** – situací, kdy je vhodné Pecha Kucha uplatnit ve výuce, je celá řada:

- úvod nové lekce/výukového modulu/tématu
- pro krátkou rekapitulaci právě probírané látky
- nástroj pro opakování látky
- nástroj pro hodnocení výkonu studentů

**Pecha Kucha – výsledek dotazníkového šetření** - v dotazníkovém šetření byla položena výběrová otázka: **Slyšeli jste někdy o Pecha Kucha?**

Vyhodnocení odpovědí respondentů přineslo tyto výsledky:

Možné varianty odpovědí	Odpovědi respondentů
Ano.	11,48 %
Moji učitelé tento přístup aktivně využívají/využívali.	0,00 %
Moji učitelé tento přístup příležitostně využívají/využívali.	0,00 %
Ne.	88,52 %

Výše uvedená data naznačují, že prezentační protokol Pecha Kucha je v České Republice zatím jen málo známý a existuje tudíž značný potenciál pro jeho kreativní nasazení ve výuce, který je však podmíněn vzděláváním pedagogů a diseminací informací o tomto zajímavém nástroji.

**Názory odborníků** – zajímavé poznatky z výukové praxe PK (Pecha Kucha) byly publikovány v článku *Rescuing the Student Presentation With Pecha Kucha: „Graduate students often have trouble prioritizing content, especially when writing a term paper on the same topic as a presentation; however, with PK, they are compelled to aggressively manage the material and rehearse the presentation to keep pace with the slides. This adds to the pressure of the presentation process felt by the students, but the results are worth the effort.”* (Masters a Holland, 2012, 536)<sup>3</sup>

## 1.2 Sociální síť

**Popis nástroje** – sociální síť se staly skutečným fenoménem naší doby. Jejich vývoj je tak překotný, že je téměř nemožné sledovat všechny nové funkce, kterými jsou průběžně obohacovány. Některé z funkcionalit sociálních sítí mohou velmi dobře posloužit i pro

---

<sup>3</sup> „Postgraduální studenti často mají potíže při stanovení obsahových priorit, obzvláště pokud píší seminární práci a připravují prezentaci na stejné téma. Avšak s Pecha Kucha jsou nuceni až k agresivnímu osvojení podkladů a nacvičování prezentace tak, aby dokázali jít ruku v ruce s automatickým posunem snímků. To samozřejmě ještě přidává na stresu při prezentování pocíťovanému studenty, ale výsledky stojí za to.“ (překlad – autorka)

vzdělávací účely, a to při respektování požadavku na efektivnost a bezpečnost takového výukového prostředí. Pro účely výuky můžeme používat systém řízení výuky (LMS – Learning Management System) *Moodle* jako open-source řešení – obzvláště jeho součástí podporující sociální učení, Facebook (některé jeho aplikace) a Facebooku velmi podobná síť s názvem Edmodo, která na svých webových stránkách vyzývá ke spolupráci učitele, studenty i rodiče. Dále LinkedIn, Twitter, Yammer a SurveyMonkey.

*Moodle* – systém řízení studia je online a mobilní aplikace bez jakýchkoliv finančních nároků na pořízení. Používá ji poměrně velké množství evropských univerzit a umožňuje tudíž uživatelům velmi jednoduché sdílení materiálů a prostor pro účast na společných projektech. Část určená pro networking má řadu funkcionalit, které v našem prostředí nejsou obvykle dostatečně využívány, pokud to není přímo náplň práce určitého tutora.

*Edmodo* - umožňuje řadu funkcí: lze psát poznámky na "zed", pokládat otázky, vytvářet kvízy využitelné jako testy, přehledně vkládat termíny na odevzdání prací, události na časové ose, vytvářet podskupiny v rámci třídy, ankety vhodné na zpětnou vazbu apod. Tato síť umožňuje například zadat studentům, aby v rámci domácí přípravy zhlédli výukový/dokumentární či jiný vhodný film a studenti mohou jejím prostřednictvím zasílat otázky či komentáře tutorovi již v průběhu sledování filmu. Existuje i mobilní verze Edmodo pro všechny operační systémy mobilních zařízení. (Ingle, Duckworth, 2013, 55-57)

*LinkedIn* – pro specifické výukové účely je možné využít i potenciálu profesní sociální sítě LinkedIn. Zde se jedná především založení, moderování a účast ve specializovaných skupinách, v nichž určuje obsah a monitoruje/moderuje dění příslušný tutor. Je možné založit speciální skupinu pro školní projekty či přeshraniční spolupráci tříd a škol s komunikací v angličtině. Autorka sama má bohaté zkušenosti s aktivní účastí v několika profesních skupinách na sociální síti LinkedIn převážně zaměřených a e-learning a příbuzné disciplíny a může z vlastní praxe potvrdit jejich výborný informační přínos. *Twitter* – je jedna z typických platforem určených pro mikroblování s omezenou délkou textu (tweetů) na 140 znaků. I přes krátkost sdělení je možné zvažovat celou řadu metod a aktivit zaměřených na výukové účely v prostředí této sociální sítě. Zde je několik příkladů:

- *Myšlenky na víkend* – napište krátký výrok / zprávu (se specifickým hashtagem na specifické téma).
- *Kdo jsem?* – popište sami sebe v délce 140 znaků nebo pomocí volně šířitelného vizuálu či audio/video klipu, apod.



- *Pošli mi textovku* – pomocí mobilního telefonu se zúčastněte hlasování, reagujte na fotografie či mini-videa zachycující každodenní život studentů.
- *Titulky k videu* – na základě překladu jednotlivých frází studenty může být přeložen celý film. Může se též jednat např. o opravu již existujících chyb v titulcích k videu umístěnému online (např. na serverech TED a YouTube).
- *Soutěže na Twitteru* – použijte hashtag na Twitteru pro upoutávku na soutěž s cílem vyvolat zájem; připravte a sdílejte atraktivní vizuál s cílem upoutat a zapojit co největší množství účastníků; sdílejte jednoduše formulovanou výzvu k činu, podmínky účasti, oznamte vítěze soutěže na Twitteru; poděkujte všem organizátorům a účastníkům; pro vyhodnocení úspěšnosti soutěže na Twitteru pomocí Google Alerts sledujte počet oznámení v médiích o konání soutěže – opět informace sdílejte na Twitteru. (***How to Run a Successful Twitter Contest : Social Media Examiner 2016***)

*Yammer* - v neposlední řadě je vhodné uvést např. i sociální síť určenou pro dospělé studenty s názvem Yammer, která začíná být využívána i v českém firemním prostředí jak pro běžnou interní komunikaci, tak i pro výukové a především informační účely.

*SurveyMonkey* – je primárně online a mobilní aplikace určená na provádění dotazníkových šetření online. Je však možné využít i jejího přesahu na sociální sítě a využít možnosti sdílení vytvořeného dotazníku na Facebook, LinkedIn a Twitter.

### **Odkazy na nástroj**

Moodle – download	<a href="https://download.moodle.org/releases/latest/">https://download.moodle.org/releases/latest/</a>
Moddle – mobilní aplikace	<a href="https://download.moodle.org/mobile/">https://download.moodle.org/mobile/</a>
Facebook – vytvoření uzavřené skupiny	<a href="https://www.facebook.com/help/220336891328465#What-are-the-privacy-options-for-groups">https://www.facebook.com/help/220336891328465#What-are-the-privacy-options-for-groups</a>
Facebook – vytvoření soukromé události	<a href="http://www.facebook.com">www.facebook.com</a>
Facebook – aplikace Poznámky	<a href="https://www.facebook.com/educationonline.cz/settings/?tab=apps">https://www.facebook.com/educationonline.cz/settings/?tab=apps</a>
Edmodo	<a href="http://www.edmodo.com">www.edmodo.com</a>
Edmodo mobilní aplikace	<a href="https://www.edmodo.com/mobile">https://www.edmodo.com/mobile</a>
LinkedIn - skupiny	<a href="https://www.linkedin.com/groups">https://www.linkedin.com/groups</a>
Yammer	<a href="http://www.yammer.com">www.yammer.com</a>
SurveyMonkey	<a href="http://www.surveymonkey.com">www.surveymonkey.com</a>
SurveyMonkey – blog – přesah na sociální sítě	<a href="https://www.surveymonkey.com/blog/2013/06/27/how-to-make-your-surveys-social">https://www.surveymonkey.com/blog/2013/06/27/how-to-make-your-surveys-social</a>

**Důvody použití nástroje** - využití sociálních sítí pro výukové účely může mít motivační vliv na studenty, neboť učení probíhá v neformálním prostředí, které stimuluje

komunikaci, nabízí vedení tutorem, podporu i zpětnou vazbu. Dále toto prostředí umožňuje vzájemnou spolupráci mezi studenty a poskytuje virtuální prostor pro diskuse.

**Způsoby použití nástroje** – tutoři pracující s těmito nástroji mohou s úspěchem využít interaktivní nástroje a vlastnosti těch částí výše uvedených platforem, které umožňují virtuální sociální kontakty pro jejich uživatele, a to např.:

- zasílání otázek pro studenty
- hlasování o určeném tématu
- třídní management (vytváření virtuálních tříd, známkování)
- upload videa a hypertextových odkazů pro skupiny studentů
- využití online kalendáře (schůzky, akce, hry online i offline)
- příjem vypracovaných úkolů a zpráv od studentů
- sdílení obsahu (skupinové, třídní, celoškolní)
- sdílení dotazníků na sociálních sítích (Ingle, Duckworth, 2013, 54)

Při používání sociálních sítí a jejich různých aplikací je nutné se velmi pečlivě seznámit s vhodným řešením pro nastavení soukromí pro všechny uživatele. Vzhledem ke skutečnosti, že na těchto sítích studující prožívají souběžně i své soukromé životy, je nutné stanovit jasné hranice mezi prostorem pro učení a soukromými aktivitami na sociálních sítích.

**Sociální sítě – výsledek dotazníkového šetření** - v dotazníkovém šetření byly položeny dvě výběrové otázky: **Využívají/využívali vaši učitelé Facebook či jiné sociální sítě pro výukové účely?**

Vyhodnocení odpovědí respondentů přineslo tyto výsledky:

Možné varianty odpovědí	Odpovědi respondentů
Ano, poměrně často.	8,20 %
Ano, ale jen příležitostně.	44,26 %
<i>Ne, nikdy.</i>	42,62 %
Ne, nespadá to mezi běžně používané výukové metody.	4,92 %

Další otázka se též týkala Facebooku: **Jak reagují/reagovali vaši učitelé, pokud při výuce zjistí, že jste na Facebooku či na jiných stránkách, které nesouvisí s výukou?**

Vyhodnocení odpovědí respondentů přineslo tyto výsledky:

Možné varianty odpovědí	Odpovědi respondentů
Učitelé to většinou tolerují.	64,91%
Jsem důrazně pokárán/pokárána.	19,30 %
Při výuce vůbec nesmím mít mobilní telefon na lavici.	15,79 %

**Názory odborníků** – odborná literatura v poslední době reaguje na téma učení a výuka v prostředí sociálních sítí mnoha odbornými statěmi. Mikroblogging v terciálním vzdělávání je též předmětem zájmu četných autorů. Za všechny autorka uvádí názor skupiny odborníků publikovaný na vědecké konferenci 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013: „For the time being, microblogging is a source of intellectual optimism, a fact of life, which will increasingly become a fact of learning at all ages and levels of education. (Holotescu et al., 2014, 4305)<sup>4</sup>

### 1.3 Mobilní učení a mobilní aplikace

**Popis nástroje** – mobilní učení, často vyjádřené zkratkou m-učení, se odehrává „za pohybu“ a je umožněno díky mobilním technologickým zařízením – chytré telefony, tablety, notebooky a např. i herní konzole. Mobilní aplikace pak označují software speciálně vyvinuté pro mobilní zařízení a mezi nimi zcela zvláštní kategorii zaujímají výukové mobilní aplikace, které byly vyvinuty pro specifické výukové účely.

**Odkazy na nástroj** – digitální výukové mobilní aplikace jsou běžně dostupné u Apple Store, Google Play a Windows Store. Některé aplikace jsou v rozšířené verzi placené, avšak základní rozsah bývá zdarma. Video kurzy prestižních světových univerzit bývají též zdarma. Zpoplatnění bývá vystavení certifikátu, pokud si to studující přeje. Studující může ke svým kurzům přistupovat z kteréhokoliv zařízení (PC, tablet, mobil).

Odkazy na nejprestižnější poskytovatele vzdělávacích kurzů:

Lynda	<a href="https://www.lynda.com">https://www.lynda.com</a>
Udemy	<a href="https://www.udemy.com">https://www.udemy.com</a>
edX	<a href="https://www.edx.org">https://www.edx.org</a>
Coursera	<a href="https://www.coursera.org">https://www.coursera.org</a>
Khan Academy	<a href="https://www.khanacademy.org">https://www.khanacademy.org</a>

**Důvody použití nástroje** – mobilní učení a mobilní výukové aplikace jsou logickou reakcí na životní styl „on the go“, který byl umožněn díky teritoriální a cenové dostupnosti Wi-Fi připojení k internetu. Jedná se o preferovaný vzorec společenského chování, a tak učení „musí jít za ním“.

**Způsoby použití nástroje** – koncept mobilního učení a výukové mobilní aplikace mohou být použity pro různé výukové účely:

---

<sup>4</sup> „Prozatím je mikroblogging zdrojem intelektuálního optimismu, životní realitou, která se ve zvýšení míře stane realitou učení bez rozdílu věku a úrovně vzdělání.“ (překlad – autorka)

- vyhledávání informací a výzkum
- spolupráce a sdílení informací
- shromažďování znalostí
- aplikace a interakce (Ingle, Duckworth, 2013, 93)

**Mobilní učení a mobilní aplikace – výsledek dotazníkového šetření -**

v dotazníkovém šetření byla položena následující výběrová otázka: **Využíváte mobilní aplikace pro vlastní studium?**

Vyhodnocení odpovědí respondentů přineslo tyto výsledky:

Možné varianty odpovědí	Odpovědi respondentů
Ne.	27.87%
Ano, příležitostně.	57.38%
Ano, často. Jsou součástí mého životního stylu.	14,45 %

**Názory odborníků** – studie s názvem *Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology* z University of North Carolina u roku 2013 přinesla následující závěry: „*The study revealed that mobile learning keeps the learners engaged, and one is able to deliver learning that is authentic and informal via the mobile learning technologies*“ (Martin, Ertzberger, 2013, 84)<sup>5</sup>

## **ZÁVĚR**

Příspěvek přinesl celou řadu inspirativních metod a nástrojů použití inovativních strategií ve výuce a v procesu učení v prostředí digitálních technologií. Všechny z nich jsou velmi dobře přenositelnými příklady dobré praxe a základem, na němž je možné kreativně stavět. Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku nebylo možné se zabývat celou plejádou dalších nástrojů detailně. Samotný jejich výčet však může naznačit mnohé: nástroje pro tvorbu e-portfolia, blogování, hlasovací systémy ve výuce, správa digitálního obsahu, správci záložek, rozšířená realita, QR kódy, slovní mraky, digitální plakát, screencasting, výukové video, gamifikace či digitální storytelling. Vytčený cíl představit důležité inovativní technologie v procesu učení byl naplněn a nyní je již na pedagogích samotných, nakolik a hlavně v jakém časovém horizontu zařadí nové metody podporované technologickými prostředky do svých výukových plánů.

---

<sup>5</sup> „Studie odhalila, že mobilní učení udržuje studenty zapojené do výuky a že je možné poskytovat vzdělávání, které je autentické a neformální, a to prostřednictvím mobilních vzdělávacích technologií.“ (překlad – autorka)

### Poděkování

Autorka děkuje společnosti Education online za poskytnutí dat z dotazníkového šetření v rámci empirické sondy s názvem „Kreativní technologie ve výuce“.

### LITERATURA

BEETHAM, H. – WHITE, D. – WILD, J. 2013. *Students' expectations and experiences of the digital environment literature review* [online]. 2013, Bristol : JISC, s. 19. Dostupné na internete:

[http://repository.jisc.ac.uk/5573/1/JR0005\\_STUDENTS\\_EXPECTATIONS\\_LITERATURE\\_REVIEW\\_2.0.pdf](http://repository.jisc.ac.uk/5573/1/JR0005_STUDENTS_EXPECTATIONS_LITERATURE_REVIEW_2.0.pdf)

DUCKWORTH, V. – INGLE, S. *Enhancing learning through technology in lifelong learning: Fresh ideas, innovative strategies: 25 creative tools for using technology in your practice*. Maidenhead : Open University Press, 2013, s. 45-47, 54, 55-54, 93. ISBN 978-033-5246-403

HOLOTESCU, C. – GROSSECK, G. – DANCIU, E. 2014. Educational Digital Stories in 140 Characters: Towards a Typology of Micro-blog Storytelling in Academic Courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online] 2, roč. 116, s. 4305 [citované 2016-06-13]. ISSN 18770428 Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.936

How to Run a Successful Twitter Contest: Social Media Examiner. *Social Media Examiner: Social media marketing how to, research, case studies, news and more!: Social Media Examiner* [online]. [citované 2016-06-13]. Dostupné na internete: <http://www.socialmediaexaminer.com/how-to-run-a-successful-twitter-contest/>

LITTLE, B. 2012. *Perspectives on Learning Technologies*. St. Albans : The Endless Bookcase, 400 s., s. 60. ISBN 978-908941-06-0

MASTERS, J. C. – HOLLAND, B. E. 2012. Rescuing the Student Presentation With Pecha Kucha. *Journal of Nursing Education* [online]. 1. 9., roč. 51, č. 9, s. 536–536 [citované 2016-06-13]. ISSN 0148-4834. Dostupné z: doi:10.3928/01484834-20120822-02

MARTIN, F. – ERTZBERGER, J. 2013. Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education* [online] 10., roč. 68, s. 84 [citované 2016-06-13]. ISSN 03601315. Dostupné z: doi:10.1016/j.compedu.2013.04.021

STUHLÍKOVÁ, I. – JANÍK, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* [online]. Brno : Masarykova univerzita [citované 2016-06-14], s. 15. ISBN 978-80-210-7884-0. Dostupné na internete: <http://is.muni.cz/publication/1301346>

## **MULTIKULTURÁLNÍ DIFERENCE PŘI VÝUCE, TESTOVÁNÍ A EVALUACI ČÍNSKÝCH STUDENTŮ, SE ZAMĚŘENÍM NA VÝUKU ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA**

**Ivona Kuželíková**

### **Abstrakt**

Jedním se současných trendů je stále větší internacionalizace terciálního vzdělávání a rostoucí mobilita studentů. V rámci projektu spolupráce Vysoké školy finanční a správní s čínskou *Changchun University of Finance and Economics* jsme v roce 2015 přivítali na naší univerzitě první skupinu 25 čínských studentů, kteří přijeli studovat bakalářský program vyučovaný v angličtině. Katedra jazyků pro čínské studenty připravila úvodní intenzivní kurz anglického jazyka, jehož cílem bylo zlepšit jejich jazykové kompetence, ale také seznámit je s naším evropským stylem výuky a vzdělávání. Článek si klade za cíl představit průběh tohoto kurzu a poukázat na kulturní odlišnosti při výuce angličtiny vyplývající právě z velkého rozdílu mezi českou a konfucianstvím ovlivněnou kulturou čínskou.

**Klíčová slova:** kulturní odlišnost, čínský student, mluvený projev, jazykové kompetence

### **Abstract**

Internationalisation of tertiary education and higher student mobility is one of the current trends. The project of collaboration between Vysoká škola finanční a správní and Changchun University of Finance and Economics enabled the group of 25 Chinese students to study our Bachelor programme in English. Department of Languages prepared for Chinese students an intensive English course, the aim of which was to improve their language competencies and introduce our European style of learning and teaching to them. This paper focuses on difficulties we faced during the course and arising from a huge difference between Czech and Confucianism influenced Chinese culture.

**Key words:** cultural difference, Chinese student, speech, language competence

## **ÚVOD**

Internationalizace terciálního vzdělávání je nepochybně jedním ze současných trendů. Mobilita studentů se neustále zvyšuje. Stále více českých studentů využívá příležitosti studovat v zahraničí a současně roste počet zahraničních studentů studujících českou vysokou školu, a to jak programy v češtině, tak i v angličtině. Cizí jazyk se tedy stává neodmyslitelnou součástí edukačního procesu, nejen jako důležitý komunikační prostředek, ale též jako nástroj studia.

Vysoká škola finanční a správní (VŠFS) je tomuto trendu velmi otevřená a přátelská. Střetávání různorodých kultur na poli jedné univerzity považuje za přínosné a obohacující pro všechny zúčastněné strany. Rostoucí počet zahraničních studentů dokládají následující údaje. V akademickém roce 2012/2013 tvořili zahraniční studenti 10,5% z celkového počtu studentů (530 z 5084), v akademickém roce 2013/2014 to bylo již 20,7% (984 z 4755), v akademickém

roce 2014/2015 další nárůst na 24,3% (1043 z 4290) a v akademickém roce 2015/2016 bylo zahraničních studujících již 26,7% (1065 z 3988). Vidíme, že celkový počet studentů mírně klesá, což souvisí s vývojem demografické křivky České republiky. Procento zahraničních studentů však vzrůstá a VŠFS tak plní jeden ze svých cílů, kterým je být mezinárodní univerzitou.

V rámci naplňování tohoto cíle využila VŠFS pobídek čínských univerzit a zapojila se do unikátního česko-čínsko-amerického vzdělávacího projektu. Do projektu jsou vedle VŠFS zapojeny také *Changchun University of Finance and Economics* (CUFE) – provincie Jilin, Čína a *City University of Seattle* – Seattle, USA. Studium v rámci tohoto projektu bude probíhat ve třech fázích: studenti absolvují jeden rok přípravného studia v Číně, poté stráví tři roky v České republice, kde získají souběžně tituly Bc. a BSBA v programu *Joint Degree*. Závěrečné dva roky budou studovat v USA, kde získají titul MBA.

## **1 PRŮBĚH KURZU**

V září roku 2015 bylo ke studiu přijato prvních 25 čínských studentů (17 dívek a 8 chlapců) oboru *Business Management and Corporate Finance & BSBA*. Úkolem Katedry jazyků bylo připravit pro tyto studenty úvodní intenzivní kurz anglického jazyka. Cílem bylo jednak zlepšit jejich jazykové kompetence a připravit je na přijímací test programu BSBA z angličtiny, ale také seznámit je s naší kulturou a evropským stylem výuky a vzdělávání. Požadovaná jazyková úroveň pro program BSBA je B2, dle společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Vstupní test se skládá ze tří částí. První je *grammar/reading/vocabulary test*, kde může student získat maximálně 100 bodů. Aby mohl pokračovat dále, musí dosáhnout nejméně 60%. Následuje psaní eseje, kde se hodnotí čtyři oblasti – lexikální, gramatická, organizace textu a srozumitelnost sdělení. Za každou oblast je možné získat od jednoho do šesti bodů, maximálně tedy 24. Poslední částí přijímacího testu je ústní část, kde se hodnotí stejné oblasti jako u psaní eseje, za stejného bodového rozpětí. Celkem může student získat 148 bodů, aby byl přijat ke studiu v angličtině, musí překonat hranici 100 bodů.

Těmto požadavkům jsme přizpůsobili náš kurz. Zahrnoval 14 výukových dní, dopolední tříhodinový blok byl následován odpoledním dvouhodinovým blokem. Zbytek dne byl vyhrazen pro samostudium pod vedením čínské učitelky anglického jazyka Melody, která přicestovala z Číny jako pomocník a mediátor, který bude čínským studentům usnadňovat jejich bakalářské studium. Pro kurz jsme zvolili učebnici *International Express – Intermediate*, 3rd edition, která kromě obecné angličtiny reflektuje i oblast našeho zájmu, kterou je Business

English. Čas pro samostudium jsme také materiálně zabezpečili, ke každé lekci jsme připravili pracovní listy, testy i elektronická autoevaluační cvičení. Zejména ta byla čínskými studenty hojně využívána, což jen potvrzuje trend směřující k elektronizaci vzdělávání. Během kurzu absolvovali studenti i dva cvičné BSBA testy, opět v elektronické podobě. S prvním kulturním rozdílem jsme se setkali již při tvorbě rozvrhového schématu. Čínská strana trvala na dodržení polední siesty. Mezi dopoledním a odpoledním blokem tedy byla tříhodinová přestávka, během níž studenti odcházeli zpět na kolej a odpočívali.

Ačkoli se většina čínských dětí setkává s výukou angličtiny již ve věku 10 let, bývá čínský systém výuky jazyků kritizován. Čínské školy jsou hodnoceny a také financovány na základě výsledků testů. Výuka je tedy směřována k testovaným dovednostem. Čínští studenti se zaměřují na memorizaci, psanou i slovní repetici, přičemž nabyté dovednosti jsou jen málo uplatňované v praxi. Tento přístup k jazykové výuce podporují i národní Band 4 zkoušky, které se z 80% skládají z psaného komponentu a z 20% poslechu. Orální projev je vyňat úplně. Podle národního průzkumu si pouze polovina učitelů myslí, že slovíčka by měla být učena skrze konverzaci a komunikaci. Ještě menší procento čínských učitelů podporuje aktivity jako je *role playing* či lexikální hry (Ma, Kelly, 2009). Předpokládali jsme tedy, že právě mluvený projev čínských studentů bude tou jazykovou kompetencí, na kterou je třeba se nejvíce zaměřit, a to ze všech možných aspektů. Mluvený projev užíváme k mnoha účelům a každý účel vyžaduje jiné dovednosti. Řeč používáme, když hovoříme s přáteli, vyprávíme vtipy, zapojujeme se do diskuzí, vyjadřujeme názory, objasňujeme informace či se snažíme někoho o něčem přesvědčit. Můžeme popisovat věci, stěžovat si nebo zdvořile žádat. Všechny tyto možnosti vyžadují znalost toho, jak mluvený projev reflektuje situaci, ve které se pronáší. Také je potřebné vědět, kteří jedinci se diskuze účastní, jaké jsou jejich specifické role a vztahy (Richards, Renandya, 2002, 201). Všechny tyto aspekty jsme pečlivě zvažovali, neboť náš předpoklad o nedostatečnosti mluveného projevu čínských studentů se ukázal jako správný. Zatímco gramatické či lexikální znalosti byly na dobré a pro studium BSBA dostatečné úrovni, mluvený projev této úrovně nedosahoval. Problémem byla také výslovnost, což na počátku kurzu podstatně komplikovalo naše vzájemné porozumění si. Jelikož však angličtina byla jediným možným komunikačním prostředkem mezi námi, překonali jsme i tyto těžkosti. Další pro nás neznámou skutečností bylo, že čínští studenti sborově a hlasitě opakovali vše, co bylo napsáno na tabuli. Zcela dle výše zmíněné koncepce výuky jazyků v Číně. Postupně se nám podařilo toto sborové opakování eliminovat. Stejně tak jsme se je snažili naučit, že po oslovení studenta jménem opět nečekáme hromadnou odpověď celé třídy,



ale mluvený výstup právě tohoto studenta. Mohli jsme se tak zaměřit na korekci výslovnosti a případných dalších chyb. V západních zemích jsou orální projev a schopnosti uplatnit jazykové dovednosti v konverzaci považovány za důležité. Proto používáme metody jako je role *playing*, *pair-work* či *group-work*. Tyto aktivity dramaticky zvyšují množství času, kdy může student během hodiny procvičovat svůj mluvený projev a umožňuje studentům více se individuálně projevit. Jsou relativně rychle a snadno organizovatelné, mají však i své nevýhody. Těmi může být například vysoká hlučnost či pocit pedagoga, že ztrácí kontrolu nad třídou (Harmer, 2001, 116-117). I přesto jsou však nedílnou součástí výuky jazyků. Čínští studenti tyto metody neznali. Avšak díky své pílì a aktivnímu přístupu k výuce, také ochotou absorbovat kulturu země, ve které žijí, velice rychle přijali tyto metody za své a po počátečních těžkostech probíhal kurz již plynule jako jakýkoli jiný kurz evropských studentů snažících se vylepšit své jazykové dovednosti.

Snahu co nejvíce podpořit mluvenou stránku angličtiny, podnítit dialog a diskuzi, také komplikovalo zjištění, že čínská kultura je silně ovlivněna konfucianstvím a konceptem ztráty tváře. Čínští studenti neřeknou, že s něčím nesouhlasí, něco se jim nelíbí, případně něčemu nerozumí. Ztratili by svou tvář. Stejně tak svému vyučujícímu nesdělí, že látku špatně nebo nedostatečně vysvětlil. Uvedli by ho do trapné situace a přeneseně tak opět ztratili tvář. Třída čínských studentů bude vždy pouze souhlasně přikyvovat. S tímto faktem neobeznámený pedagog tak může snadno podlehnout dojmu, že studenti všemu beze zbytku rozumí. Opak může být pravdou. Je-li si však této skutečnosti vědom a i bez přímé žádosti studentů látku znovu vysvětlí či zopakuje, bude výuka probíhat ke spokojenosti obou stran.

Co se týče postavení pedagoga, je opravdovou radostí ve skupině čínských studentů učit. Pedagog je v Číně vysoce respektované povolání. Učitel je autoritou, ztělesněním důstojnosti, adorovanou osobností téměř se vyrovnávající posvátnosti rodičů. Čínští studenti nevyrušují, jsou pozorní a koncentrovaní na probírané učivo. I po skončení výuky se ke svým učitelům chovají s úctou a respektem. Zcela dle čínského rčení: „*Once your teacher, always your teacher.*“

Další odlišností byl rozdíl mezi skutečným věkem studentů a jejich mentální vyspělostí. Věkově se naše skupina studentů pohybovala mezi 19 a 24 lety, chování však odpovídalo věku zhruba kolem 15 let. Demonstrovat to lze například na anglických jménech, která si pro sebe zvolili. Většinou to byla jména oblíbených zpěváků či postav z amerických seriálů. Čili typických idolů náctiletých. Tomu odpovídal i výběr libovolných témat pro prezentace. Prezentovány byly oblíbené hudební skupiny či populární čínští herci a zpěváci.

Prezentace samozřejmě doprovázené fanouškovskými výkřiky a bouřlivými reakcemi na fotky svých idolů. Zda je pozdější duševní dospívání způsobeno velice silnými rodinnými vazbami, ochranářstvím rodičů či neustálým tlakem na své děti, aby co nejlépe uspěli v tak početné čínské populaci, zůstává otázkou. Postupně jsme se snažili co nejvíce posunout k erudovanějším tématům, odpovídajícím studentům vysoké školy. Zajímavým tématem k diskusi byly právě kulturní rozdíly mezi Čínou a Českou republikou. Snad nejvíce je zaujal rozdílný přístup k barvám (např. bílá barva, u nás barva slavnostní, v Číně barva smrti a smutku).

## **ZÁVĚR**

Závěrem lze konstatovat, že výuka čínských studentů byla zajímavou a obohacující zkušeností. Kurz angličtiny, který jsme jako Katedra jazyků připravili, považujeme za úspěšný. Studenti zlepšili své jazykové dovednosti včetně mluveného projevu, zbavili se ostychu a seznámili se s naším stylem života. Všichni také úspěšně složili přijímací test z angličtiny do BSBA programu a zahájili tak své bakalářské studium v České republice. Kurz tímto prokázal své opodstatnění a stane se pevnou součástí vzdělávacího programu čínských studentů, kteří každoročně přicestují do Prahy studovat na naší univerzitě.

## **LITERATURA**

HARMER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3.vyd. Londýn : Pearson Education Limited, 2001. 386 s. ISBN 13:978-0-582-40385-7.

MA, Q. – KELLY, P. 2009. Overcoming Hurdles to Chinese Students' Learning of English Lexis. In *Changing English: Studies in Culture and Education*. Vol 16, no. 4. s. 405 - 412. Routledge. 2009. ISSN 1358-684X.

RICHARDS, J.C – RENANDYA, W.A. 2002. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 432s. ISBN 9780521004404.

## **EDUKAČNÝ FENOMÉN MOOC V PRAXI, KTORÝ VNÍMAME MOOC POZITÍVNE**

**Petra Laktišová, Daniela Sršníková**

### **Abstrakt**

Zámerom tohto článku je predstaviť problematiku MOOC, Massive Open Online Courses, masívnych otvorených online kurzov, fenoménu vo vzdelávaní, ktorý je v súčasnosti predmetom globálnych diskusií o budúcnosti vzdelávania vo svete. Podľa The New York Times, rok 2012 bol rokom MOOC a rok 2014 je považovaný za rok, kedy MOOC zmenili svet. Problematika MOOC je v zahraničí dobre známa a mnoho študentov tento prístup k vzdelávaniu využíva. Avšak v slovenskom prostredí si masívne online kurzy ešte nezískali stále miesto vo výučbe, nakoľko neexistuje mnoho kriticky hodnotiacich vedeckých materiálov, ktoré by komplexne hodnotili didaktickú teóriu konektivismu, cMOOC vs. xMOOC, resp. hlavné znaky týchto kurzov. Napriek tomu MOOC zasiahli do univerzitného vzdelávania a rozpútali diskusie o ich budúcom vývoji. Najväčšia obava, ktorá panuje naprieč spoločnosťou i niektorými členmi akademickej obce, je obava z možnosti úplného nahradenia tradičnej inštitucionálnej výučby online výučbou. Avšak podľa nášho názoru skôr budú tradičnú výučbu rozširovať, dopĺňať a predovšetkým plniť vzdelávacie potreby, ktoré má súčasná moderná generácia študentov, označujúcich sa pojmom digital natives. Slovenské univerzity by mali držať krok s dobou a zastávať kľúčovú rolu v oblasti MOOC, nakoľko dokážu realizovať výskum, ktorý by zistil pravý potenciál tohto vzdelávacieho systému. A preto cieľom tohto článku je priniesť komplexný pohľad na túto problematiku a predstaviť súčasné a budúce trendy tohto nového prelomového modelu v online vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** MOOC, elektronické vzdelávanie, MOODLE

### **Abstract**

This article could be considered as a detailed analysis of massive open online courses, MOOCs, a new phenomenon, which has become the topic of global discussions about the future perspective of education. According to The New York Times, 2012 was MOOCs year and the year 2014 can be considered as the year during which MOOCs have changed the world. The subject of massive open online courses is well known abroad. On the other hand, in the Slovak setting, MOOCs are not so common. There are not many critical academic materials which would evaluate all aspects of MOOCs either. Even so MOOCs intervene into university education and unleashed the debate on its future development. The biggest fear that prevails across society and some members of the academic community is concerned about the possibility of full replacement of traditional institutional teaching by online learning. However, in our opinion, it will expand, complement the traditional way of teaching plus fulfil the educational needs of students who are born as digital natives. Slovak universities should hold a key role in the MOOC, because they can carry out the research in order to find out the true potential of this education system. Therefore, the aim of this article is to provide a comprehensive insight to this subject and outline possible future trends of this new type of online learning.

**Key words:** MOOC, online learning, MOODLE

### **ÚVOD**

Akademickí lídri mnohých západných krajín online formu štúdia v 21. storočí označujú za podstatnú pre dlhodobý rozvoj vzdelávacích inštitúcií. Na základe výsledkov výskumu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) je evidentné, že pre ľudí žijúcich v znalostnej spoločnosti je nevyhnutné neustále získavanie nových vedomostí, a to nielen

formou univerzitného štúdia, ale aj prostredníctvom celoživotného vzdelávania. Online štúdium, označované aj ako e-learning, je vhodnou formou nadobúdania nových znalostí, pretože poskytuje možnosť študovať všetkým potenciálnym záujemcom kedykoľvek a kdekoľvek. Fenoménom sa stali bezplatné online kurzy určené pre verejnosť známe pod názvom Massive Open Online Courses (MOOC). Sú ponúkané univerzitami v celosvetovom meradle. Na Slovensku v roku 2013 začala ako prvá ponúkať bezplatné online vzdelávanie Vysoká škola manažmentu (City University of Seattle) sídliaca v Bratislave a Trenčíne. V článku sa budeme zaoberať históriou, podstatou tejto formy vzdelávania a na základe empirického výskumu popíšeme postoje študentov Žilinskej univerzity k výučbe online formou v prostredí otvorených online kurzov.

## **1 MOOC KURZY A ICH VÝVOJ**

Pojem *Massive Open Online Courses* (MOOC) vznikol v roku 2008, v ktorom dvaja kanadskí výskumníci Stephen Downes a George Siemens vytvorili online kurz s názvom *Connectivism and Connective Knowledge*. Podľa Vardiho (2012) to bol bezpochyby prvý MOOC kurz, ktorý bol predstavený verejnosti, t.j. študentom platiacim školné, ale takisto komukoľvek bez poplatku. Na tento dvanásťtýždňový kurz sa zapísalo 2200 študentov z celého sveta.

Online vzdelávanie formou MOOC kurzov má však svoje korene vo Veľkej Británii, kde v roku 1969 vznikla Open University, ktorej hlavným cieľom je vzdelávať ľudí rôznych vekových kategórií pochádzajúcich z rôznych prostredí túžiacich po vzdelaní z rôznych dôvodov: aktualizovať svoje zručnosti, získať kvalifikáciu, zmeniť pôvodnú kariéru alebo jednoducho udržať sa duševne aktívnym. V priebehu niekoľkých rokov sa táto univerzita preslávila výbornými pedagógmi a výskumom, ktorý konkuruje najprestížnejším univerzitám na svete. Pokiaľ ide o počet študentov, je to najväčšia univerzita vo Veľkej Británii a v poslednom hodnotení výskumu v rámci Veľkej Británie sa ocitla v prvej trojke najlepších univerzít. Navyše prieskum zaoberajúci sa spokojnosťou študentov ju umiestnil na prvé miesto.

Za priekopníkov vývoja MOOC kurzov sa jednoznačne dajú považovať Daphne Kollerová, Sebastian Thrun a Andrew Ng zo Stanfordskej Univerzity, ktorí sa v roku 2007 rozhodli sprístupniť kvalitné vzdelanie ľuďom, ktorí si ho z ekonomického hľadiska nemohli dovoliť. Stanovili si úlohu a to vytvoriť online kurz, ktorý bude rovnako kvalitný, ak nie kvalitnejší ako ostatné predmety na Stanforde, ale bude zadarmo pre všetkých záujemcov na celom svete. (in YOUNGBERG, 2012) Toto odhodlanie sa v roku 2011 pretavilo do kurzu umelej inteligencie (Stanford AI-Class), ktorý si zapísalo 160tisíc študentov z 209 krajín sveta. A preto nebolo veľkým prekvapením, keď žurnalisti z *New York Times* nazvali rok 2012 rokom MOOC. V tomto roku vznikli tri dôležité platformy: Coursera, Udacity a EdX, ktoré si svoje prvenstvo držia dodnes a spolupracujú s množstvom

svetových univerzít ako Harvard, Oxford, Yale, MIT či Edinburská univerzita a spoločne ponúkajú významný počet MOOC kurzov komukoľvek s prístupom na internet a odhodlaním učiť sa.

## 2 PODSTATA MOOC KURZOV, CMOOC VS. XMOOC

MOOC kurzy sú alternatívou klasického prezenčného vzdelávania a realizujú sa s využitím informačných a komunikačných technológií. Komunikácia medzi učiteľom a študentom i medzi študentmi navzájom prebieha prostredníctvom internetu a online rozhrania. Pre mnohých študentov je táto forma učenia sa vhodnejšia, pretože je časovo flexibilná, je teda možné ju prispôbiť časovému rozvrhu študenta a tiež znižuje náklady na cestovné. Na niektorých kurzoch sa počty študentov pohybujú v desaťtisícoch. Kurzy sú bezplatné a ich témy sú rozmanité, od animácie, cez psychológiu až po kurzy manažmentu. Kurz zvyčajne trvá niekoľko týždňov a je buď viazaný na isté časové obdobie alebo dostupný kedykoľvek. Pozostáva hlavne z videoprednášok a materiálov od vyučujúcich. Ak má kurz časové vymedzenie, vyučujúci môžu dať študentom zadania, napríklad eseje. Je na študentovi, či zadania splní. Eseje zväčša podliehajú tzv. *peer review*, teda jednu esej kontrolujú nezávisle od seba viacerí študenti na základe určitých kritérií a do systému zadávajú vyhodnotenie. Účastníci kurzu sa delia o svoje skúsenosti, spolupodielajú sa na výučbe a na diskusných fórach. Ak majú záujem a splnili podmienky kurzu, tak za poplatok môžu dostať certifikát o jeho absolvovaní.

Existujú dva typy kurzov, akronymy ktorých vymyslel Stephen Downes, aby poukázal na ich rozdielnosť. Prvotné kurzy boli postavené na didaktickej teórii konektivismu, t.j. znalosti boli distribuované prostredníctvom siete vzťahov a schopnosť učenia sa závisela od schopnosti budovať a prekračovať tieto siete. Kurzy boli vytvárané tak, aby študentom poskytovali veľkú mieru flexibility a sociálnej interakcie. Študenti si sami volili vzdelávacie ciele a mieru zapojenia sa. Tento typ kurzov vďaka svojmu prepojeniu s konektivismom dostal označenie cMOOC (*c-connectivist*). Naproti tomu xMOOC (*x-eXtended*) sú založené na kognitívno-behaviorálnych teóriách a riadia sa tradičnými pedagogickými prístupmi, t.j. do centra pozornosti stavia tútora a vzťah medzi tútorom a študentmi označovaný ako *one-to-many*.

Obsah oboch kurzov je definovaný organizátormi a tútormi. Pre xMOOC je typické automatické riadenie činnosti účastníkov, ktorých úlohou je študovať výučbové materiály s následným testovaním získaných vedomostí. Tento typ kurzov čiastočne funguje na modely tlaku, t.j. kurz presne definuje stanovené ciele, ktoré sú merateľné, ako aj materiály, ktoré majú byť pre získanie požadovaných vedomostí použité. Inými slovami povedané je vytvorená cesta, po ktorej sa má študent uberať a tútor ho tlačí po ceste vedúcej k splneniu vzdelávacích cieľov. Zásadným problémom je ale to, že u takto riadeného študenta nemôžeme príliš počítať so záujmom o samoštúdium.

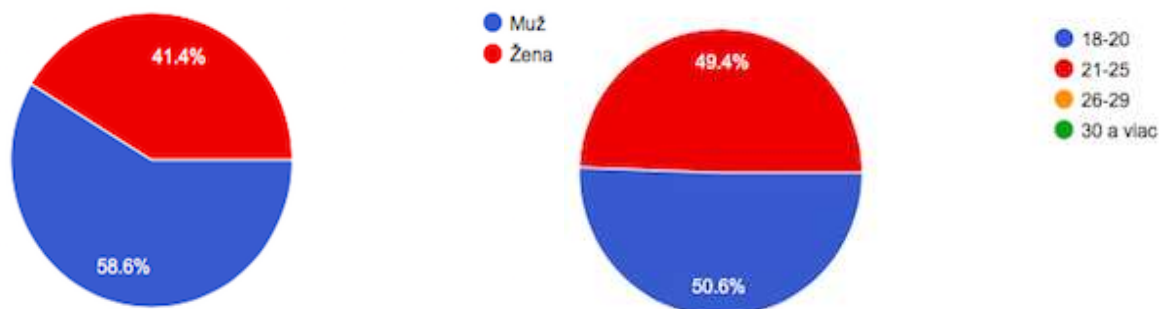
Na proti tomu v rámci cMOOC je vytváraná komunita, do ktorej sú pozývané osobnosti z rady odborníkov, účastníci nie sú k ničomu nútení, sú rôznorodí, otvorení, autonómni, motivovaní a uplatňuje sa tu interaktívny prístup *many-to-many*. Tento typ kurzov funguje na modely ťahu, t.j. študent má pred sebou cestu, ale vydá sa po nej sám od seba a súčasne nasleduje tých, ktorí už po nej prešli a navzájom sa ťahajú vpred. Vzťahy medzi študentmi pretrvávajú aj po skončení kurzov prostredníctvom blogovania, emailovej komunikácie alebo vzájomného odoberania obsahov na sociálnych sieťach. A preto súhlasíme s Downesom (2009), ktorý tvrdí, že len autonómni študenti môžu úspešne produkovať znalosti v rámci siete. Jedine otvorená komunita dokáže udržať dostatočný tok informácii, aby generovala nové znalosti.

Ak však na základe predchádzajúcich riadkov vznikol dojem, že model ťahu nevyžaduje prítomnosť tútora, je mylný. Oba popisované modely majú svoje opodstatnenie a asi sa najviac líšia v tom, akú rolu v nich tútor má. Na jednej strane tútorovým cieľom môže byť *ťahat'*, t.j. otvárať študentom priestor a podnecovať ich k vlastnému rozhodnutiu. Na druhej strane, ak chce presne určiť, čo má študent robiť, tak vyvíja na študentov tlak, aby si osvojili vedomosti, ktoré považuje za podstatné.. Každý z modelov je vhodné aplikovať v inej situácii v závislosti na obsahu a cieľoch vzdelávania. Avšak je nevyhnutné upriamiť pozornosť na skutočnosť, že vyšších foriem schopnosti myslieť sa dá dosiahnuť len vlastnou snahou, nie riadením a tlačením. Preto si myslíme, že súčasná móda xMOOC kurzov pracujúcich s modelom tlaku čoskoro pominie a v budúcnosti sa bude používať len pre výučbu špecifických schopností a zručností potrebných k určitému povolaniu.

### **3 PRIESKUM**

Cieľom nášho príspevku nie je len popísať históriu, podstatu MOOC vzdelávania, ale predovšetkým ponúknuť náhľad na skúsenosti vysokoškolských študentov Žilinskej univerzity v Žiline so vzdelávaním prostredníctvom platformy MOODLE, na ktorej je postavená väčšina otvorených kurzov MOOC. Za prieskumný nástroj sme si zvolili dotazníkovú metódu, nakoľko je metodicky príbuzná metóde priameho, bezprostredného ústneho interview. Prostredníctvom tejto metódy sme získali informácie o tom, čo študenti robia, kde a za akým účelom sa pripájajú na internet, čo si myslia o klasickom a e-learningovom spôsobe výučby a ktorú preferujú. Online dotazník vyplnilo 160 študentov Fakulty riadenia a informatiky, odbor Informatika a Elektrotechnickej fakulty, odbor Multimediálne technológie Žilinskej univerzity v Žiline, pričom štruktúra respondentov je podľa veku a pohlavia znázornená v Grafe 1.

Graf 1 Zloženie skúmanej vzorky podľa pohlavia a veku



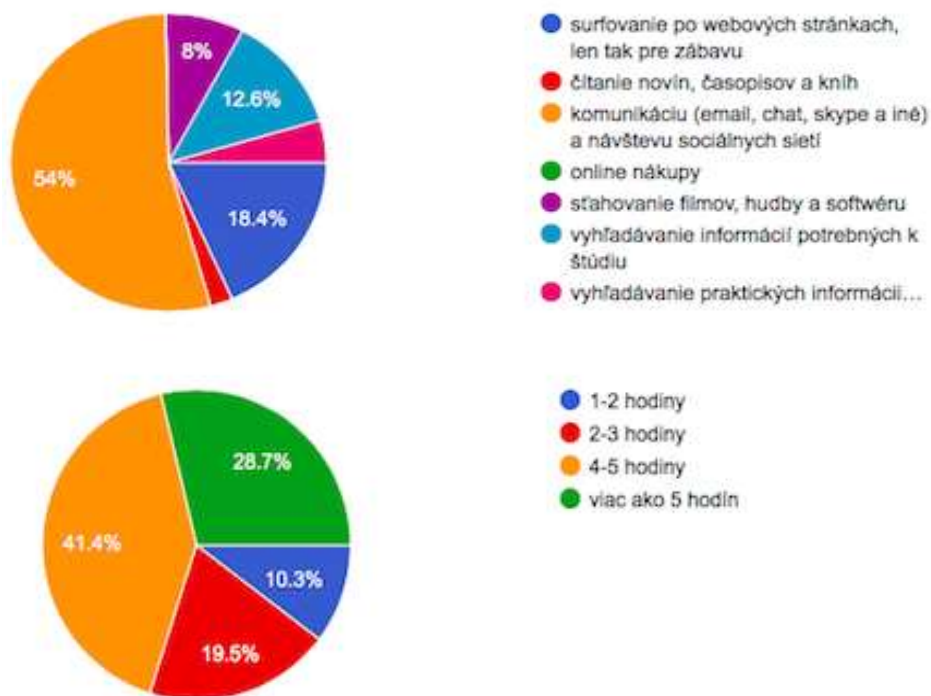
Z pohľadu veku bola skúmaná vzorka pomerne rovnomerne zastúpená, tvorili ju študenti vo veku 18-25 rokov. V prípade pohlavia respondentov, je nutné poukázať na skutočnosť, že prevažovali študenti mužského pohlavia. Predpokladáme, že tento jav bol spôsobený výberom študijných odborov, ktoré majú vysoko technické zameranie.

Platforma MOODLE, a internet vo všeobecnosti, je nesporne fenoménom dnešnej doby, ponúka relatívne rozsiahlu škálu možností a perspektív na efektívne ako aj neefektívne využívanie jeho služieb. Vychádzajúc z nášho objektu skúmania, je internet oblasťou s vysokým potenciálom využitia. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, z akého miesta, ako často, a na aký účel sa študenti pripájajú na internet.

Graf 2 Miesto pripájania sa na internet



Graf 3 Čas strávený na internete a účel využívania internetového pripojenia

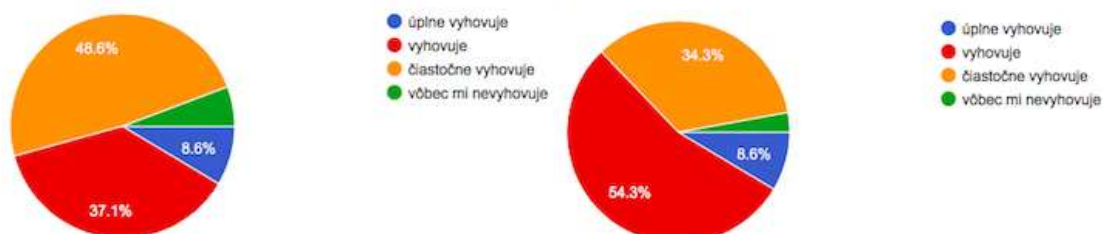


Z grafického znázornenia vyplýva, že 21,8 % respondentov využíva nepretržité internetové pripojenie, ktoré im umožňujú využívať internet bez rozdielu miesta, na ktorom sa momentálne nachádzajú. 24% respondentov označilo ako miesto pripojenie sa na internet internát a 54% domácnosť, pričom až 54% respondentov sa na internet pripája za účelom online komunikácie alebo návštevy sociálnych sietí. K štúdiu využíva internet len 12,6% opýtaných. Ak sa na túto problematiku pozrieme z pohľadu počtu hodín denne strávených pripojením na internet, len 10,3% respondentov je pripojených na internete maximálne dve hodiny. Naopak, možnosť pripojenia sa na internet od 4 a viac hodín, zvolilo dovedna až 70,1% respondentov. Vychádzajúc z týchto výsledkov je teda možné tvrdiť, že respondenti nie sú limitovaní ani miestom ani časom pripojenia sa na internet a majú tak možnosť popri svojej bežnej dennej študijnej rutine komfortne získavať nové poznatky a skúsenosti online vzdelávaním. E-learningový spôsob výučby, predovšetkým MOODLE ako platforma, na ktorej funguje väčšina MOOC kurzov, umožňuje študentovi naučiť sa to, čo práve potrebuje. Pokiaľ nemáme na mysli kurz riadený lektorom, študent preberá zodpovednosť za svoje vzdelávanie. To na neho síce kladie vyššie nároky, čo sa týka snahy o zlepšenie, ale zároveň mu poskytuje možnosť učiť sa, kedy chce, kde chce, tempom a štýlom, ktoré mu vyhovujú. Navyše, študent nie je závislý na tom, kedy bude k dispozícii vyučovacia jednotka, počas ktorej sa bude môcť vzdelávať. V porovnaní s klasickým systémom edukačného procesu sú tieto kurzy rýchlejšie a ľahšie dostupné. Z tohto dôvodu sme považovali za nevyhnutné



položiť respondentom otázku, do akej miery im klasický a e-learningový spôsob edukácie vyhovuje, resp. nevyhovuje.

Graf 4 Spokojnosť s klasickým a e-learningovým spôsobom výučby



Ako je možné vidieť v grafickom znázornení, klasický a e-learningový spôsob výučby úplne vyhovuje rovnakému počtu respondentov, 8,6%. Avšak, e-learningový kurz vyhovuje 38%, zatiaľ čo klasický spôsob edukácie vyhovuje 54,6% respondentov. Je teda možné konštatovať, že pre študenta zaujímavým spôsob edukačného procesu by mohol predstavovať klasický spôsob výučby s čiastočným zaradením online kurzov. A takúto kombináciu sme ako pilotný projekt zaradili do výučbového procesu letného semestra 2016, ako súčasť predmetu Konverzácie z anglického jazyka na Elektrotechnickej fakulte, odbor Multimediálne technológie.

Rozhodli sme sa pre MOOC kurz na platforme *Future Learn* s názvom *Teaching Literacy Through Film*, pretože bol vytvorený odborníkmi z praxe, zamestnancami Britského inštitútu filmu (BFI) a pedagogickými nadšencami z Into Film, ktorí využívajú film ako edukačný prostriedok pri vzdelávaní rôznych vekových skupín. Dĺžka kurzu bola stanovená na 4 týždne, počas ktorých si účastníci osvojili vedomosti o termínoch súvisiacich s produkciou filmu a praktické zručnosti ako napísať skript, logicky usporiadať jednotlivé sekvencie filmu, používať vhodný jazyk a hudbu, resp. zvuky na dotvorenie atmosféry, vytvoriť si vlastné zvukové efekty na základe prezentácie teórie a praktických ukážok zhotovenia *foley sounds* a v neposlednom rade byť schopní zrealizovať samotné natáčanie krátkeho filmu od plánovania až po postproduciu. Počas ďalších týždňov účastníci získali nielen vedomosti o práci s kamerou z rôznych uhlov a pozícií, ale si aj zlepšili úroveň svojich prezentačných schopností, nakoľko ich úlohou bolo vytvoriť a prezentovať finálny produkt (krátky film alebo 2D animáciu), ako súčasť svojho pracovného portfólia pred odbornou komisiou, na základe ktorého získali finálne hodnotenie.

Z pedagogického hľadiska nami vybraný MOOC kurz hodnotíme veľmi pozitívne, nakoľko zatriktívnil výučbu predmetu Konverzácie z anglického jazyka na Elektrotechnickej fakulte, odbor Multimediálne technológie a umožnil nám prepojiť teóriu s potrebami študentov pre prax. Samotní študenti tento kurz hodnotili rovnako pozitívne, nakoľko im umožnil nielen využiť teoretické

vedomosti a praktické zručnosti, ktoré získali počas trojročného bakalárskeho štúdia, ale mnoho z nich motivoval k ďalšiemu samovzdelávaniu prostredníctvom online tutoriálov. Dôsledkom toho, boli krátke kreatívne filmy a 2D animácie, na základe ktorých bolo evidentné, že študenti zadanej úlohe venovali viac času, ako keby sa len pripravili na tradičné ukončenie predmetu vo forme testu, resp. ústnej skúšky. Na základe našich skúseností odporúčame zaradiť MOOC kurzy alebo ich časti do tradičnej výučby, čím sa vyučovací proces stáva atraktívnejším, najmä z dôvodu prepojenia na prax, čo následne spôsobí zvýšenie motivácie u študentov a ich celkového záujmu o štúdium. Navyše, zaradovaním MOOC kurzov do edukácie univerzita upevní svoje postavenie na trhu, zviditeľní sa, dá najavo pokrokovosť a posilní svoj imidž. Výrazným prvkom však v tomto procese ostáva presvedčenie o pozitívnom prínose implementácie kurzu do vysokoškolskej výučby, nadšenie a podnikavosť vyučujúcich, ktorí kurzy do praxe aplikujú.

## **ZÁVER**

V súvislosti s MOOC sa často hovorí o demokratizácii vyššieho vzdelania a o predstave vzdelania dostupného pre všetkých na svete. Odborníci zaoberajúcimi sa touto oblasťou sa zhodujú na tom, že online vzdelávanie v súčasnosti prekročilo prah experimentovania. Ponúkaním MOOC kurzov podľa nášho názoru univerzity neprichádzajú o know-how a ani neznižujú svoju akademickú úroveň. Naopak, upevnia svoje postavenie, zviditeľnia sa, dajú najavo pokrokovosť, posilnia svoje meno a umožnia študentom možnosť výberu. Univerzity si tiež môžu rozšíriť svoje publikum, z ktorého neskôr môžu čerpať nových denných študentov. Navyše zhromaždia množstvo údajov, ktoré môžu využiť na výskum. Na základe zahraničných skúseností a jednotlivých výskumov predpokladáme, že MOOC bude mať na vysoké školy rovnaký vplyv ako Google News na žurnalistiku, nakoľko MOOC kurzy sú voľne dostupné podobne ako novinové správy online. Ak sa nechceme utopiť, musíme plávať v smere vlny a osvojiť si nové postupy k svojmu prospechu. To najhoršie, čo môže slovenské vysoké školstvo urobiť, je správať sa tak, akoby MOOC neexistovalo a obhajovať sa tým, že chráni pozíciu a akademickú slobodu vysokoškolského učiteľa a popritom sa odvolávať na spôsob financovania. Avšak podľa nášho názoru, žiaden stroj a ani žiadna nová forma vzdelávania nebude nikdy schopná nahradiť nadšeného a inšpirujúceho učiteľa. Výhodou MOOC kurzov je, že ich cieľom nie je ohroziť pozíciu učiteľa, ale pracovať s ním v zhode tak, aby sa kvalita vzdelávania neustále zvyšovala a išla ruka v ruku s dobou a potrebami novej generácie, ktorá je právom označovaná pojmom digital natives. A preto edukačný fenomén MOOC spoločne so študentmi Žilinskej univerzity vnímame mooc pozitívne. V súčasnosti nenájdete na svete žiadnu prestížnu univerzitu, ktorá by v svojej ponuke nemala MOOC kurzy, ktoré podľa nášho názoru majú potenciál zmeniť princíp fungovania školstva, a preto je dôležité zapojiť sa a využiť tento potenciál na maximum.

## LITERATÚRA

- BUNČÁK, J. a kol. 2013. *Národná správa PIAAC Slovensko 2013. Výskum kompetencií dospelých. 2013.* Bratislava. 2013. ISBN 978-80-971503-1-0
- CAREY , T. – TRICK, D. *How Online Learning Affects Productivity, Cost and Quality in Higher Education: An Environmental Scan and Review of the Literature.* [online]2013. [citované 2016-03-12]. Dostupné na internete: [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)
- DOWNES, S. 2009. Connectivist Dynamics in Communities. In *Stephen's Web* [online]. Feb 24, 2009. [citované 2016-04-02]. Dostupné na internete: [www.downes.ca/post/53415](http://www.downes.ca/post/53415)
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : IRIS, 1998. 304 s. ISBN 80-88778-73-5
- TAYLOR-POWELL, E. 1998 *Questionnaire Design: Asking questions with a purpose.* [online] 1998. [citované 2016-02-05]. Dostupné na internete: <http://learningstore.uwex.edu/pdf/G3658-2.pdf>
- Questionnaire Design. [online]. [citované 2016-02-05]. Dostupné na internete: [http://www.cc.gatech.edu/classes/cs6751\\_97\\_winter/Topics/quest-design/](http://www.cc.gatech.edu/classes/cs6751_97_winter/Topics/quest-design/) [05.02.2016]
- VARDI, M. Y. 2012. *Will MOOCs Destroy Academia?* Communications of the ACM [online]. 2012, vol. 55, issue 11, s. 5. DOI: 10.1145/2366316.2366317, ISSN 0001-0782. [citované 2016-03-12]. Dostupné na internete: [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)
- YOUNGBERG, D. 2012. *Why Online Education Won't Replace College.* The Chronicle of Higher Education [online]. Washington, 2012, vol. 58, issue 44, s. 24-24. ISSN 0009-5982. Dostupné z: Academic Search Complete

## **AKTUÁLNE OTÁZKY JAZYKOVEJ PRÍPRAVY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH PRE POTREBY TRHU PRÁCE**

**Jana Lopušánová**

### **Abstrakt**

Príspevok analyzuje pozíciu vysokoškolského učiteľa cudzích jazykov, ktorý nie je odborníkom v technických, ekonomických a iných vedách, a ktorého cieľom je odborný cudzí jazyk študentom sprostredkovať čo najpresnejšie, komunikatívne, kreatívne a aktuálne vo vhodne zvolenom kontexte. Príspevok analyzuje kľúčové kompetencie, európsku jazykovú politiku, aktuálne potreby trhu práce, výhody a nevýhody používania autentických textov na vyučovaní a v závere predkladá viaceré návrhy možného využitia autentických textov na hodinách cudzieho jazyka. Príspevok vyzdvihuje nevyhnutnosť spolupráce vysokoškolských učiteľov cudzích jazykov s vyučujúcimi odborných predmetov, resp. s odborníkmi z praxe.

**Kľúčové slová:** Európska jazyková politika, komunikácia, autentické texty, spolupráca.

### **Abstract**

Our contribution analyses the role of a university teacher who is a language teacher and not a teacher of a specific subject, but whose role is to present a language in a lively, communicative, creative way to their students in their language classes. We analyse the key competences, European language policy, labour market needs and advantages as well as disadvantages of using authentic material in class. Our contribution strongly promotes cooperation among language and subject teachers at universities as well as with experts from the world of work.

European language policy, communication, authentic material, cooperation.

## **ÚVOD**

Schopnosť ovládať okrem vlastného materinského jazyka dva cudzie jazyky na úrovni samostatného používateľa, schopnosť byť kompetentný a dobre pripravený pre prax, teda pre potreby dnešného meniaceho sa trhu práce, sa stali top-prioritami Európskej únie (EÚ).

## **1 EURÓPSKA DIMENZIA VZDELÁVANIA A KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE**

Každá krajina Európskej únie zodpovedá za svoj vzdelávací proces a proces prípravy žiakov a študentov na budúce povolanie. Európska politika v oblasti vzdelávania a kultúry a výbor pri Európskej komisii podporujú národné projekty v každej členskej krajine. Zdôrazňujú sa najdôležitejšie spoločné výzvy tejto doby, ktorým každá členská krajina i celá EÚ musí čeliť, akými sú starnúca populácia, nedostatok vyškolených odborníkov (nedostatok zručností) a globálna konkurencia. Aktivity výboru i Európskeho centra pre moderné jazyky (ECML) sú zacielené najmä na celoživotné vzdelávanie, podporu mobilit, kvalitu a efektivitu v procese vzdelávania a učenia sa, rovnosť príležitostí, rodovú rovnosť, sociálnu kohéziu a výchovu k aktívnemu euroobčianstvu, podporované sú najmä kreativita, inovácie, podnikavosť. Spolupráca pracovných skupín výboru má za cieľ vzájomné učenie a vzdelávanie sa, vzdelávanie vo všetkých stupňoch a formách (formálne,

neformálne) a pre všetky vekové kategórie, podporu dialógu, výmenu príkladov dobrej praxe, podporu národných projektov, sietí, výskumných pracovísk, reforiem i tvorbu nástrojov jazykovej politiky na úrovni EÚ.

Jazyky sú dôležitou prioritou pre EÚ. Jazyk je základnou súčasťou našej identity a najpresnejším vyjadrením kultúry národa. Lingvistická diverzita (jazyková rozmanitosť) je v EÚ faktom; schopnosť komunikovať je preto povinnosťou každého jednotlivca, organizácie, či spoločnosti. Jazyková kompetencia sa považuje za jednu zo základných zručností všetkých občanov EÚ, ktorú je potrebné dosiahnuť za účelom zlepšenia si svojich jazykových zručností a možnosti uplatnenia sa na trhu práce, najmä v súvislosti so slobodou pohybu v EÚ. V rámci základnej schémy je preto cieľom EÚ to, aby každý jej obyvateľ okrem materinského jazyka plynule zvládol komunikáciu v dvoch cudzích jazykoch, preto vyučovanie cudzích jazykov je podporované už od predškolského obdobia. Medzi aktivity EÚ v oblasti jazykov patria: podpora celoživotného vzdelávania, rozvoj jazykových kompetencií, podpora multilingualizmu, t.j. viacjazyčnosti, podpora jazykovej rozmanitosti, národných jazykov, jazykov národnostných menšín, znakovkej reči a pod. Strategický rámec pre vzdelávanie a odbornú prípravu 2020 (Education and Training ET2020) je rámcom pre spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Podporuje učenie a vzdelávanie pre všetky vekové skupiny a na všetkých úrovniach. Financovanie podpory politiky a inovačných projektov prebieha prostredníctvom programu Erasmus+, v rámci ktorého sa spájajú súčasné schémy EÚ v oblasti športu, vzdelávania, mládeže a odbornej prípravy. Program je platný pre roky 2014 - 2020 a je vhodný pre individuálnych žiadateľov i organizácie, ktorým poskytuje šancu žiť a získať zručnosti počas pobytu v zahraničí. Program Erasmus+ definuje jazyky ako nástroj rastu a kladie si za cieľ bojovať s takými fenoménmi dnešnej doby, akými sú riziko neuplatnenia sa na trhu práce a to i po úspešnom ukončení štúdia na strednej, či vysokej škole, nedostatok odborných zručností (a skúseností) potrebných pre prax a zamestnanie sa. Program ako taký vyzdvihuje fakt, že uchádzač o zamestnanie sa na európskom trhu práce, ktorý chce na zvolenej/získanej pracovnej pozícii nájsť uplatnenie a možnosť sebarealizácie, či osobného rastu a uspokojenia, musí byť aktívnym hráčom na trhu práce, odborne pripraveným, kompetentným a vybaveným pre požiadavky trhu práce potrebnými zručnosťami, t.j. s kompetenciami a kvalifikáciou potrebnými pre výkon povolania. Avšak nielen to: uchádzač o zamestnanie musí byť kultúrne uvedomelý, plynule hovoriaci dvoma cudzími jazykmi, schopný efektívne komunikovať, kriticky myslieť, prezentovať seba i svoju krajinu. V logickej zhode so stratégiou Európa 2020 pre rast, zamestnanosť, sociálnu rovnosť a začlenenie (Jazyky pre rast a zamestnanosť) dôraz sa kladie na celoživotné vzdelávanie a učenie, ktorého cieľom je využitie ľudského talentu a kapitálu efektívnym spôsobom. V oblasti jazykovej prípravy je to (pre všetky vekové kategórie na všetkých úrovniach so zapojením IKT) neustále podporovať schopnosť (študenta) komunikovať v reálnom svete mimo školy/triedy, napr.

na pracovisku, stáži, pobyte v zahraničí, s cieľom získať konkurenčnú výhodu oproti ostatným uchádzačom. V rámci univerzitnej prípravy dôraz by mal byť kladený na rozvoj kľúčových kompetencií absolventa, akými sú: **informačné** (počítačová gramotnosť, informačná gramotnosť), **učebné** (zručnosti súvisiace s prípravou na učenie, procesom učenia sa, kontrolou učenia sa), **kognitívne** (spôsobilosť myslieť a riešiť problémy, kritické myslenie, tvorivé myslenie), **interpersonálne**, t.j. sociálne (kompetencie efektívne žiť, pracovať s inými, vedieť sa vcítiť, nenásilne riešiť konflikty, vážiť si a rešpektovať iných, tolerovať, vyjednávať, byť naklonený ku kompromisu, vytvárať interkultúrne systémy, správať sa mravne a zodpovedne, formovať obč. spoločnosť), **komunikačné** (vyjadrovať sa ústne a písomne v troch jazykoch vrátane materinského, čítať s porozumením, pozorne/aktívne počúvať, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, spracovať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom, prezentovať informácie, vysvetľovať, znázorňovať, komunikovať prostredníctvom IKT) a **personálne kompetencie** (sebauvedomenie, sebaovládanie, (auto)motivácia, iniciatíva, disciplína, angažovanosť, asertivita) (Turek, 2005, 67 - 76). Byť dnes zručným vo zvolenom odbore, jazykovo vybaveným, kompetentným, schopným pracovať kooperatívne, v tíme, s využitím moderných komunikačných prostriedkov, byť kultúrne citlivým, komunikatívnym, kreatívnym a podnikavým človekom so zahraničnou skúsenosťou a vôľou ďalej sa vzdelávať je preto tou najcennejšou výhodou pre uchádzača i pre jeho/jej budúceho zamestnávateľa. Je preto cieľom univerzitnej prípravy sa na tieto kľúčové oblasti orientovať.

## **2 SITUÁCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO TYPU**

Berúc do úvahy fakt, že univerzita (rovnako ako celá EÚ) si v súlade s európskou jazykovou politikou kladie za cieľ garantovať právo každého študenta na **kvalitné (celoživotné) vzdelávanie**, je nesporne dôležitým fenoménom i osobnosť učiteľa/kouča/trénera/prednášajúceho/cvičiaceho/vyučujúceho/lektora, ktorý svojim študentom vytvára, resp. otvára prístup ku kvalitnému vzdelávaniu sa. Ak má vyučovací proces, tak ako ho definuje európska jazyková politika, byť dobrý a kvalitný, tak takým musí byť i učiteľ sám, rovnako i jeho materiály (vstupy), ktoré sám na hodine (cudzieho jazyka) používa.

Ak učiteľ chce držať krok s dobou a všemožne sa usiluje o to, aby jeho/jej študenti boli pre požiadavky praxe vhodne pripravení, musí adekvátnym a vhodným spôsobom aktualizovať učebné materiály, ktoré používa. Trend ukazuje istý odklon od všeobecnej, či obchodnej angličtiny, kde existuje nespočetné množstvo dostupnej literatúry s online podporou, smerom k jazyku potrebnému na výkon toho-ktorého povolania, kde buď vhodná učebnica ešte vôbec neexistuje, alebo ak áno, len veľmi ťažko dokáže uspokojiť potreby študentov a školy, tak ako ich vyjadrili v analýze potrieb zrealizovanej pred, resp. v úvodnej fáze jazykového kurzu (Master, 2007, 8 - 9). Jedným

z disponibilných nástrojov sa ukazujú byť **autentické materiály** a ich použitie na hodine cudzieho (anglického, nemeckého) jazyka. V našom príspevku vychádzame z každodennej praxe vyučujúcej na vysokej škole/univerzite technického typu, a to, že nie vždy máme okamžite k dispozícii odbornú učebnicu jazyka pre ten-ktorý odbor technického, či netechnického smeru (sedem rôznych fakúlt na Žilinskej univerzite, nespočetné množstvo študijných odborov a zameraní), preto je cieľom nášho príspevku analyzovať prácu s autentickými materiálmi rôzneho druhu. Súčasne naše zamyslenie sleduje i to, že vyučujúci predmetu cudzí jazyk spravidla nie je v expertom v odbornej problematike (je expertom na jazyk, nie však expertom na obsah učiva), preto práca s autentickými materiálmi nie je jednoduchá a po tretie vyučujúci často krát naráža i na to, že skupina študentov zapísaných na výberový predmet cudzí jazyk (odborný jazyk) je jazykovo rôzne vybavená od úrovne pre-intermediate až po advanced (mixed ability classes).

## **2.1 Autentické materiály - zdroje, výhody, nevýhody, typy na ich využitie na hodine cudzieho jazyka**

Existuje veľa zdrojov autentických materiálov, nie je preto náročné získať ich nepreberné množstvo. Spomeňme niektoré: autentické materiály z pracovného prostredia podniku, návody na použitie výrobkov, webové stránky podnikov, podnikové noviny, tlačové správy, atď. Autentické materiály sa dajú získať priamo od (budúcich) zamestnávateľov absolventov vysokých škôl, súčasných zamestnancov, z lokálneho prostredia firiem, z Internetu, od učiteľov cudzích jazykov - native speakrov, študentov, stážistov, kolegov, vyučujúcich odborných predmetov, vďaka účasti na prednáškach, kolokviách, prezentáciách, dňoch príležitostí, na konferenciách, aktivitách, akými sú týždeň vedy, deň jazykov, a i. Materiály tohto druhu sa vyznačujú tým, že si živé, aktuálne, ľahko dostupné, priamo súvisiace s pracovných prostredím a výkonom povolania, motivujúce, uspokojujúce potreby študentov, vzbudzujúce ich záujem nakoľko prinášajú reálny jazyk v špecifickom kontexte. Ak ich však chceme na hodine použiť, je nevyhnuté ich adaptovať pre potreby konkrétnych študentov a využiť ich v maximálnej možnej miere pre ich osobný prospech a profesijný rast, t.j. zdidaktizovať za účelom dosiahnutia súladu medzi potrebami študentov, požiadavkami praxe, základnou schémou vzdelávania na vysokej škole, časovým plánom, sylabami, osnovou predmetu podľa informačných listov a pod. Nejde pritom o jednoduchú prácu. Zároveň by sme na tomto mieste radi uviedli, že pri zdidaktizovaní autentického textu nám nejde len o obyčajné zjednodušenie textu učiteľom, tak často kritizovaný spôsob práce (Master, 2007, s. 9), ani o obyčajné čítanie, či prekladanie textu za účelom porozumenia jeho obsahu, ide nám skôr o extrahovanie konkrétnej informácie z nezjednodušeného autentického textu a jej následné použitie v inom, podobnom, novom kontexte (transfer poznatkov). Berúc do úvahy fakt, že mnohé autentické materiály sú buď príliš všeobecné, alebo príliš konkrétne, detailné, resp. vysoko-

odborné, ťažké na porozumenie, dlhé a/alebo demotivujúce študentov, ich adaptácia zo strany učiteľa je náročná najmä na čas, t.j. prípravu. Na druhej strane vhodne zvolený a zdidaktizovaný text sa dá použiť viackrát.

Radi by sme uviedli niekoľko typov, ako možno s autentickými textami pracovať:

- V úvode použite brainstorming nápadov na zvolenú tému, používajte asociačné diagramy, príp. názorné pomôcky, webové stránky podnikov, správy, brožúry, podnikové publikácie, propagačné materiály, katalógy, multi-mediálne materiály, časopisy, podnikové noviny, produkty, slogany, reklamu, video dokumentáciu, rádiové/televízne vysielanie, Internet, vedomosti študentov atď.
- S celou triedou detailne analyzujte názov textu - nadpis, podnadpisy, úvod textu, jeho členenie na odseky.
- Text rýchlo prečítajte, v texte hľadajte kľúčové slová, čísla a skratky, diskutujte o nich.
- Pracujte so slovnou zásobou: v texte hľadajte a zvýrazňujte konkrétnej slová: synonymá, antonymá, ustálené slovné spojenia, kompozitá atď.
- Analyzujte trendy, údaje z grafov, tabuliek, SWOT analýz; študentom poskytnite dostatok potrebnej slovnej zásoby, pôsobe ako facilitátor.
- Po druhom detailnom prečítaní textu, overte si jeho porozumenie: použite napr. otázky typu multiple choice - výber z viacerých možností, pravdivé a nepravdivé výpovede, zatvorené otázky, nechajte študentov tvoriť otvorené otázky (kto, čo, kedy, kde, prečo, načo, ....?), hľadajte vhodný variant dokončenia vety/odseku/príbehu/riešenia problému, doplňte chýbajúce slová vo vete/v krátkom texte/zhrnutí, doplňte neurčitky/participiálne/adverbiálne konštrukcie/odvodené prídavné mená, použite interaktívny diktát časti textu, podporujte prácu vo dvojiciach a/alebo skupinách i individuálnu prácu na sumarizácii textu.
- V maximálnej možnej miere využite vedomosti študentov, ktorými na danú tému disponujú, pýtajte sa ich (hrajte „nevedomého“) na vysvetlenie pojmov, riešení, trendov, nechajte ich problém objasniť, preformulovať, kriticky skomentovať, navrhnúť iné riešenie, vysvetliť opisom konkrétne jazykové/gramatické štruktúry, nesústreďujte sa na gramatickú korektnosť, ale plynulosť.
- Preberanú tému hľadajte na internete, alebo podobnosti v inom prostredí (lokálnom, regionálnom), porovnajte dostupné materiály k danej problematike.
- Ak je to možné, na hodinu pozvite odborníka z fakulty/katedry, odkiaľ študenti prichádzajú, resp. pozvite odborníka/ov z praxe, potenciálnych budúcich zamestnávateľov absolventov.
- Podporujte študentov v hovorení/písaní: text/jeho časť prispôbte na diskusiu, použite hranie rolí, simuláciu, pantomímu (nechajte ich hádať, o čo ide), umožnite študentom pripraviť si



vlastné krátke prezentácie/projekty/videá na danú tému, podprite ich v plynulej voľnej komunikácii, zamerajte sa na ich špecifické potreby a oblasti záujmu.

- Použite autentické texty na precvičovanie gramatiky v kontexte (používanie gramatických časov a rodov, zmenu perspektívy a pod.).
- Pracujte detailne s konkrétnou slovnou zásobou: zvýrazňujte spojky, predložky, viacnásobné prívlastky, rozvinutý prísudok a pod.; nechajte študentov vybrať si slová z textu, ktoré sa im páčia, nech z nich vytvoria vety/príbeh/reklamu/správu.
- Študentov pripravte na používanie jazyka v reálnom svete práce a napomôžte im tak v tom, aby pre svojich budúcich zamestnávateľov boli atraktívnymi uchádzačmi o prácu v ich spoločnosti.

V zmysle záverov z konferencie European Language Congress of PASE, konanej v máji 2016 vo Varšave, odporúčaný spôsob ako vyučovať je v maximálnej možnej miere zaangažovať študentov. Uvedieme niekoľko príkladov: a) dlhý text rozdeliť na menšie celky (rozstrihať), tieto nechať študentov logicky spájať, pracovať s obrázkami, zvýrazňovačmi, farbami, vytvárať asociačné mapy, hľadať súvislosti, určovať poradie udalostí, meniť postupnosť udalostí, priamu reč na nepriamu atď.; b) (polo)odborné texty odľahčiť a prezentovať ako príbeh, ktorý sa v minulosti stal niekomu blízkemu alebo verejne známemu, a tak vzbudiť záujem študentov (študentov „šokovať“), príbeh nedokončiť a nechať študentov predikovať jeho koniec (obdobne výsledok riešenia problému/konfliktu), ten napr. zverejniť na spoločnej webovej stránke a „prinútiť“ študentov, aby sa i doma jazyku venovali a síce tak, aby sa domáca úloha - *homework* pre nich stala nie povinnosťou, ale domácim relaxom - *homerelax*, a aby si študenti hodiny neprišli len odsedieť, ale plní záujmu a túžby po nových (viacdrojových) poznatkoch čas zmysluplne využiť; c) je vhodné umožniť študentom priniesť a pracovať s vlastným textom/materiálom: do výučby zapojiť ich vlastné moderné komunikačné nástroje (BYOD - smartphone, tablet, laptop s pripojením na internet), t.j. ich fotky, slovníky, webové stránky, recenzie, videá, atď. použiť ako jazykový input za účelom študentov „prebudiť“, aktivizovať, získať na svoju stranu, zapojiť do párových aktivít, tímov, projektov, nechať ich samých rozhodovať, rozdeliť si úlohy v tíme, niest' zodpovednosť, prezentovať výstupy v triede a na spoločnej webovej stránke (blog, wiki, youtube, atď.); d) výstupy (napr. videá, postery, práce, eseje) kolegiálne komentovať, diskutovať o nich, „zdieľať ich“ a umožniť tak nenásilný presun používania jazyka z triedy (in class) mimo nej (outside classroom); e) v oblasti poskytovania spätnej väzby odporúčaný je posun smerom dopredu: feedback → feedforward: po opravení esejí/po prezentáciách študentov učiteľ typické chyby vyberie, poukáže na ne, svoj komentár, alebo odporúčania „odpublikuje“ na spoločnom webe; študent pri písaní ďalšej eseje/tvorbe prezentácie v budúcnosti navštíví spoločnú stránku a poučí sa, chybám sa vyvaruje atď.

Pri našej práci nemali by sme opomenúť fakt, že každý študent (napr. technických odborov) je taktiež študentom študujúcim jazyk (jazyk vedy, matematiky, cudzí jazyk a pod.), mal by teda mať príležitosť cielene rozvíjať počas štúdia svoje jazykové, komunikačné a kultúrne schopnosti, odborné vedomosti, zručnosti a postoje. Práca s autentickými materiálmi získanými priamo od budúcich zamestnávateľov počas procesu formálneho vzdelávania sa v škole môže napomôcť študentom byť lepšie pripraveným na požiadavky, ktoré trh práce kladie na svojich zamestnancov. Úspešný učiteľ je ten, ktorý dokáže svoju prácu kriticky ohodnotiť, vyextrahovať to, čo funguje, eliminovať to, čo nefunguje a adaptovať (aj s použitím IKT) zvyšok.

## **2.2 Prax si žiada spolupracovať, návrhy, odporúčania**

Ak si uvedomíme, že učitelia cudzích jazykov nie sú odborníkmi v technických či ekonomických a iných vedách, práca s autentickým textom môže pre nich znamenať aj isté nepohodlie či stratu istoty. Možný spôsob, ktorý sa ukazuje ako vhodný, je spolupráca učiteľov cudzích jazykov s lektormi („native speakrami“), spolupráca medzi učiteľmi „jazykármi“ a učiteľmi odborných predmetov, spolupráca vyučujúcich so študentmi druhého stupňa vysokoškolského štúdia s pokročilou úrovňou ovládania jazyka, spolupráca s ich budúcimi zamestnávateľmi, resp. súčasnými zamestnancami podniku, expertmi, konzultantmi z praxe, lídrami na trhu. Ideálnym by sa teda zdalo tímové učenie. Avšak vzhľadom na to, že učenie v tíme / tandeme (dvaja vyučujúci z rôznych oblastí / učiteľ + odborník z praxe) sú veľmi časovo a najmä cenovo náročné, zdajú sa byť vhodnejšou cestou vzájomné projekty. Výber textov, tém a cieľové požiadavky ku skúške z cudzieho jazyka by mali byť výsledkom spoločnej diskusie zainteresovaných strán, t.j. mali by odrážať vhodnú kombináciu potrieb, tak ako ich identifikovali katedry, fakulta, odborníci z praxe, vyučujúci cudzích jazykov, študenti (v širšom horizonte únia zamestnávateľov, akcionári podnikov, vláda).

Nesmieme pozabudnúť na to, že v tejto oblasti sa už toho vykonalo veľa: mení sa obsahová náplň vzdelávania budúcich učiteľov, mnohí pedagógovia ďalej študujú okrem jazyka aj odborné disciplíny, nakoľko sami cítia túto potrebu, existuje veľa dostupnej odbornej literatúry z oblasti metodiky a metodológie, najmä pre anglický jazyk a špecificky orientovanú výučbu jazyka pre potreby toho-ktorého povolania – English for Specific Purposes (ESP), úspešne funguje e-learning, vyučovanie cez Moodle, blended learning, rozvíja sa vyučovanie v cudzom jazyku na magisterskom stupni a pod. Existujú centrá ďalšieho vzdelávania učiteľov, pracoviská, akými sú o. i. Ústav celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline ([www.ucv.uniza.sk](http://www.ucv.uniza.sk)), podporované sú stážové a študijné pobyty vyučujúcich v zahraničí (programy Erasmus+, Comenius a i.), výmenné návštevy, hosťujúce prednášky, mobility kurzy, kontaktné semináre, jazykové konferencie, cykly prednášok na univerzitách tretieho veku, jazykové kurzy a workshopy.

V budúcnosti je možné na profilových katedrách/fakultách iniciovať realizáciu interných školení: pre cieľovú skupinu vyučujúcich cudzích jazykov to môžu byť napr. workshopy k odbornej slovnej zásobe v kontexte, t.j. jazykový input pre potreby praxe, prípravné interdisciplinárne kurzy zabezpečené vyučujúcimi odborných predmetov (úvod do vedy, jazyk vedy....) a iné. Domnievame sa tiež, že vzájomné konzultácie a participácia pri príprave osnov predmetu, obsahovej náplne, cieľových požiadaviek ku skúške, pri tvorbe skript a učebných textov, slovníkov, glosárov odborných termínov je nevyhnutná, ďalej je vítaná kooperácia oddelení (odborných a jazykových) pri tvorbe a realizácii projektových a prezentačných aktivít, pri jazykových prekladoch a korektúrach. Sme toho názoru, že schodná cesta ďalšieho vzdelávania sa „v odbore“ pre vyučujúcich cudzích jazykov je i pasívna (aktívna) (spolu)účasť na konferenciách odborných pracovísk, lokálnych a regionálnych centier, centier excelentnosti, možnosť účasti na štátnych záverečných skúškach, prezentáciách záverečných projektov, dizertačných a habilitačných konaniach, podporná pomoc pre študentov pri písaní abstraktu/resumé diplomovej práce, atď. A recipročne pre učiteľov odborných predmetov je možné ponúknuť kurzy jazykovej výučby/podpory.

Víziou budúcnosti je vedenie celej (časti) výučby v cudzom jazyku, pretože len cestou osobnej skúsenosti je možné zvýšiť kvalitu vzdelávania. Prieskum funkčnosti vnútorného systému kvality u členov akademickej obce UNIZA na Žilinskej univerzite, ktorý prebiehal v decembri 2015 priniesol o. i. aj tieto výstupy: V oblasti jazykovej prípravy študenti hodnotili svoju pripravenosť na výučbu vedenú výlučne v cudzom jazyku (len) na úrovni 44,9%. Učitelia odborných predmetov na siedmich fakultách hodnotili vlastnú pripravenosť viesť výučbu v cudzom jazyku na úrovni 56,7%. 76,1% respondentov vyjadrili svoj záujem o intenzívnu jazykovú prípravu za účelom posilnenia ich jazykových kompetencií. Sme preto presvedčení, že priestor na vzájomné vyučovanie (jazyk + odbor) má pred sebou veľkú budúcnosť.

V nadväznosti na európsku jazykovú politiku a garantovaný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu by sme na tomto mieste radi upriamili pozornosť na celoeurópske výstupy riešiace problematiku jazykovej kompetencie v súvislosti so zamestnanosťou. Kľúčoví hráči na európskom trhu práce, organizácie zamestnávateľov, odborové združenia jednotlivých krajín EÚ sa dlhodobo podieľajú na prognózovaní kľúčových kompetencií a zručností potrebných pre prax v jednotlivých sektoroch, jazykové kompetencie nevynímajúc. Sú obsiahnuté v dokumentoch akými sú napr. EU Skills Panorama (Panoráma zručností), projekt ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), ktorý klasifikuje európske zručnosti, schopnosti a kvalifikácie pre rôzne profesie v EÚ a je súčasťou stratégie Európa 2020, podporuje ho Európske stredisko pre rozvoj odborného vzdelávania. CELAN (Network for Promotion of Language Strategies for Competitiveness and Employability) je sieť na podporu jazykových stratégií pre

konkurencieschopnosť a zamestnateľnosť, jej cieľom bolo identifikovať jazykové potreby podnikov a zamestnancov z EÚ a poskytnúť nástroje na ich dosiahnutie. Európska komisia priebežne zhromažďuje údaje o väzbe medzi jazykovými znalosťami, konkurencieschopnosťou a zamestnateľnosťou; skupina Jazyky pre pracovné miesta (Languages for Jobs group) v júli 2011 uverejnila správu o komunikačných schopnostiach pre pracovný trh. Viac informácií k tejto problematike je dostupných na webovej stránke:

[http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-growth-jobs\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-growth-jobs_en.htm).

Jazyková politika EÚ garantuje každému študentovi neobmedzený a férový prístup k dobrému a kvalitnému vzdelaniu. Proces nestáleho vzdelávania sa pedagógov a ich súčinnosť s ostatnými zainteresovanými osobami ovplyvňujúcimi vzdelávací proces (zamestnávateľmi) je nutnosťou. Priestor na vzdelávanie, získavanie nových informácií a skúseností je so štedrou podporou EÚ otvorený pre každého záujemcu.

## **ZÁVER**

Cieľom nášho príspevku bolo apelovať na nevyhnutnosť ovládania cudzieho jazyka pre prax ako jedného z nástrojov konkurencieschopnosti. Cieľom univerzitnej prípravy by malo byť čo najvhodnejším spôsobom pripraviť študentov na používanie cudzieho jazyka mimo triedy, v reálnom živote, v pracovnom prostredí, u zahraničného zamestnávateľa a pod. Domnievame sa, že tento cieľ sa dá splniť aplikáciou a prácou s autentickými materiálmi získanými priamo od zamestnávateľov, preto náš príspevok priniesol niekoľko tipov na ich možné využitie na hodinách cudzieho jazyka. Zároveň by sme chceli zdôrazniť, že spolupráca odborníkov z rôznych oblastí (škola, prax) je nevyhnutnosťou úspechu.

## **LITERATÚRA**

*English Teaching Professional*. 2010, č. 67. ISSN 1362-5276.

HARMER, J. 1993. *The Practice of English Language Teaching. New Edition*. Harlow: Longman House, 1993. ISBN 0-582-04656-4

LOPUŠANOVÁ, J. 2011. Europe's Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities. In *The University of Žilina : Transcom 2011, Social Studies*, 2011, s. 47 – 50.

MASTER, P. – TKACZYK, B. 2007. ESP... specifically, for what?. In *The Teacher*. 2007, č. 1 (45), s. 8 – 11.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : MTC, 2005. s. 67 – 76. ISBN 80-8052-230-8.

[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index\\_sk.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_sk.htm) [citované 2016-05-26]

[http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_sk.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_sk.htm) [citované 2016-05-26]

[http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-growth-jobs\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-growth-jobs_en.htm) [26.05.2016]

<http://ec.europa.eu/prgrammes/erasmus-plus/> [citované 2016-05-27]

<http://lccieb-germany.com/> [citované 2016-05-27]

<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx>  
[citované 2016-05-27]

<http://www.ipcexeter.co.uk/teacher-training/ipc-training/> [2016-05-27]

# **ZVYŠOVANIE KVALITY CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA PRE VÝKON POLICAJNEJ SLUŽBY PROSTREDNÍCTVOM E-LEARNINGU**

**Iveta Nováková**

## **Abstrakt**

Kvalita je pojem, ktorý vo vzdelávaní rezonuje odjakživa. Uplatňovanie štandardov kvality v oblasti vzdelávania, konkrétne jazykového vzdelávania, je jednou z ciest, ktorá môže viesť k úspechu vzdelávacích inštitúcií. Ku kvalite prispievajú aj inovácie vo vzdelávaní ako napríklad využívanie informačno-komunikačných technológií. V tejto súvislosti sa príspevok zaoberá problematikou celoživotného jazykového vzdelávania na školách s bezpečnostno-právnym zameraním s využitím elektronického vzdelávania, ktoré musí podliehať kritériám kvality rovnako ako tradičné vzdelávanie, a niekedy aj viac. Príspevok je publikovaný v rámci plnenia medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy „Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru“ (VYSK 165) riešenej na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Príspevok prezentuje niektoré výsledky empirického výskumu, najmä vo väzbe na zvyšovanie odborných cudzojazyčných kompetencií ako aj študijnej motivácie. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti účinnej implementácie elektronického jazykového vzdelávania.

**Kľúčové slová:** kvalita, kvalitné vzdelávanie, e-learningový modul, odborné jazykové vzdelávanie

## **Abstract**

Quality has become a frequent term in education matters. Application of quality standards in the sphere of training, specifically language training may lead towards the success of educational institutions. Innovations such as information and communication technologies also contribute to quality professional practice. The article deals with life-long language training applied at training centres specialised at security and law with an accent to e-learning programme. The article represents an outcome of the international research task „Language modules for selected police services“ (No. 165) performed at the Academy of the Police Force in Bratislava. It points out certain empirical results related to improvements in language competences and study motivation as the result of effective implementation of e-learning programme.

**Key words:** quality, quality education, e-learning module, specialised language training

## **ÚVOD**

Kvalita sa v dnešnej dobe stala veľmi frekventovaným slovom. Používa sa v oblasti obchodu, priemyslu či služieb, ale je typická aj pre oblasť vzdelávania. Ide o komplexný pojem majúci mnoho významov. Existuje mnoho slovných spojení, ktoré majú v sebe pojem kvalita ako napríklad kvalitný produkt, kvalitné potraviny, kvalita života, kvalita zdravotníctva, kvalitný učiteľ či kvalitné vzdelávanie. S týmto pojmom sa chtiac či nechtiac denne stretávame a podvedome mu každý rozumie; ide o výraz hodnotenia. Kvalita je pojem pre spravidla kladné vlastnosti výrobku alebo služby. Napríklad, pod pojmom kvalitný produkt či výrobok sa rozumie dobrý, dokonalý, prvotriedny, hodnotný, pekný výrobok. V teórii, a následne aj v praxi, sa stretávame s rôznymi pohľadmi na chápanie obsahu pojmu „kvalita“. Krátky slovník slovenského jazyka definuje kvalitu synonymom akosť, hodnota. Je to dobrá alebo zlá vlastnosť výrobkov. Podľa Oxfordského slovníka

má slovo kvalita (quality) tieto základné významy: a) štandard v porovnaní s inými vecami/entitami, niečo je takto dobré príp. zlé; b) vysoký stupeň hodnoty, ceny; c) črta, ktorá odlišuje človeka alebo vec. Ekonomický slovník uvádza, že kvalita je miera, s akou množina vlastných charakteristík spĺňa dané požiadavky pričom požiadavky predstavujú potreby a očakávania, ktoré sa určia, resp. sa predpokladajú a sú povinné. Výklad doplníme normou STN EN ISO 9000. Tá popisuje kvalitu presne tak aký má sama charakter, veľmi všeobecne a zoširoka: Kvalita je schopnosť množiny vlastných charakteristík výrobku, systému alebo procesu spĺňať požiadavky zákazníkov a ďalších zainteresovaných strán.

## **1 KRITÉRIÁ KVALITNÉHO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA**

Podmienkou pre zabezpečenie neustále kvalitnejších výrobkov a služieb je kvalitné vzdelanie. Čo sa týka európskej vysokoškolskej politiky, prvým medzinárodným dokumentom, v ktorom sa uvádzajú pojmy kvality a hodnotenia kvality vysokoškolského vzdelávania, je Bolonská deklarácia (1999), ktorá vyzýva k podpore európskej spolupráce pri zabezpečovaní kvality s ohľadom na rozvoj porovnateľných kritérií a metodológií. V nasledujúcich rokoch sa podpísalo niekoľko ďalších dokumentov ako napr. Konvencia zo Salamanky (2001), Pražské komuniké (2001), Vyhlásenie z Grazu (2003), Lublinská deklarácia (2004), Silné univerzity pre silnú Európu (2005), Realizácia Európskeho vysokoškolského priestoru (2008), Program modernizácie európskych systémov vysokoškolského vzdelávania (2011) a pod., ktoré deklarujú posilnenie kvality keďže má zásadný význam pre dosahovanie vysokých štandardov a pre podporu porovnateľnosti kvalifikácií v Európe (Polák, Plavčan, 2006, 14-15). Podľa Európskej komisie by relevantné vysokoškolské vzdelávanie malo mať vysokú kvalitu, a byť tak schopné poskytnúť študentom vedomosti, zručnosti a základné prenosné zručnosti na to, aby po doštudovaní uspeli na trhu práce, a to v rámci vysoko kvalitného vzdelávacieho prostredia, ktoré uznáva a podporuje kvalitné vyučovanie. Kvalita vzdelávania je, ako konštatuje Seknička (2007, 9-10), vyžadovaná spoločnosťou a je objektívne podmienená prechodom industriálnej spoločnosti k spoločnosti informačnej, učiacej sa; vplyvom nových technológií, ktorý sa odráža i v nových atraktívnejších technických prostriedkoch vzdelávania (počítače, multimédia, Internet a pod.) a rýchlym tempom inovácií v technológiách. Petlák (2014, 235-236) deklaruje, že vynikajúca kvalita školy sa má prejavovať vo všetkých oblastiach a nesmie byť zameraná len na „odovzdávanie informácií“. Zodpovednosť musí ležať tak na strane pedagógov ako aj na strane študentov. Je to spôsobené do značnej miery masovosťou štúdia, ktorá poznačila niekdajšiu elitnosť vysokoškolského vzdelávania. Mimoriadne dôležitá je oblasť samoštúdia, resp. vytvárania postojov k ďalšiemu sebavzdelávaniu. Autor ďalej konštatuje, že každá vysoká škola, ak chce byť úspešná, musí byť otvorená svetu, spolupracovať s inými vysokými školami a inštitúciami doma i v zahraničí.

Vzdelávanie prestáva byť iba nevyhnutnou aktivitou, zabezpečujúcou súlad so zákonmi a predpismi, naopak, stáva sa strategickou a systematickou záležitosťou každej organizácie (Pajpachová, 2012, 21).

Ak hovoríme o kvalite vzdelávania, nesmieme opomenúť systém manažérstva kvality školy. Turek (2008, 25-26) vzťahuje tento pojem na nasledujúce prvky: kvalita školy, kvalita výučby, kvalita vzdelávacieho systému v štáte (regióny), kvalita učiteľa, kvalita vyučovacej jednotky (hodiny), kvalita učenia sa študenta, kvalita učebnice a pod. Pri zisťovaní kvality procesu výučby nestačí zisťovať iba jeho výsledky a porovnať ich s požadovanými cieľmi, ale je potrebné aj určiť, prečo sa dosiahli dobré, či zlé výsledky, v čom sú rezervy, čo je potrebné v procese výučby zlepšiť, skvalitniť. Preto je potrebné zisťovať aj kvalitu prípravy a priebehu vyučovacieho procesu: spokojnosť študentov s výučbou, s metódami, formami a materiálnymi prostriedkami výučby, s hodnotením študentov, ciele výučby, výber učiva, materiálno-technické zabezpečenie výučby, podmienky, v ktorých proces výučby prebieha a pod. Preto by každá inštitúcia vysokoškolského vzdelávania mala mať prísny systém zabezpečovania kvality, ktorý posudzujú agentúry pre zabezpečenie kvality vykonávajúce externé kontroly. Na nadnárodnej a národnej úrovni existuje niekoľko prístupov k vytváraniu systémov kvality, napríklad Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (ESG), model CAF (Common Assessment Framework, Spoločný systém hodnotenia kvality), model výnimočnosti (EFQM, European Foundation for Quality Management, Európska nadácia manažmentu kvality), ISO normy manažérstva kvality a iné. V roku 2012 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zverejnilo Národný kvalifikačný rámec, ktorý nadväzuje na Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (Vetráková, 2014, 11).

Akadémia Policajného zboru v Bratislave realizuje priebežné hodnotenie kvality poskytovaného vzdelávania v zmysle príslušných všeobecne záväzných právnych predpisov, najmä zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, zákona č. 73/1998 Z. z. o štátnej službe príslušníkov Policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a Železničnej polície v znení neskorších predpisov, zákona č. 552/2003 Z. z. výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov a interných predpisov vydaných Ministerstvom vnútra Slovenskej republiky. Priebežné hodnotenie kvality vzdelávania sa riadi pokynom rektora Akadémie PZ v Bratislave č. 14 z 28. 08. 2013, ktorým sa vydáva Smernica, upravujúca vnútorný systém hodnotenia kvality. Na základe uvedeného pokynu bol vydaný pre Akadémiu PZ v Bratislave Inštitucionálny manuál kvality, ktorý popisuje politiku vysokej školy v oblasti zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania a konkrétne postupy vysokej školy v oblasti zabezpečovania kvality. S cieľom poznania hodnotenia kvality vzdelávania samotnými študentmi z



hľadiska obsahu predmetov, foriem realizovanej výučby, preverovania vedomostí, odbornosti a prístupu vyučujúcich k študentom v rámci vyučovacieho procesu je v súlade s ustanovením § 70 ods. 1 písm. h) zákona o vysokých školách v závere akademického roka realizovaný každoročný prieskum názorov študentov. Prieskum je zameraný na proces výučby s dôrazom na kvalitu systému vzdelávacej činnosti v jednotlivých vyučovaných predmetoch z hľadiska kvality obsahovej stránky výučby, kvality procesualnej stránky výučby a kvality odbornej úrovne a pedagogickej spôsobilosti učiteľov vyučujúcich jednotlivé predmety. V získavaní názorov študentov na kvalitu vzdelávacieho procesu je využitá metóda dotazníka. Na základe tohto prieskumu je napríklad kvalita predmetu Cudzí jazyk za ostatné tri akademické roky v bakalárskom študijnom programe Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku v druhom ročníku denného štúdia<sup>1</sup> hodnotená skôr pozitívnymi hodnotami<sup>2</sup> (pozri obr. č. 1).

*Obr. č. 1 Hodnotenie kvality predmetu Cudzí jazyk*

Predmet Cudzí jazyk	Úroveň	Náročnosť	Prínos	Možnosť aktivity	Odbornosť	Celkové hodnotenie kvality
2012/13	2,01	2	1,5	1,39	1,46	1,91
2013/14	2,47	2,66	2,45	1,75	1,93	2,41
2014/15	1,88	1,8	1,2	1,3	1,7	2,2

Z vyhodnotenia údajov zistených vyššie uvedeným prieskumom vyplýva, že študenti sú spokojní s úrovňou i náročnosťou štúdia a znalosť cudzieho jazyka považujú za potrebnú pre svoju budúcu profesionálnu činnosť. Predmet dlhodobo dosahuje uspokojivé výsledky v oblasti aktívneho zapájania študentov do procesu výučby - študenti pozitívne hodnotili nápaditosť a využívanie aktívnych vyučovacích metód. Pedagogický takt vyučujúcich, ich kolegiálne pôsobenie na vytváraní priaznivej študijnej atmosféry je, rovnako ako úroveň odbornej spôsobilosti, vcelku prijímaný pozitívne.

## **2 IMPLEMENTÁCIA ELEKTRONICKÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA NA ŠKOLÁCH BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO ZAMERANIA**

Vzdelávanie príslušníkov PZ<sup>3</sup> treba ponímať ako systematický, plánovaný a organizovaný proces, v ktorom dochádza k zmene správania policajtov, formovaniu a modifikácii ich postojov a motivácie, zvyšovaniu úrovne teoretických vedomostí a praktických zručností potrebných na výkon

<sup>1</sup> Tento semester je ukončený skúškou.

<sup>2</sup> Veľmi pozitívne hodnotenie 1,00-1,50; skôr pozitívne hodnotenie 1,51-2,50; priemerné hodnotenie 2,51-3,50; skôr negatívne hodnotenie 3,51-4,50; veľmi vysoké negatívne hodnotenie 4,51-5,00

<sup>3</sup> Štúdium príslušníkov PZ sa realizuje internou aj externou formou.

služobnej činnosti (Pajpachová, 2012, 21). Pre zabezpečenie každodenného kvalitného výkonu štátnej služby je priam nevyhnutnosťou, aby príslušníci PZ spĺňali požadovanú úroveň odbornej spôsobilosti a psychickej odolnosti. Nakoľko povolanie policajta patrí medzi náročné a vysoko rizikové povolania, môže ho vykonávať len taký jedinec, ktorý spĺňa vymedzené kritériá v zmysle zákona o štátnej službe. K nim sa radí aj kvalifikačná požiadavka policajného vzdelania, ktoré sa v podmienkach policajnej organizácie poskytuje príslušníkom PZ v zmysle Nariadenia ministra vnútra Slovenskej republiky č. 153/2011. Policajt spĺňa kvalifikačnú požiadavku policajného vzdelania, ak získal základné policajné vzdelanie alebo špecializované policajné vzdelanie. Za ďalšiu formu vzdelávania policajtov sa považuje absolvovanie rekvalifikačných kurzov na získanie nových vedomostí, inovačné a zdokonaľovacie kurzy, špecializované kurzy na získanie špeciálnej odbornej spôsobilosti, kurzy policajného manažmentu, či vyšetrovateľské a jazykové kurzy.

V odbornom cudzom jazyku<sup>4</sup> na vysokej škole bezpečnostno-právneho zamerania je sú študenti pripravovaní na komunikáciu s príslušníkmi iných kultúr v rámci medzinárodnej policajnej spolupráce. V súčasnosti sa kladú vyššie nároky na schopnosti príslušníkov PZ komunikovať v cudzom jazyku so svojimi kolegami zo zahraničia či cudzincami, ktorí sa z rôznych príčin krátkodobo či trvalo nachádzajú na území Slovenskej republiky. Policajti v priamom výkone služby prichádzajú takmer denne do styku s cudzím jazykom a riešia vzniknuté bezpečnostné situácie. Okrem toho príslušníci PZ potrebujú cudzí jazyk aj pri svojom ďalšom vzdelávaní alebo pri výmene poznatkov a skúseností počas pôsobenia v zahraničí, napr. styční dôstojníci, policajní pridelení, príslušníci medzinárodných mierových misií a operácií krízového manažmentu, členovia spoločných operácií agentúry Frontex<sup>5</sup>, účastníci odborných kurzov MEPA<sup>6</sup> atď. (Nováková a kol. 2015, 21-22)

Jedným z hlavných prostriedkov na dosiahnutie vyššej kvality vzdelávania je využitie transformačných výhod IKT a ďalších nových technológií s cieľom obohatiť vzdelávanie, zlepšiť skúsenosti so vzdelávaním a podporovať individuálne formy vzdelávania. Otázky zvyšovania kvality odborného jazykového vzdelávania príslušníkov PZ viedli riešiteľov medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy *Jazykové moduly pre vybrané služby PZ (Výsk. 165 )* k záujmu o problematiku praktickej realizácie systému elektronického jazykového vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky, Českej republiky a Maďarska. Do medzinárodného projektu boli zapojené:

---

<sup>4</sup> Odborný jazyk v stručnosti označuje jazyk, ktorým jeho používateľ komunikuje v danom odbore. Sú to určité jazykové, najmä terminologické vedomosti, ktoré verbálne pokrývajú informácie z konkrétneho vedného odboru, sú preň typické a nemusia sa vyskytovať vo všeobecnom jazyku alebo v rámci iných odborov. Vyučovanie odborného jazyka má umožniť študentovi rozvíjať komunikatívnu kompetenciu, ako to vyplýva z anglického názvu, v oblasti používania jazyka na špecifické účely. Jeho používanie je podmienené jednak ovládaním príslušného cudzieho jazyka a jednak vedomosťami z príslušného odboru.

<sup>5</sup> Agentúra pre riadenie operatívnej spolupráce pri vonkajších hraniciach EÚ

<sup>6</sup> Stredoeurópska policajná akadémia

Katedra jazykov Akadémie PZ v Bratislave, Predmetová skupina cudzích jazykov Strednej odbornej školy PZ v Bratislave, Úsek ďalšieho profesného vzdelávania Vyšší policejní školy a Střední policejní školy MV v Prahe, Centrum cudzích a technických jazykov Národnej univerzity verejnej služby<sup>7</sup> v Budapešti.

Ide o originálny projekt s inovatívnym prístupom v Policajnom zbore zúčastnených krajín, ktorý sa zameriava na špecifické oblasti policajnej práce a využíva pritom IKT s cieľom zvýšiť odbornú komunikatívnu kompetentnosť policajtov (angličtina a nemčina pre špecifické účely). Navyše rieši problém s nedostatkom komplexných odborných cudzojazyčných materiálov. Výstupom projektu sú vzdelávacie e-learningové moduly<sup>8</sup> implementované v celoživotnom a akademickom policajnom vzdelávaní prostredníctvom intranetu alebo distribuované prostredníctvom elektronických médií. Sú spracované pre príslušníkov služby dopravnej polície, poriadkovej polície a vyšetrovateľov v anglickom a nemeckom jazyku<sup>9</sup> s cieľom harmonizovať spoločné jazykové štandardy v rezortných vzdelávacích inštitúciách zúčastnených krajín. E-moduly sú orientované na špecifické skupiny edukantov a vychádzajú z ich aktuálnych a reálnych potrieb. 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 páchatel'a, na vyšších úrovniach, resp. na úrovni abstrakcie, sú to napríklad pravidlá cestnej premávky, teoretické poznatky o postupoch vo vyšetrovaní, v pátraní atď. (Ondrejkočová, 2015, 99)

Empirický výskum bol realizovaný formou dotazníka na vybranej vzorke respondentov (celkom 420), ktorú tvorili policajti z praxe a študenti vyššie uvedených vzdelávacích inštitúcií (Akadémia PZ: 180, SOŠ PZ v Bratislave: 30, VPŠ a SPŠ MV v Prahe: 140, Národná univerzita verejnej služby v Budapešti: 70). Cieľom výskumu bolo získať od respondentov informácie o celkovom používaní e-modulov, o efektívnosti ich konkrétnych zložiek a zistiť, či tieto prispievajú k zvyšovaniu ich schopnosti používať špecifickú terminológiu a k záujmu o štúdium odborného jazyka takouto formou. Cieľom teda bolo zhodnotiť kvalitu a efektívnosť takéhoto spôsobu odbornej jazykovej prípravy v rámci samovzdelávania. Pri koncipovaní dotazníka<sup>10</sup> sme

---

<sup>7</sup> Nemzeti Közszoalgalati Egyetem

<sup>8</sup> Ďalej len e-moduly

<sup>9</sup> Nemecký jazyk - Dopravná polícia. Poriadková polícia. Vyšetovanie.

Anglický jazyk - Dopravná polícia

<sup>10</sup> Dotazník pozostával z troch relatívne samostatných okruhov. Prvý okruh tvorili demografické otázky a týkali sa údajov súvisiacich so služobným zaradením, štátom/mestom/krajom výkonu služby, vekom a jazykovou úrovňou. Druhý okruh pozostával z 12 uzavretých položiek, kde si respondenti mali možnosť vybrať z 5-miestnej škály odpovedí (*Som veľmi spokojný – spokojný – neutrálne – nespokojný – veľmi nespokojný/Určite áno – áno – neviem posúdiť – skôr nie – nie*). Tretí okruh pozostával z 3 otvorených otázok, v ktorých mohli respondenti vyjadriť svoje názory.

brali do úvahy tieto základné okruhy problémov: *motivácia k štúdiu prostredníctvom e-modulov; obsahová a technická analýza e-modulov; posilnenie schopnosti používať odbornú terminológiu*. S cieľom konfrontovať výsledky dotazníkov boli v rámci vyhodnotenia analyzované aj závery z neriadeneho rozhovoru s edukantmi, vyučujúcimi a odborníkmi v oblasti celoživotného vzdelávania.

Spokojnosť so špecifickým obsahom e-modulov vyslovilo viac ako 88 % respondentov, čo potvrdilo odôvodnenosť spolupráce lektorov cudzích jazykov s odborníkmi z praktického výkonu pri zbere, spracovaní a korektúre východiskového lexikálneho materiálu. Pri hodnotení výberu a množstva odbornej slovnej zásoby vyjadrilo spokojnosť so spracovanými lexikálnymi jednotkami a modelovými vetami 87 % respondentov. Viacerí respondenti vo svojich komentároch ocenili *možnosť rýchleho vyhľadania neznámeho výrazu, relevantnosť slovnej zásoby, širokú odbornú slovnú zásobu a ucelený systém preložených slovičok*. Čo sa týka cvičení, respondenti pozitívne hodnotili účinok poskytovanej spätnej väzby, rôznorodosť, *možnosť riešiť cvičenia vlastným tempom*, pričom bola zvlášť vyzdvihnutá *interaktívna forma precvičovania špecifickej slovnej zásoby*. Z dotazníkov a rozhovorov vyplynulo, že prevažná väčšina respondentov bola spokojná s realnosťou (realistickosťou) situácií z výkonu policajných činností. Autentické texty z oblasti výkonu činností konkrétnych služieb polície prešli miernymi úpravami predovšetkým s cieľom zjednodušiť niektoré formulácie vzhľadom na zvolenú jazykovú úroveň cieľovej skupiny používateľov študijného materiálu. To všetko bolo realizované pod kontrolou rodených hovoriacich z Veľkej Británie a Nemecka, ktorí vykonali jazykovú korektúru slovnej zásoby a modelových viet a zrealizovali audionahrávky.

Mnohí používatelia e-modulov uviedli, že *originálny, zaujímavý a ľahko prístupný program ich podnietil k aktívnemu štúdiu cudzieho jazyka vo voľnom čase*. Vysoké percento spokojných respondentov svedčí aj o vhodnej formulácii zadania a zrozumiteľnom vysvetlení postupu riešenia pri jednotlivých úlohách. Táto reakcia používateľov testujúcich e-moduly je dôkazom toho, že si autori dostatočne uvedomili dôležitosť ľahko pochopiteľnej inštrukcie pre učiaceho sa pre jeho správne vyriešenie úlohy a precízneho sformulovania podrobného návodu pre používateľa o spôsobe plnenia úlohy.

Takmer 70 % testujúcich používateľov zo zúčastnených krajín sa vyjadrilo, že vďaka práci s e-modulom zaznamenalo zdokonalenie svojich znalostí odborného cudzieho jazyka. Okrem iného aj grafické spracovanie študijného materiálu prispieva k vzbudzovaniu záujmu učiacich sa. Domnievame sa, že jednoduchá grafika a minimum farieb vytvárajú pomerne strohý vizuálny dojem a sú vhodné na štúdium odbornej terminológie. Správne zvolené farby, veľkosť a typ písma, rozloženie textu na stránkach, relevantnosť a vhodne zvolené množstvo podľa možnosti autentického ilustračného materiálu zatriktívňujú študijnú pomôcku, a teda aj samotné štúdium

odborného cudzieho jazyka. Z výsledku analýzy odpovedí respondentov na túto položku sme zistili, že prevažuje pozitívne hodnotenie. Vyzdvihli *prehľadné usporiadanie obsahu* študijného materiálu, ktoré umožňuje *lahkú orientáciu v module*. Niektorí mladší respondenti by privítali aj mobilnú verziu modulov. Viac ako 70 % pozitívnych reakcií respondentov na otázku, či ich elektronická forma štúdia motivuje k opakovanému použitiu e-modulu svedčí o pútavosti zvolenej formy študijného materiálu. Respondenti mimoriadne ocenili možnosť použiť tento študijný materiál v rámci individuálneho štúdia, počas ktorého nie sú závislí od učiteľa, obmedzovaní časom konania jazykového kurzu a tempom práce ostatných účastníkov.

Z toho vyplýva, že zámer tvorcov týchto multimedialných študijných pomôcok, inšpirovaný nedostatkom odborných jazykových kurzov a študijných materiálov na zdokonaľovanie sa v odbornom cudzom jazyku pre potreby príslušníkov vybraných služby, poskytnúť používateľom možnosť a príležitosť na rozvíjanie komunikácie v odbornom jazyku sa naplnil.

Elektronickú formu študijnej pomôcky vítali predovšetkým ako moderný, originálny a inovatívny prvok v cudzojazyčnom vzdelávaní pre potreby polície. Používatelia vysoko vyzdvihli skutočnosť, že táto forma vzdelávania je *oveľa zábavnejšia než učebnica*. Okrem toho výsledok analýzy vyjadrení respondentov tiež naznačuje, že elektronická forma učenia sa odborného anglického/nemeckého jazyka prispieva k rozvoju autonómnosti učiaceho sa, ktorý je týmto spôsobom podporovaný pri preberaní zodpovednosti za svoj pokrok v štúdiu (nielen) odborného cudzieho jazyka. Táto inovatívna forma vzdelávania inšpiruje používateľov pokračovať v práci na zdokonaľovaní svojich znalostí a zručností v odbornom cudzom jazyku pre špecifické potreby policajných služieb a vzbudzuje záujem o ďalšie samostatné „bádanie“ pri zisťovaní odpovedí na prípadné otázky, ktoré zostali nezodpovedané v rámci e-modulu. Všetky spomenuté fakty nás vedú k myšlienke, že zostavené e-moduly môžu poslúžiť ako inšpirácia nielen pre zostavovanie učebných pomôcok na iných úrovniach jazykovej pokročilosti a štúdium iných cudzích jazykov, ale tiež pre študijné podpory pre iné predmety v rámci celoživotného policajného vzdelávania.

## **ZÁVER**

Na základe uskutočneného výskumu konštatujeme, že znalosť špecifickej terminológie je pre študentov, z pohľadu ich pracovného uplatnenia, nevyhnutnosťou a pre policajtov nevyhnutným predpokladom výkonu ich profesie. Implementované e-learningové moduly sú pre nich prostriedkom, ktorý vytvára podmienky na dosiahnutie ich vyššieho záujmu o štúdium odborného anglického/nemeckého jazyka, keďže uplatnenie IKT má vplyv na vyšší stupeň ich zaangažovanosti, pričom motivácia pramení z reálnej možnosti využitia odborného cudzieho jazyka v profesionálnej praxi. Možnosť pracovať s online/offline kurzami označili respondenti za podnecujúcu. Respondentom vyhovovala najmä názorná forma štúdia, komplexnosť, dynamickosť

a jednoduchosť štúdia. Ako prostriedok na zvýšenie kvality odborného cudzojazyčného vzdelávania sa potvrdilo zapojenie odborníkov z praxe do tvorby vzdelávacích materiálov. Zlepšenie motivácie je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny aj v štúdiu jazykov. Študenti/policajti sú takýmto spôsobom vedení k tomu, aby sa zamýšľali a analyzovali, či sa učia odborný cudzí jazyk efektívne, resp. aby diagnostikovali problémy. Interaktívne technológie teda umožňujú skvalitniť odborné jazykové vzdelávanie budúcich odborníkov v oblasti bezpečnosti a súčasne pomôžu k naplneniu cieľa kontinuálneho celoživotného vzdelávania.

## LITERATÚRA

- FRIESSE, L. 2014. *Hodnotiaca správa z priebežného hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania na Akadémii Policajného zboru v Bratislave v akademickom roku 2013/2014*, Akadémia PZ v Bratislave, s. 3-5.
- HAVRILOVÁ, A. 2007 *Príručka systému manažérstva kvality podľa požiadaviek normy STN EN ISO 9001:2001*. Stredná priemyselná škola elektrotechnická, [online] 2007. [citované 2016-05-06]. Dostupné na: [www.spseke.sk/studium/docs/iso07\\_dokumenty/prirucka\\_kvality\\_skola.pdf](http://www.spseke.sk/studium/docs/iso07_dokumenty/prirucka_kvality_skola.pdf)
- HORNBY, A. S. 2005. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford : OUP 2005. ISBN 0194316491
- KAČALA, J. – PISÁRČIKOVÁ, M. – POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava : Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X
- KORDÍK, M. – FRIESSE, L. 2015 *Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2014/2014*, Akadémia PZ v Bratislave
- MATISKOVÁ, D. 2014. *Z histórie manažérstva kvality a jeho osobností*. Posterus, s. 1-2. ISSN 1338-0087. Dostupné na: <http://www.posterus.sk/?p=16671&output=pdf> [10.05.2016]
- NOVÁKOVÁ I. a kol. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava, s. 21.-22, 105-120. ISBN 978-80-8054-655-7
- ONDREJKOVIČOVÁ, J. 2015. Tvorba multimediálnych materiálov na výučbu odborného nemeckého jazyka. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania*. Zvolen : TU vo Zvolene, s. 99. ISBN 978-80-2282-7973
- 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 z virtuálnej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava : APZ, s. 21. ISBN 978-80-8054-530-7
- PETLÁK, E. 2014. Edukácia a úlohy vysokých škôl v 21. storočí. In *Súčasnosť a perspektívy vysokoškolského vzdelávania*, Pedagogica Actualis VI. Trnava, s. 235-236. ISBN 978-80-8105-552-2
- POLÁK, J. – PLAVČAN, P. 2006. Európska dimenzia evaluácie vysokých škôl. In *Technológia vzdelávania*, ročník XIV, 03/2006, s. 14-15. ISSN 0335-003X
- SEKNIČKA, J. 2007. Pedagogické predpoklady zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania študentov na Akadémii Policajného zboru. In *Zborník z teoreticko-praktického seminára konaného dňa 12. Decembra 2006 Didaktika výučby predmetov na Akadémii PZ v Bratislave*, s. 9-10, ISBN 978-80-8054-401-1.
- TUREK, I. et.al 2008. *Manažérstvo kvality výučby na vysokých školách*, Košice : TU v Košiciach, s. 25-26. ISBN 978-80-553-1171-5. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc81.pdf> [03.05.2016]

VETRÁKOVÁ, M. 2014. *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*, Belianum, s. 11. ISBN 978-80-557-0671-9. [online] 2014. [citované 2016-05-11] Dostupné na: <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?ID=4046>

WÄLDL, L. – FRIESSE, L. 2013. *Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2012/2013*, Akadémia PZ v Bratislave

WÄLDL, L., FRIESSE, L. 2014. *Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2013/2014*, Akadémia PZ v Bratislave

Zákon č. 73/1988 Z. z. o štátnej službe príslušníkov Policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a Železničnej polície v znení neskorších predpisov

[http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance\\_sk.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_sk.htm) [citované 2016-05-03]

[www.euroekonom.sk/servis/poradna/ekonomicky-slovník/?q=kvalita](http://www.euroekonom.sk/servis/poradna/ekonomicky-slovník/?q=kvalita) [citované 2016-05-10]

# MATERINSKÝ JAZYK AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV PRI PRÍPRAVE NIEN BUDÚCICH TLMOČNÍKOV A PREKLADATEĽOV

Zuzana Puchovská

## Abstrakt

Autorka príspevku uvažuje nad miestom a úlohou materinského jazyka v procese výučby a osvojovania si cudzieho jazyka, pričom vychádza z tézy, že materinský jazyk môže na tento proces pôsobiť pozitívne a mal by byť v tomto procese zohľadnený. Na príklade výučby *francúzskeho systému slovesných časov* sa autorka zameriava na analýzu vybraných učebných materiálov francúzskeho jazyka skoncipovaných slovenskými autormi a poukazuje na to, že ak sa materinský jazyk v učebniciach uplatňuje, tak je to prevažne v rámci kontrastívneho nazerania na formálne kategórie v jazyku. Autorka ďalej konštatuje, že osvojovanie si cudzieho jazyka nemožno redukovať na formálne jazykové kategórie a zamýšľa sa nad otázkou *materinskojazykového obrazu sveta* hovoriaceho a jeho vplyvu pri apercipovaní a osvojovaní si konceptuálnych kategórií cudzieho jazyka, akou je napríklad kategória času.

Kľúčové slová: materinský jazyk, formálna a konceptuálna kategória, kategória času, materinskojazykový obraz sveta

## Resumé

L'auteur s'interroge sur la place et le rôle de la langue maternelle dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et pose que la langue maternelle influence positivement ce processus et devrait y être prise en considération. L'exemple de l'enseignement/apprentissage du *système français des temps du passé* lui permet de se focaliser sur l'analyse des manuels du français conçus par des auteurs slovaques et de montrer que la présence de la langue maternelle s'y restreint majoritairement en une approche contrastive des catégories formelles de la langue. L'auteur ensuite constate que l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réduire à ces catégories formelles et questionne le concept de l'*image du monde créée par la langue maternelle* de l'apprenant. Elle s'interroge notamment sur l'impact que cette image peut avoir pour la perception et acquisition des catégories conceptuelles de la langue étrangère, telle que la catégorie du temps.

Les mots-clés: langue maternelle, catégorie formelle et conceptuelle, catégorie du temps, image du monde créée par la langue maternelle

## ÚVOD

Aby sme mohli vôbec začať uvažovať a hovoriť o nových trendoch vo výučbe cudzích jazykov na vysokých školách, ale samozrejme nielen v tomto konkrétnom prostredí, musíme si položiť na úvod fundamentálnu otázku, ak nie hneď niekoľko otázok, ktoré problematiku nových trendov vo výučbe cudzích jazykov potláčajú akoby do úzadia. Tieto otázky sú však z nášho pohľadu naliehavé, najmä dnes, keď sa zdá, že ovládanie cudzieho jazyka je povinnou výbavou človeka, čo inými slovami značí, že hodnota človeka sa meria aj tým, aké, ako a koľko jazykov ovláda. Pokúsime sa teda v úvode nášho príspevku tieto otázky sformulovať, aj napriek tomu, že si uvedomujeme ich komplexnosť, ktorá jednoznačnú odpoveď takpovediac marí. Základná otázka, ktorú si v tejto súvislosti musíme položiť, je, *čo znamená cudzí jazyk vyučovať (z pozície učiteľa)*



a čo znamená si cudzí jazyk osvojiť (z pozície študenta)? Táto otázka upriamuje našu pozornosť na proces, na dej, teda na vyučovanie/výučbu a na osvojovanie si, čo je dnes úzko späté práve s problematikou nových trendov, nových modelov a metód, či nových pedagogických a didaktických prístupov, ktorých primárnou úlohou je zefektívniť a zatriktívniť výučbu cudzích jazykov so zreteľom na ich rýchlejšie a lepšie osvojovanie si. Ide tu o formálny prístup k danej otázke v zmysle hľadania stále lepších, jednoduchších, modernejších či inovatívnejších foriem a spôsobov výučby cudzieho jazyka. O tomto prístupe svedčí nespočetné množstvo príručiek, učebných materiálov či pomôcok, ktoré nesú veľmi atraktívne názvy. Uvedieme len niekoľko príkladov dodávajúc, že náš pohľad je čisto objektívny, nechceme posudzovať a komentovať dané materiály:

- Ako úspešne študovať cudzie jazyky* (Kupka, Grada, 2012)
- Ako sa efektívne učiť cudzie jazyky* (Gruber, vydavateľstvo David Gruber, 1990)
- Učíme sa ľahko cudzie jazyky* (Birkenbihlová, SVÍTÁNÍ plus, s.r.o., 2002)
- Angličtina za 12 hodín – pre tých, ktorí sa neradi učia* (Poslušná, Computer press, 2008)
- Angličtina pre hlupákov – anglicky rýchlo a ľahko* (Kočiš, Pezolt, 2009)
- 101 slovík za jeden deň – francúzština* (Ryder, Fragment, 2008)
- SMS Francúzština* (Albatros, Edícia *Stručný, malý, zrozumiteľný*, 2001)
- Veselá angličtina pre deti* (Podhradská, Tonada, 2008)

Vidíme teda, že proces vyučovania (cudzího jazyka), ako aj proces osvojovania si (cudzího jazyka) sa v našom povedomí veľmi silno spája s prívlastkami *efektívnosť*, *úspešnosť*, *ľahkosť*, *rýchlosť*, ale aj *hravosť* a *zábava*, čo má samozrejme korene v alternatívnych metódach a prístupoch, ktoré sa začali objavovať už v polovici minulého storočia. Metódy ako *Callanova metóda*, *Berlitzova metóda*, *Sugestológia G. Lazanova*, *E-learning*, *Alfa learning*, *Priama metóda*, atď. sú prístupy, ktoré do popredia vysúvajú všetky spomínané prívlastky. Cieľom nášho príspevku nie je však tieto metódy analyzovať alebo spochybňovať, chceli by sme len poukázať na kontinuálny trend pri vnímaní toho, čo znamená dnes vyučovať a osvojovať si cudzí jazyk. Inými slovami, učiteľ sa snaží hľadať stále lepšie a efektívnejšie spôsoby či materiály pri výučbe cudzieho jazyka, ktoré by boli atraktívne, efektívne, rýchle, ľahké, zábavné či hravé pre študenta, ktorý si daný jazyk osvojuje. Je to do istej miery normálny proces, veď obidvaja, učiteľ aj študent, chcú vo svojej činnosti uspieť. Myslíme si však, že takýto v dnešnej dobe veľmi rozšírený formálny prístup obchádza samotnú podstatu procesu výučby a osvojovania si jazyka, resp. postupne vyprázdňuje obsah či obsahy týchto dvoch pojmov. Núka sa tu však nepríjemná otázka, či vieme vôbec jednoznačne povedať, aké sú tieto obsahy, či skutočne vieme povedať, čo znamená *vyučovať cudzí jazyk* na jednej strane a *osvojovať si cudzí jazyk* na strane druhej. Vyššie sme uviedli, že otázky, ktoré si kladieme, sú zložité a komplexné, a nie je teda možné na ne jednoznačne odpovedať. Myslíme si však, že ak sa oprieme práve o predmet výučby, teda o jazyk, a vrátíme sa k úvahám

o tom, čo *jazyk je*, ako vlastne máme chápať *predmet výučby* a *predmet, ktorý si osvojujeme*, možno by sa nám podarilo aspoň čiastočne na túto otázku odpovedať.

V našom príspevku by sme teda chceli poukázať na to, že výučba cudzieho jazyka, špecificky na vysokých školách, ktoré pripravujú budúcich prekladateľov/tlmočníkov alebo budúcich učiteľov jazyka, no nielen tých, sa nemôže obmedzovať, znižovať či limitovať výlučne na efektívne a hravé zvládnutie komunikácie v danom jazyku, k čomu v podstate nové prístupy a metódy tento proces redukovávajú. Juraj Dolník konštatuje, že „už v humboldtovskom uvažovaní o jazyku sa stretávame s tým, že jeho určenie ako prostriedku vyjadrovania, ako nástroja dorozumievania sa vníma ako obchádzanie jeho podstaty“ (Dolník, 2012, 21) a toto tvrdenie dopĺňa pre nás dôležitým citátom Noama Chomského (1981, 86): „Ešte stále čakám na formuláciu, ktorá dá zmysel stanovisku, že podstatou jazyka je komunikácia“ (Dolník, 2012, 21 – 22). Upriamujeme pozornosť na podstatu jazyka aj napriek tomu, že ju v rámci tohto príspevku nemôžeme celú obsiahnuť. Zaujímajú nás dva javy či vlastnosti jazyka, ktoré stoja z nášho pohľadu v centre jeho podstaty, a to *jazyk/reč je domovom bytia* (Heidegger, 1993, 43 – 103) a *intrinzičnou vlastnosťou jazyka je jeho „človekotvorná“ sila* (Dolník, 2012, 29). Prvá spomínaná vlastnosť jazyka - *reč je domovom bytia* – hovorí okrem iného o tom, že jazyk vytvára špecifický vnútorný priestor človeka, v ktorom sa pomocou neho môže pohybovať, myslieť a ľudsky vnímať svet ako jednotlivec, ale aj ako spoločenstvo, bez toho, aby si to vôbec uvedomoval. Vďaka jazyku sa teda môžeme vo svete orientovať, rozmýšľať a samozrejme komunikovať (Vaňková, 2007, 17). Myšlienka *človekotvornej sily jazyka* poukazuje na to, že jazyk je sila, ktorá nás utvára či definuje ako humánne bytosti: „teprve reč človeku umožňuje, aby byl bytosťou, jíž jako člověk jest. Tím, že mluví, je člověk člověkem, říká Wilhelm Von Humboldt“ (Heidegger, 1993, 43). Ak zoberieme do úvahy uvedené dve vlastnosti jazyka, je viac než zřejmé, že o výučbe a osvojovaní si cudzieho jazyka musíme rozmýšľať oveľa citlivejšie a pozornejšie. Navyše sa pri výučbe a osvojovaní si cudzieho jazyka dostáva do popredia aj naliehavá otázka materinského jazyka, ktorý z hľadiska nastolenej perspektívy zastáva v tomto procese dôležité miesto. Pokúsime sa teda na príklade *jazykovej kategórie času*, ktorú vnímame ako formálnu a konceptuálnu kategóriu, presnejšie však na príklade *francúzskych minulých časov*, ilustrovať komplexnosť výučby a osvojovania si cudzieho jazyka, ako aj dôležitosť materinského jazyka v tomto procese.

## **1 KATEGÓRIA ČASU AKO FORMÁLNA KATEGÓRIA V KONTRASTÍVNOU PRÍSTUPE K VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA**

Kategória času vo francúzštine, a najmä systém minulých časov predstavuje pre slovenských študentov jednu z najobťažnejších kategórií, s ktorou prichádzajú do kontaktu pri osvojovaní

francúzštiny. Slová poľského didaktika Pilorza sú v tomto smere výstižné a jednoznačne ich môžeme uplatniť aj na slovenského recipienta:

*Pre poľského žiaka je dostatočná znalosť francúzskeho jazyka brzdená na rovine gramatického systému štyrmi hlavnými ťažkosťami: používanie časov v indikative [...], subjunktív vs indikatív a kondicionál, voľba vhodnej predložky a ovládanie členov [...].*  
(Pilorz In: Bruley, Meszaros, 2015, 96)

Kategóriu času môžeme pri výučbe jazyka vnímať ako čisto formálnu kategóriu, resp. sústrediť sa na jej formálne vyjadrenie vo francúzštine a v slovenčine, a zdôrazňovať jednotlivé aspektovo-temporálne použitia časov na základe kontrastívneho prístupu k jazykom.

Kontrastívny prístup je v rámci výučby cudzích jazykov a v rámci vytvárania učebných pomôcok, či už ide o učebnice, gramatické materiály koncipované slovenskými autormi alebo o materiály, ktoré si učitelia vytvárajú samostatne, veľmi rozšíreným prístupom, v ktorom zreteľne vystupuje do popredia práve materinský jazyk. Cieľom daného prístupu je okrem iného predchádzať chybám študentov práve systematickým porovnávaním cudzieho a materinského jazyka (Bruley, Fouillet, Stratilaki, Weber, 2014, 13). Kontrastívny prístup teoretizoval a do praxe uviedol americký jazykovedec Robert Lado (1957), ktorý je považovaný za jedného z najvýznamnejších predstaviteľov kontrastívnej analýzy moderných jazykov. Lado poukázal najmä na to, že každý človek má tendenciu prenášať schémy a štruktúry materinského jazyka a kultúry do cudzieho jazyka a jeho kultúry, čo je prirodzenou a nevedomovanou vlastnosťou človeka. Na základe takejto konštatácie sa stáva systematické porovnávanie jazykov dôležitým, ale aj obľúbeným nástrojom pri ich výučbe a materinský jazyk tu má opodstatnené miesto. Aj napriek tomu, že tento prístup bol neskôr predmetom kritiky, najmä v rámci otázky *interferencie*, alebo sa spochybňovala a stále sa spochybňuje prítomnosť materinského jazyka pri osvojovaní si cudzieho jazyka, konštatujeme, že kontrastívny prístup pretrváva a stále sa pri koncipovaní napríklad gramatických príručiek využíva.

Kontrastívny prístup v rámci výučby cudzích jazykov môže mať rôzne formálne podoby. Ak sa zameriame na gramatiky alebo učebnice francúzskeho jazyka, ktoré vytvorili slovenskí autori<sup>1</sup>, môžeme si všimnúť hneď niekoľko takýchto podôb: **negatívne porovnanie** (formulácie typu *slovenčina nemá / v slovenčine neexistuje / oproti francúzštine*, atď.), **pozitívne porovnanie** (formulácie typu *tak vo francúzštine, ako aj v slovenčine / rovnako vo francúzštine a v slovenčine*, atď.), **porovnanie s komparatívom** (formulácie typu *francúzština má zložitejší systém časov a spôsobov ako slovenčina*), **ekvivalencie**, **preklady**, **zrkadlová dispozícia** alebo **typografické zvýraznenie** odlišností/podobností. Konštatujeme, že kontrastívnym prístupom v uvedených

<sup>1</sup> Opierame sa o nasledovné gramatiky a učebnice: Gabriela Podolcová, *Gramatika francúzštiny* (1967), Ján Taraba, *Gramatika Francúzštiny* (2001), Kolektív autorov Lingea, *Gramatika súčasnej francúzštiny* (2011), Eva Švarbová a kol. *Francúzsky jazyk pre masmediálne štúdiá* (2012).

didaktických materiáloch upriamujeme pozornosť najmä na formálne vyjadrenie jazykovej kategórie, teda na to, ako sa napríklad kategória času vyjadrí vo francúzštine, a čo tomu zodpovedá v slovenčine. Všimnime si konkrétne príklady:

(1) Imparfait (imperfektum) vyjadruje minulé deje a udalosti, ktoré nie sú časovo ohraničené. **V slovenčine mu zodpovedá minulý čas nedokonavých sloviess.** (Taraba, 2001, 144, zvýraznila Z. P.)

(2) V prípade absolútneho použitia pluskvamperfekta ide o označenie deja, ktorý sa stal dávno vzhľadom na moment prehovoru (**v slovenčine ho signalizujú príslovky kedysi, dávno ap.**). (Taraba, 2001, 148, zvýraznila Z. P.)

(3) Passé composé [...]. **Do slovenčiny sa prekladá zväčša minulým časom dokonavého slovesa (niekedy aj nedokonavého, aby sa zdôraznil dosah deja v prítomnosti).** (Podolcová, 1967, 140, zvýraznila Z. P.)

(4) Francúzština má zložitejší systém časov a spôsobov (p. poučku str. 97) ako slovenčina, ktorá nepozná subjjonctif [...].(Podolcová, 1967, 138).

Je viac než zrejmé, že systematické porovnávanie jazykov v rámci výučby cudzích jazykov nemá pre recipientov zvlášť pragmatické využitie v zmysle praktického používania jazyka. Z nášho pohľadu je však takýto prístup dôležitý, a to v rámci dvoch úvah. Prvá úvaha prirodzene vyplýva z kontextu výučby francúzštiny študentov programu prekladateľstvo/tlmočníctvo. Tvrdíme, že budúci prekladateľ/tlmočník musí hĺbkovo ovládať nielen cudzí jazyk, ale aj svoj materinský jazyk, čo inými slovami znamená, že nestačí, aby študent vedel jazyk iba prakticky používať, musí vedome vnímať a rozumieť podobnostiam a odlišnostiam jazykov, ktoré sú v podstate predmetom jeho budúcej profesie. Kontrastívna analýza je v tomto smere ideálnym prostriedkom, ako k tejto hĺbkovej znalosti dospieť. Druhá úvaha nás vracia k otázkam o podstate jazyka a k myšlienke, že touto podstatou nie je iba dorozumievanie. Výučba cudzieho jazyka prostredníctvom materinského jazyka, lebo aj takto môžeme vnímať kontrastívny prístup, by mala študentom upevňovať povedomie a znalosti o vlastnom materinskom jazyku, ktorý je ich domovom:

*Právě v mateřské řeči jsme doma. Je to náš první, maximálně srozumitelný a smysluplný jazyk; naše východisko, naše dětství a vazba na matku (mateřský jazyk) [...]. Také je to norma (ve smyslu toho, co je pro nás „normální“), také je to bezpečí a pohodlí (třeba ve srovnání s cizími jazyky, v nichž se pohybujeme daleko problematictěji), neuvědomovaný a přirozený základ našeho vztahu ke světu, a vlastně tento vztah sám.* (Vaňková, 2007, 17)

Z dosiaľ povedaného vyplýva, že výučba cudzieho jazyka sa môže a musí stať priestorom pre starostlivosť o materinský jazyk, o jeho kultivovanie, resp. stáva sa priestorom pre starostlivosť o jazyk ako taký, o duchovnú hodnotu, ktorá z človeka robí človeka. Dodávame, že tu nejde

o maličkosť, lež o veľmi naliehavé uvedomenie si potreby takéhoto vnímania výučby cudzieho jazyka.

Jazykové kategórie však nemôžeme vnímať len cez ich formálne vyjadrenie, čo značí, že ku kategórii času vo francúzštine nemôžeme pristupovať iba ako k formálnej kategórii, mali by sme sa vo vyučovacom procese zamyslieť aj nad tým, ako daný jazyk čas konceptualizuje, aký obraz o čase vytvára v myšliach hovoriacich. Sme presvedčení, že aj tu sa prítomnosť materinského jazyka ukazuje ako dôležitá a do istej miery nápomocná. Pokúsime sa dané tvrdenie objasniť v druhej časti príspevku.

## **2 KATEGÓRIA ČASU AKO KONCEPTUÁLNA KATEGÓRIA V MATERINSKOJAZYKOVOM OBRAZE SVETA POUŽÍVATEĽOV JAZYKA**

Problematickosť osvojovania si ako aj samotnej výučby francúzskych minulých časov sa veľmi často spája s ich kvantitatívnym rozmerom: vo francúzštine existuje 5 minulých časov (môžeme hovoriť až o 8 minulých časoch, ak zoberieme do úvahy dvojnásobne zložené minulé časy), zatiaľ čo slovenčina vyjadří minulosť pomocou jedného času, resp. dvoch, ak nevylúčime zriedkavo používaný predminulý čas. Z formálneho hľadiska je francúzsky systém minulých časov skutočne oveľa komplexnejší než ten slovenský, už len rôznorodosť foriem týchto časov spôsobuje akúsi prvotnú bariéru pri ich osvojovaní si. My si však myslíme, že to, čo naozaj spôsobuje slovenskému študentovi problém pri osvojovaní si tejto konkrétnej kategórie, nie je jej formálny charakter, ale to, ako daný jav – čas – jazyk konceptualizuje. Francúzsky jazykovedec a autor gramatik Patrick Charaudeau zdôrazňuje, že čas je konceptuálna kategória, ktorej štruktúracia je úzko spätá s formami slúžiacimi na jej vyjadrenie (Charadeau, 1992, 445). Takisto kolektív autorov *Morfologie slovenského jazyka* vychádza z idey, že gramatická kategória času sa opiera o skutočný čas ako o reálnu formu bytia (Dvonč a kol., 1966, 430). Núka sa tu teda otázka, ako sa francúzsky hovoriaci vo svete časovo orientuje, aký obraz či koncept času si prostredníctvom francúzštiny utvára a v čom je odlišný od obrazu, ktorý o čase utvára slovenčina. Pri výučbe a osvojovaní si cudzích jazykov narážajú totiž na seba dva *materinskojazykové obrazy sveta* (Dolník, 2012), ktoré tieto dva procesy prirodzene ovplyvňujú:

*Podstatnou diferenciacnou vlastnosťou jazykov je materinskojazykový obraz sveta. Každý materinskojazykový obraz sveta je jednostranný, je len jeden z možných transferov vonkajšieho sveta do vlastníctva ducha. Existenciou rozmanitých jazykov sa prekonáva obmedzenosť videnia (interpretácie) sveta jednotlivým jazykom [...].* (Dolník, 2012, 26)

Môžeme teda povedať, že prostredníctvom materinského jazyka zvnútorňujeme vonkajší svet, utvárame si o ňom jazykový a myšlienkový obraz. Materinský jazyk určuje naše nazeranie, vnímanie či prežívanie javov sveta, prostredníctvom materinského jazyka sa k týmto javom vzťahujeme. V tomto smere je zaujímavé uvažovať aj o pojme nativizácia, ktorý do didaktiky

cudzích jazykov vniesli americkí didaktici (Andersen, 1983, Ellis, 1996), ale uplatňuje sa aj v rámci didaktiky francúzštiny ako cudzieho jazyka (Demaizière, Narcy, Combes, 2005, Arthaud 2007), resp. v rámci didaktiky cudzích jazykov vôbec. Tento pojem je založený na kognitívnom prístupe k skúmaniu ľudskej schopnosti percipovať okolitý svet. Stručne to môžeme vyjadriť tak, že spôsob, akým percipujeme v istej chvíli istú javovú skutočnosť, ovplyvňujú predchádzajúce čiastkové percepcie a poznatky, ktoré o svete už máme. Pri výučbe cudzieho jazyka musíme brať do úvahy fakt, že študent vníma a osvojuje si cudzí jazyk na základe modalít a kritérií vlastného materinského jazyka, jeho štruktúry, gramatických a konceptuálnych kategórií, ako aj obrazov o svete, ktorý tento jazyk utvára. Pre Paula Arthauda by mal byť proces nativizácie zohľadnený pri akomkoľvek prístupe k výučbe cudzích jazykov (Arthaud, 2007, 134). Ak by sme chceli byť konkrétnejší, francúzsku kategóriu času si slovenský študent osvojuje cez prizmu obrazu či konceptualizácie času, ktorý si už vytvoril prostredníctvom materinského jazyka. Slovenčina teda určuje to, ako študent francúzske časy vníma, apercipuje a v konečnom dôsledku používa. Nejde tu samozrejme o novátorské tvrdenia, veď takýto pohľad na jazyk nám sprostredkoval Vilhelm Von Humboldt už na začiatku 19. storočia:

*Človek zväčša, či dokonca výlučne, žije s predmetmi, ako mu ich predstavuje jazyk, lebo jeho pocity a myšlienkové pochody závisia od jeho predstáv. Prostredníctvom tohto aktu, pri ktorom človek vypriada (herauspinnt) jazyk zo seba a aj vpriada (einspinnt) sa doň, každý jazyk opisuje okolo príslušného národa kruh, z ktorého možno vystúpiť len vtedy, ak sa súčasne vstúpi do kruhu iného jazyka. **Osvojovanie si cudzieho jazyka preto možno pripodobniť k zaberaniu novej pozície v doterajšom pohľade na svet [...].**(Von Humboldt, 2000, 73, zvýraznila Z. P.)*

V našej štúdii by sme chceli v podstate poukázať na to, že materinský jazyk je imanentným článkom výučby a osvojovania si cudzieho jazyka, je prítomný v samej podstate tohto procesu a z nášho pohľadu môže tento proces pozitívne ovplyvniť práve vo chvíli, keď si uvedomíme princíp *materinskojazykového obrazu sveta*.

Pokúsime sa teda uvažovať nad tým, aký obraz či koncept času, presnejšie *minulého času*, vytvára francúzsky jazyk, a ako konceptualizuje minulý čas slovenčina<sup>2</sup>. Najskôr by sme chceli však upriamiť pozornosť na *názov kapitoly* či *časti*, ktorá je v gramatikách či učebných materiáloch venovaná kategórii času. Tieto názvy si budeme všimáť jednak v *referenčných publikáciách*, čiže takých, ktoré skoncipovali francúzski autori pre francúzske publikum, a jednak v domáciach publikáciách, ktorým hovoríme aj *kontextualizované gramatiky francúzskeho jazyka*, lebo zohľadňujú a prispôsobujú sa jazykovému a kultúrnemu kontextu prijímateľov (Bruley, Meszaros, 2014).

<sup>2</sup> Sme si vedomí toho, že čas (jazykový a mimojazykový čas) je veľmi komplexný jav, ktorý v rámci daného príspevku nemožno obsiahnuť. Vychádzame z princípu, že gramatická kategória času je aktívnym odrazom mimojazykového času a je výsledkom zložitých myšlienkových procesov (Štěpán, 1987, In: Sokolová, Žigo, 2014, 21)

Referenčné gramatiky francúzskeho jazyka spájajú v názve kapitoly o čase dva fenomény, a to *kategóriu času* a *kategóriu spôsobu*, ktorých sú slovesá nositeľmi. Všimnime si niekoľko takýchto názvov:

*L'emploi des modes et temps du verbe* [Používanie časov a spôsobov slovesa] (Riegel et al., 2002, 297)

*Emploi des modes et des temps* [Používanie spôsobov a časov] (*Le Bon Usage*, 2008, 1089)

*Les modes et les temps du verbe / Les valeurs et emplois des temps de l'indicatif* [Spôsoby a časy slovesa / Hodnoty/Funkcie a použitia časov indikatívu] (De Salins, 1996, 166 et 173)

*Les valeurs et emplois des temps et des modes* [Hodnoty/Funkcie a použitia časov a spôsobov] (*Conjugaison*, 1996, 21)

*Le présent de l'indicatif* [Prítomný čas indikatívu] (*L'exercicier*, 2005, 135)

*Les temps de l'indicatif* [Časy indikatívu] (*Grammaire – 450 nouveaux exercices*, 1996, 39)

Jasne vidíme, že kategória času vo francúzskom jazyku nie je izolovanou kategóriou a že sa veľmi úzko prepája s kategóriou slovesného spôsobu, je do istej miery od nej závislá. Ak chceme správne apercipovať *minulý čas* vo francúzštine, musíme si tento obraz utvárať v spojení s indikatívom. Spojenie *minulý čas indikatívu* automaticky vylúči ostatné slovesné spôsoby (francúzština k slovesným spôsobom zahŕňa aj subjunktív, imperatív, kondicionál<sup>3</sup>, prídavné, prechodník, infinitív), ktoré vo svojej časovacej paradigme majú tzv. *minulé časy*<sup>4</sup>. Slovenskému študentovi je však takéto vnímanie kategórie času skôr neprirodzené. Myslíme si, že v slovenčine kategóriu času apercipujeme viac v prepojení s kategóriou slovesného vidu než s kategóriou spôsobu, aj napriek tomu, že sa stretávame so spojeniami *používanie slovesných kategórií spôsobu a času* (Dvonč a kol., 1966, 527) alebo *tvary indikatívu prézenta* (Ibidem, 1966, 470). Domnievame sa, že slovenský študent si prostredníctvom materinského jazyka utvára predstavu, obraz o čase skôr ako o autonómnom jave skutočnosti a takto sa k nemu aj vzťahuje. Myslíme si teda, že spojenie *minulé časy oznamovacieho spôsobu* alebo *časy imperatívu* (Grevisse, Grosse, 2008, 1102), *časy prechodníka* (Ibidem, 2008, 1153) či *použitia časov v subjunktíve* (Ibidem, 2008, 1106) slovenskému recipientovi prakticky nič nepovie práve vzhľadom na vnímanie cudzieho jazyka cez prizmu materinského jazyka, ktoré pretrváva aj napriek tomu, že sa snažíme z vyučovacieho procesu materinský jazyk odstrániť<sup>5</sup>. Ak by sme však materinský jazyk zohľadnili a zamysleli sa nad tým, ako slovenčina čas konceptualizuje, zrejme by sme zvažili citlivejšie, ako kategóriu času študentom prezentovať. V tomto smere je zaujímavé poukázať napríklad na *Francúzsku gramatiku*

<sup>3</sup> Otázka kondicionálu je vo francúzštine problematická, keďže jeho formy môžeme chápať ako časy oznamovacieho spôsobu (takto vnímaný kondicionál vyjadruje budúcnosť v minulosti), ale zároveň aj ako slovesný spôsob.

<sup>4</sup> Je dôležité uvedomiť si, že vo francúzštine indikatív predstavuje jediný slovesný spôsob, ktorým možno slovesný dej umiestniť na časovej osi, prostredníctvom ktorého sa môžeme situovať do minulosti, prítomnosti či budúcnosti. Ostatné menované spôsoby sú v tomto zmysle defektné (Barcelo, Bres, 2006).

<sup>5</sup> Tu by sme chceli zdôrazniť, že ide o pracovnú hypotézu, ktorú je nevyhnutné podrobiť ďalšiemu hĺbkovému výskumu.

autora Jána Tarabu, ktorý kapitolu o čase pomenováva *Kategória času (Temps)* (Taraba, 2001, 136) a opisuje ju nezávisle od kategórie spôsobu, čím sa do istej miery prispôbuje slovenskému študentovi, nezhoduje sa teda s referenčnými gramatikami francúzštiny. Oproti tomu v učebnici *Francúzsky jazyk pre masmediálne štúdiá* a v *Gramatike francúzštiny* autorky preberajú názvy referenčnej gramatiky: *Používanie časov a spôsobov – l'emploi des modes et des temps* (Švarbová a kol., 2012, 158), *Používanie časov a spôsobov (Určité tvary)* (Podolcová, 1967, 138) a explicitne prepájajú fungovanie časov a spôsobov vo francúzštine. Bolo by teda dôležité a zaujímavé oba prístupy zvážiť a overiť ich adekvátnosť v procese výučby a osvojovania si francúzskeho jazyka.

Na záver sa vráťme ešte k problematike osvojovania si *systému francúzskych minulých časov*, pri ktorom pociťuje slovenský študent nejednu ťažkosť. Táto obťažnosť však nevyplýva z používania jednotlivých foriem minulých časov (*passé composé, imparfait, passé simple, passé antérieur, plus-que-parfait*), ale vyplýva práve z *predstavy či obrazu minulosti*, ktorý francúzština a slovenčina utvára. Inak povedané to, ako sa slovenský študent orientuje v minulosti prostredníctvom svojho materinského jazyka, ovplyvňuje jeho vnímanie minulosti cez francúzsky jazyk. Dalo by sa povedať, že francúzština minulosť *člení*, zatiaľ čo v slovenčine ju budeme vnímať ako *kontinuálny úsek času*. Členitosť minulosti vo francúzštine je po formálnej stránke sprevádzaná práve bohatým systémom časov, v slovenčine sa zasa kontinuita minulosti odráža práve v použití jedného času (v ústnom prejave predminulý čas v slovenčine nepoužívame). Pri apercipovaní minulosti vo francúzštine je dôležité uvedomiť si, že tento jazyk konceptualizuje minulosť ako *vzdialenú* (le passé révolu) alebo *blízku* (le présent accompli/le passé récent) momentu prehovoru hovoriaceho (Charaudeau, 1992, 454 – 457). O *vzdialenej minulosti* hovoríme vtedy, keď deje nemajú žiadne prepojenie s prítomnosťou, sú akoby od nej odtrhnuté a ich prežívanie hovoriacim je objektívne. Oproti tomu *blízka minulosť* predstavuje deje, ktoré sú úzko späté s prítomnosťou: dej je ukončený, stáva sa súčasťou minulosti, zároveň si však stále uchováva fyzickú alebo psychologickú aktuálnosť v prežívaní hovoriaceho. Je teda nevyhnutné uvedomiť si, kde v minulosti sa situujeme, lebo od toho potom závisí používanie samotných minulých časov vo francúzštine<sup>6</sup>. Ak sa teda zameriame na minulé časy iba cez ich formálne fungovanie a použitie, resp. nezohľadníme kategóriu času ako konceptuálnu kategóriu, sme presvedčení, že slovenský recipient len veľmi ťažko pochopí, či si osvojí samotné fungovanie minulých časov vo francúzštine.

## ZÁVER

<sup>6</sup> V slovenčine takisto môžeme hovoriť o dejoch, ktoré nemajú prepojenie s momentom prehovoru alebo naopak o dejoch, ktoré sa s momentom prehovoru spájajú, avšak tento rozdiel sa formálne vyjadruje kategóriou vidu, imperfektívnym a perfektívnym tvarom slovesa v minulom čase: „Rozdiel medzi perfektom a préteritom sa v súčasnej slovenčine negramatizoval (má rovnakú temporálnu formu), ale odlišuje sa aspektovo“ (Sokolová&Žigo, 2014, 29). Kým vo francúzštine budeme hovoriť o viacerých časových stupňoch minulosti, v slovenčine pôjde skôr o problematiku tvaru slovesa v minulom čase.



V našom príspevku sme sa snažili zamyslieť nad miestom a úlohou materinského jazyka v procese výučby cudzích jazykov nielen v kontexte vysokých škôl, aj keď sme primárne vychádzali zo skúseností pedagóga v odbore tlmočníctvo/prekladateľstvo. V rámci tohto konkrétneho odboru sa stáva materinský jazyk nevyhnutnou zložkou výučby cudzieho jazyka, keďže jazyk (materinský a cudzí) je v podstate budúcou profesiou týchto študentov. Zároveň si však dovoľíme tvrdiť, že štúdium cudzieho jazyka je príležitosť na lepšie pochopenie a uvedomenie si vlastného materinského jazyka, z ktorého bytostne vychádzame pri vnímaní sveta okolo nás, a naopak zohľadnenie materinského jazyka vo výučbe, môže osvetliť obrazy o svete, ktoré cudzí jazyk utvára. Nakoniec dodávame, že výučba cudzích jazykov je jedinečný priestor na starostlivosť o jazyk v jeho užšom či širšom chápaní, ako aj priestor na objasňovanie podstaty jazyka, ktorý z človeka robí jedinečnú živú bytosť.

## LITERATÚRA

- ANDERSEN, R. 1983. *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 1983. 337 s. ISBN-0-88377-266-3.
- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha : Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 8020404244.
- ARTHAUD, P. 2007. *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact. Education*. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 2007. Dostupné na internete: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00177343/document>
- BARCELO, G. J. – BRES, J. 2006. *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Ophrys, 2006. 208 s. ISBN 10 2-7080-1130-8.
- BESSE, H. – PORQUIER, R. 1993. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993. 286 s. ISBN 2-278-06933-0.
- BRULEY, C. – MESZAROS, B. 2015. Descriptions linguistiques et pédagogiques : le cas des articles en français – contextualisation du discours grammatical en contexte slavophone. In KALMBACH, J.-M., STRATILAKI-KLEIN, S. (dir.) 2015. *Actes du 2<sup>ème</sup> Colloque international du GRAC, Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français*. s. 95 – 109. Dostupné na internete : [http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-colloque-grac\\_1450368800137.pdf](http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-colloque-grac_1450368800137.pdf)
- BRULEY, C. – FOUILLET, R. – STRATILAKI, S. – WEBER, C. 2014. Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. In Aguilar Rio, J. – Brudermann, C. – Leclère, M. 2014. *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. s. 10-23. Dostupné na internete: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>
- BRULEY, C. – MESZAROS, B. 2014. Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie In. *Philologia* vol. XXIV, n°2. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. s. 7 – 20.
- CHARAUDEAU, P. 1992. *La grammaire de sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992. 927 s.
- DEMAIZIERE, F. – NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 8, 45-64. Dostupné na internete: <http://alsic.revues.org/index326.html>
- DOLNÍK, J. 2012. *Sila jazyka*. 1. vyd. Bratislava : Kalligram, 2012. 368 s. ISBN 978-80-8101-657-8.

- DVONČ, L. a kol. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. 1. vyd. Bratislava : SAV, 1966. 896 s.
- ELLIS, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- HEIDEGGER, M. 1993. *Básnický bydlí člověk*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 1993. 187 s. ISBN 80-85241-40-4.
- VON HUMBOLDT, W. 2000. *O rozmanitosti stavby ľudských jazykov a jej vplyve na duchovný rozvoj ľudského rodu*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 2000. 260 s. ISBN 80-224-0607-4.
- LADO, R. 1971. *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor : The University of Michigan press, 1957. 160 s.
- PUCHOVSKÁ, Z. 2016. Jazykovedný prístup k analýze prekladu umeleckého textu: otázka francúzskych minulých časov a pojmov „naturalizácia“ a „hybridizácia“. Medzinárodná vedecká konferencia *Preklad a Tlmočenie 12 Hybridita a kreolizácia v preklade a translatológii*. Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici 6. apríla 2016. (v tlači)
- SOKOLOVÁ, M. – ŽIGO, P. 2014. *Verbálne kategórie aspekt a tempus v slovenčine*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 2014. 320 s. ISBN: 978-80-224-1374-9.
- VAŇKOVÁ, I. 2007. *Nádoba plná řeči*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 312 s. ISBN 978-80-246-1122-8.
- ŽIGO, P. 2010. „Kategória času“. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava : Veda, 2010. s. 167 – 217. ISBN 978-80-224-1159-2.

## **ZVYŠOVANIE EFEKTÍVNOSTI VYUČOVANIA POMOCOU ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA**

**Ivana Slovákova, Peter Polakovič**

### **Abstrakt**

Súčasná doba, charakterizovaná ako doba plná informácií, si vyžaduje venovať pozornosť novým trendom v oblasti výchovy a vzdelávania. Vzdelávanie je jednou z najdôležitejších životných priorít každého z nás, ale ďaleko viac než jednotlivca je to aspekt modernej spoločnosti, keďže sa v súčasnosti rozvíja množstvo informačných technológií. Elektronické vzdelávanie (angl. e-learning) je v súčasnosti najmodernejší spôsob multimediálnej výučby na báze internetu. V našom príspevku sa budeme venovať elektronickému vzdelávaniu ako dostupnej forme získavania vedomostí u študentov Technickej univerzity vo Zvolene.

**Kľúčové slová:** elektronické vzdelávanie, efektivita, e-learning

### **Abstract**

Current period characterized as information period requires paying attention to the latest trends in the field of upbringing and education. Education is one of the most significant life priorities of each person; however, as we live in a turbulent period of information technologies development it refers to the aspect of the modern society rather than to the aspect of an individual. Nowadays e-learning is the most up-to-date way of multimedia teaching based on internet. In our paper we are going to deal with e-learning as an available form of getting knowledge in students of the Technical University in Zvolen.

**Key words:** electronic education, effectivity, e-learning

## **ÚVOD**

Dôvodov na využívanie elektronického vzdelávania je niekoľko a stále ďalšie pribúdajú. Množstvo informácií, ktoré je potrebné zvládnuť, neustále narastá. Absorbovanie množstva informácií prestáva byť vo vzdelávacom procese dominantným a nahrádza sa rozvíjaním schopnosti učiť sa. Znalosti získané v škole vystačia na čoraz kratšie časové obdobie, vzniká potreba kontinuálneho vzdelávania. Spracovanie učebnej látky do multimediálnych kurzov a ich interaktívne študovanie zvyšuje kvalitu a rýchlosť získavania vedomostí a zručností. Študent môže prechádzať z pasívnej roly do aktívnej. Ľudia sa nevzdelávajú len v odboroch týkajúcich sa ich profesie, ale aj v oblastiach mimopracovných záujmov a záľub. Popri tradičnom vzdelávaní je elektronické vzdelávanie nepopierateľným zaujímavým a moderným doplnkom, ktorý zvyšuje kvalitu vzdelávania. (Turčáni, 2006, 55)

## **1 ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE**

Definíciu elektronického vzdelávania (angl. E-learning) formuluje (Turčáni, 2006, 58) ako: „Pojmom e-vzdelávanie sa označuje systém, ktorý využíva na tvorbu a poskytovanie obsahu, riešenie úloh, hodnotenie, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií.“. E-learning v širšom slova zmysle znamená proces, ktorý popisuje a rieši tvorbu, distribúciu, riadenie výučby a spätnú väzbu na základe počítačových kurzov, ktorým stále častejšie hovoríme e-learningové kurzy. Definícií e-learningu je veľa a ani jedna z nich nie je úplne výstižná a presná jednoducho preto, že e-learning sa rozvíja tak rýchlo, že pravdepodobne nikto nie je v súčasnosti schopný ponúknuť konečnú definíciu. Všetci však prostredníctvom neho chcú dosiahnuť čo najjednoduchší cieľ – skvalitniť a zefektívniť vzdelávanie.

Pri elektronickom vzdelávaní sa obsah výučby sprostredkováva prostredníctvom elektronických kurzov. Tvorbe čo najdokonalejších študijných multimediálnych materiálov sa hlavná pozornosť venovala ešte v 90-tych rokoch minulého storočia. Kurzy môžu byť rozdelené na malé segmenty (moduly), z ktorých každý môže byť použitý pre konkrétnych študentov. Tieto moduly môžu byť združované rôznymi spôsobmi tak, aby podporili individuálne potreby študentov, je možné ich ľubovoľne kombinovať a skladať ich do vyšších celkov s podobnými vlastnosťami ako má jeden modul. Takéto modulové kurzy môžu potom študenti používať v prípade potrieb. Tento typ učenia je ďalším kľúčom k zvýšeniu efektivity učenia. Nové technológie umožňujú, aby učenie bolo prispôbené každému jednotlivému študentovi. Rovnako ako pri tradičnom učení aj tu spolupráca môže významne zvýšiť efektivitu učenia. (Milková, Poulová, 2008, 67)

## **2 VÝHODY ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA**

Študijné materiály zverejnené na internete môžu byť dynamické, t.j. ich možnosti sú v porovnaní s knihami ďaleko širšie. Elektronické študijné materiály možno študovať viacerými cestami. Ich skladbu a náročnosť možno ľahko prispôbiť potrebám konkrétnej študijnej skupine. Študujúci sám má možnosť dotvárať svoj študijný profil. Vzdelávanie prostredníctvom internetu je ekonomické, efektívne a vhodné aj pre veľké skupiny študujúcich. Doručovanie študijných materiálov cez internet je ďaleko lacnejšie ako doručovanie tlačených materiálov. (Eger, 2004, 39)

Elektronické materiály na webe môžu byť kvalitnejšie ako tradičné materiály. Počas e-vzdelávania možno viacerými spôsobmi vykonávať spätnú väzbu. Vyhodnotenie získaných skúseností možno využiť na skvalitňovanie vzdelávania. Prináša možnosť študovať vlastným tempom - rýchlosťou, ktorá vyhovuje konkrétnemu študentovi. Umožňuje študovať kedykoľvek a kdekoľvek - do veľkej miery odstraňuje závislosť na mieste a čase. Povzbudzuje študentov v

hľadání informácií a študijných materiálov z viacerých zdrojov. Podporuje študenta v preberaní zodpovednosti za jeho štúdium a kvalitu vedomostí, ktoré počas neho nadobudne. Dovoľuje autorom vyvinúť jeden modul, jednu časť alebo kapitolu študijného cyklu a potom ju využívať podľa potreby aj v iných predmetoch, programoch, alebo kurzoch. Podporuje flexibilnejšiu administráciu. Umožňuje budovať študijné materiály zaujímavejšie než je to u tradičných tlačených učebníc a to kombináciou textu, grafov, obrázkov, audio a video sekvencií, elektronické materiály podporujú učebný proces. Umožňuje učiteľom/tútorom komunikovať so študentmi bez obmedzenia času a miesta.

### **3 NEVÝHODY ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA**

Hoci sú výhody vzdelávania cez internet pri uvažovaní obmedzení času, priestoru a ekonómie vzdelávania nepopierateľné, treba konštatovať, že:

- Vzdelávanie prostredníctvom internetu je skôr doplnkom a obohatením ako náhradou prezenčného vzdelávania.

- Aj tie najdokonalejšie vzdelávacie programy a ďalšie aspekty vzdelávania prostredníctvom internetu sú neosobné, až môžeme hovoriť, že stredobodom vzdelávania nie je študent, ale technika.

- Hoci sa uvádzajú ekonomické výhody elektronického vzdelávania, treba konštatovať, že kvalitné elektronické vzdelávanie je drahé. Do jeho ceny treba totiž zahrnúť aj náklady na udržiavanie komunikačných sietí vynakladané inštitúciou, osobné náklady za ich používanie, podstatne vyššie náklady na prípravu kvalitných materiálov ako v tradičnom vzdelávaní, kvalitnú študijnú podporu. (Turek, 2009, 66)

### **4 VÝSKUM, ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV**

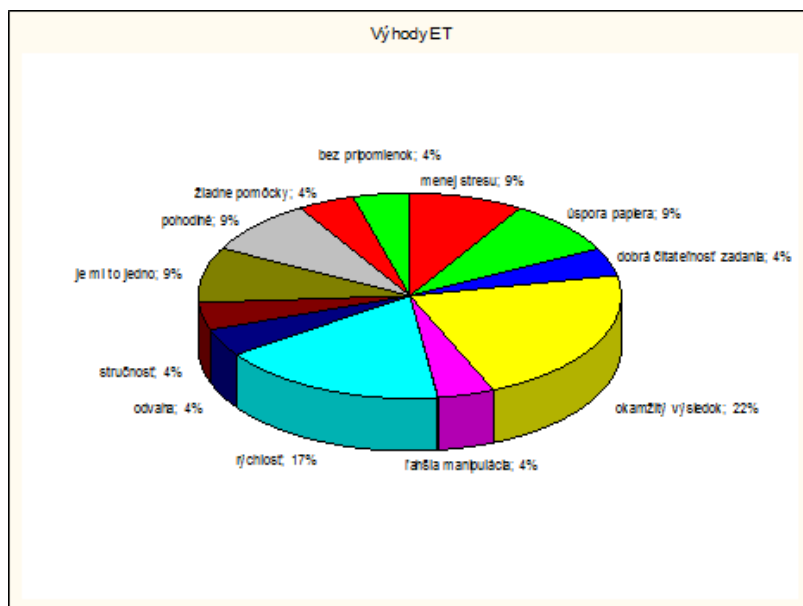
Cieľom nášho výskumu bolo zistiť a preskúmať na základe dotazníka v čom vidia študenti rozdiel medzi tradičnou prezenčnou výučbou a výučbou prostredníctvom elektronických materiálov vrátane elektronického testu. Zamerali sme sa na tri hlavné otázky a to: Výhody a nevýhody písania elektronického testu, postupnosť krokov k spusteniu testu a ktorá forma viac vyhovuje študentom, v škole alebo doma. Dotazník pozostáva z 10 otázok. Náš výskum považujeme za pilotný a v budúcnosti plánujeme rozšíriť danú vzorku študentov.

#### **4.1 Výskumná vzorka**

Našou výskumnou vzorkou sú 23 študenti 2. ročníka predmetu Anglický jazyk – úroveň podľa Európskeho referenčného rámca je B1. Títo študenti študujú predmet - Odborná komunikácia 1 na Drevárskej fakulte na Katedre protipožiarnej ochrany.

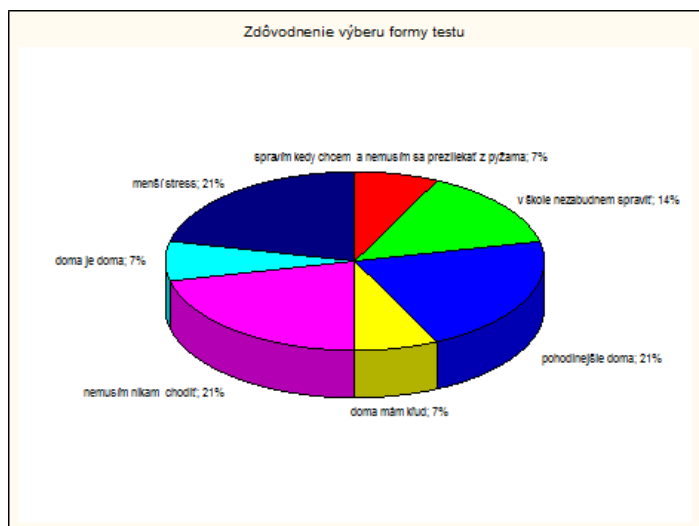
#### **4.2 Výskum, analýza a interpretácia výsledkov**

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť a preskúmať na základe dotazníka v čom vidia študenti rozdiel medzi elektronickým testovaním a testovaním tradičnou papierovou formou. V dotazníku sme sa zamerali a vyhodnotili otázky a to: výhody a nevýhody písania elektronického testu, postupnosť krokov k spusteniu testu a ktorá forma viac vyhovuje študentom, v škole alebo doma. Našou výskumnou vzorkou boli študenti 2. ročníka predmetu Anglický jazyk - Odborná komunikácia 1, ktorí študujú na Katedre protipožiarnej ochrany Drevárskej fakulty Technickej univerzity vo Zvolene. Náš výskum považujeme za pilotný a v budúcnosti plánujeme rozšíriť danú vzorku študentov.



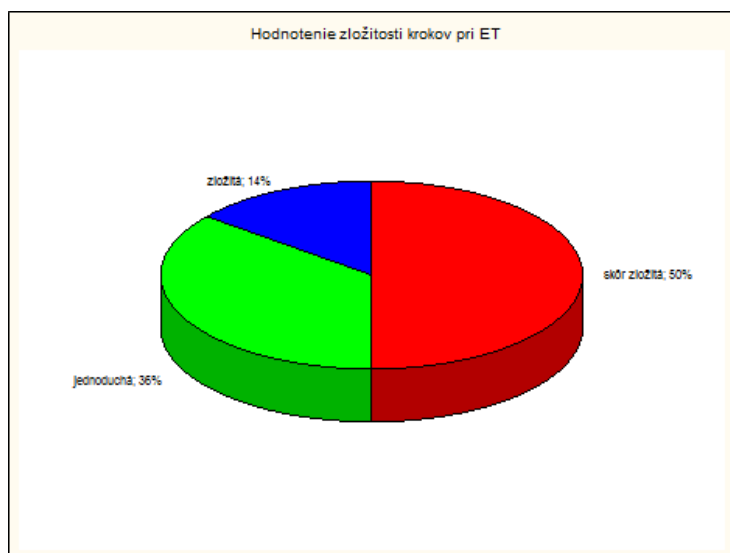
Graf 1 Výhody elektronického testu

Z uvedeného grafu vyplýva, že až 22% študentov považuje za najväčšiu výhodu okamžitý výsledok a teda môžeme konštatovať, že tu dominuje spätná väzba a vyučujúci môže okamžite vidieť a konzultovať chyby, ktorých sa študenti dopustili pri písaní elektronického testu v porovnaní s papierovým testom. Ako druhú výhodu vidí 17 % študentov pri písaní testu v tom, že ho dokážu napísať oveľa rýchlejšie ako papierový test. Zo zistenia výsledkov pri vyjadrení názoru k tretej výhode konštatujeme, že 9 % študentov uviedlo ďalšie faktory a to: úspora papiera a to, že elektronický test je menej stresujúci a pohodlnejší v tom, že študenti väčšinou pri jednotlivých otázkach označujú odpoveď a nemusia vpisovať odpovede.



Graf 2 Zdôvodnenie výberu formy testu

Na základe tohto grafu pri otázke, ktorá forma testu študentom viac vyhovuje, či elektronická alebo papierová, môžeme konštatovať, že najviac študentov (21 %) by uprednostnilo písať elektronický test doma z dôvodu vyhnutia sa stresu a z dôvodu pohodlnosti. I napriek tomu, že väčšina študentov by uvítala písanie elektronického testu z domu, treba upozorniť na fakt, že študenti majú na vyplnenie takéhoto testu určený čas. Pokiaľ študenti nenapíšu v danom termíne test, ktorý stanoví vyučujúci, test im zo systému zmizne a v tomto prípade im prepadne termín vypracovania a následne odovzdania testu. O niečo menšie percento (14%) by uvítalo vypracovať test v škole vzhľadom k tomu, že doma by mohli na test zabudnúť a nevypracovali by ho.



Graf 3 Hodnotenie zložitosti krokov pri elektronickom teste

Pri tomto type otázky sme dospeli k záveru, že až polovica študentov (50%) považuje cestu ku spusteniu elektronického testu v Univerzitnom informačnom systéme TUZVO za skôr zložitú. Toto zistenie by mohlo ovplyvniť fakt, že študenti, ktorí nedisponujú dobrou počítačovou

zručnosťou by mohli byť pod vplyvom stresu, časovej tiesni a to by mohlo zhoršiť ich výsledné hodnotenie z testu. Za jednoduchý spôsob vyhľadania a spustenia elektronického testu v UIS považuje až 36 % a zvyšok, čo predstavuje 14 % študentov, ho uviedlo ako zložitý krok.

## **ZÁVER**

Na záver možno konštatovať že v našom pilotnom výskume sme predpokladali a dospeli k názoru, že elektronické vzdelávanie a testovanie by mohlo prispieť k efektívnejšiemu vzdelávaniu a kvalite učenia. Kvalita vzdelávania jednoznačne závisí od nástrojov použitých v celom jeho kontexte. Inovatívne nástroje môžu byť prínosom s efektom zvýšenia kvality pri zachovaní pravidiel spomenutých v predloženej príspevku. Nie je možné zrazu nájsť návod ako kvalitu dosiahnuť, ale je nutné o nej hovoriť a konkretizovať do detailných procesov, pri ktorých je ďaleko ľahšie kvalitu špecifikovať a definovať. E-learning je inovatívnou formou učenia spojenou s využitím dostupných technológií umožňujúcich nevídané možnosti. Bolo by škoda tieto možnosti nevyužiť práve na ceste k zvyšovaniu kvality vzdelávania. Ako Milková, Poulová (2008, 67) konštatujú, dôvodov na využívanie elektronického vzdelávania je niekoľko a stále ďalšie pribúdajú. Množstvo informácií, ktoré je potrebné zvládnuť, neustále narastá. Absorbovanie všetkých informácií prestáva byť vo vzdelávacom procese dominantným a nahrádza sa rozvíjaním schopnosti učiť sa.

## **LITERATÚRA**

- TURČÁNI, M. 2006. *Nové prístupy vo výučbe informatických predmetov s podporou lms moodle*. Bratislava : VU 2006. s. 54 – 89. Nepochikovaná prednáška
- TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava : Iura edition. 2009. 66 s. ISBN 978-80- 8078-243-6
- MILKOVÁ, E. - POULOVÁ, P. 2008. E-learning jako součást vzdělávání na FIM UHK. In : *technológia vzdelávania*. No 6. 2008. 67 s. ISSN 1335-003X
- EGER L. 2004. *E-learning, evaluace e-learningu*, Plzeň. 2004. s. 35 – 63 ISBN 80-7043-265-9



## **ELEKTRONICKÉ VZDELÁVANIE NA KATEDRE JAZYKOV TUKE**

**Karolína Jarná, Katarína Szabová**

### Abstrakt

E-learningová metóda si našla svoje trvalé miesto aj vo výučbe cudzích jazykov. Katedra jazykov TUKE sa od roku 1998 úspešne zapojila do desiatich EU projektov, ktorých výstupom bol online kurz. EWC (*Effective Writers and Communicators*) projekt sa začal v októbri 2013 a skončil v septembri 2015. Bol realizovaný v rámci Leonardo da Vinci, Program celoživotného vzdelávania. Vzhľadom na niekoľkoročné skúsenosti s vývíjaním online kurzov bola Katedra jazykov TUKE vybratá ako líder balíka, ktorý sa zameriaval na prípravu koncepcie dvoch hlavných učebných materiálov projektu – *training handbook* a *e-learning course*. Projekt bol zameraný na zlepšenie písomných zručností v rámci odbornej komunikácie v anglickom jazyku u mladých malých a stredných podnikateľov v partnerských krajinách.

Kľúčové slová: e-learning, projekt, písomné zručnosti, malí a strední podnikatelia

### Abstract

E-learning method has become an integral part of foreign language teaching. Since 1998 the Department of Languages of TUKE has successfully participated in ten EU projects the output of which was an online course. EWC (*Effective Writers and Communicators*) project started in October 2013 and finished in September 2015. The paper has been prepared as part of Lifelong Learning Programme. With regard to extensive hands-on experience of the Department of Languages of TUKE in e-learning course development, we were chosen to lead the package focusing on training handbook and e-learning course development, i.e. two main learning materials. The main goal of the project was to improve English writing skills of young SME workers and entrepreneurs in partner countries.

Key words: e-learning, project, writing skills, small and medium enterprises

## **ÚVOD**

Všeobecné tvrdenie, že vzdelávaniu na Slovensku chýba praktická orientácia potvrdzuje aj štúdia Kočan, Považan (2010), ktorá uvádza, že iba 36% z vedomostí a zručností, ktoré absolventi získali štúdiom na vysokej škole, vedia uplatniť v praxi. Spomenutá štúdia ďalej uvádza, že znalosť cudzích jazykov je jednou z kľúčových kompetencií v procese hľadania si zamestnania. Jednou z primárnych úloh vysokoškolského vzdelávania je sústrediť sa na aktuálne potreby trhu. V súčasnosti malé a stredné podniky predstavujú dve tretiny pracovných pozícií na európskom trhu práce (Gagliardi et al. 2013). Vysoké školy zohrávajú dôležitú úlohu v ekonomickej stimulácii podporovaním podnikateľskej činnosti v súlade s odporúčaniami Európskej komisie uvedenými vo výročnej správe za rok 2012.

V súčasnosti je používanie digitálnych technológií prirodzenou súčasťou života osobného ako aj pracovného. Do pedagogickej praxe prenikajú stále viac a viac, aby ju

inovovali, uľahčili a spestrili. Moderná didaktická technika ponúka nové možnosti ako urobiť vyučovací proces zaujímavejší a prístupnejší. Jednou z hlavných priorít pedagóga je, aby študenti zvládli učivo čo najrýchlejšie, s aplikovaním čo najefektívnejšej metódy, ale zároveň, aby sa im poskytol nový zážitok, čo moderná didaktická technika poskytuje.

Dnes možno konštatovať, že učiteľ má k dispozícii podstatne širšiu škálu motivačných nástrojov ako v minulosti. Všeobecná potreba pedagogickej praxe zvýšiť motiváciu študentov, ich prirodzenú chuť učiť sa je možné práve prostredníctvom informačných technológií.

Elektronické vzdelávanie podporuje rozvoj viacerých kľúčových kompetencií ako napr. digitálnych, komunikačných, schopnosť riešiť problémy a prispieva k rozvoju učiaceho sa v kognitívnej, psychomotorickej ako aj afektívnej oblasti.

Výhody využívania e-learningového modelu:

- zredukovanie nákladov na výučbu oproti tradičnému modelu až o 40 - 60%, predovšetkým cestovných nákladov, prevádzkových a administratívnych nákladov;
- pre učiacich sa – správne načasovanie, vlastné tempo, vlastný časový plán, flexibilnejšia komunikácia s učiteľmi;
- pre učiteľov – možnosť viesť hodinu z akéhokoľvek miesta.

Medzi najčastejšie uvádzané nevýhody e-learningového modelu patria:

- strach z používania nových technológií – technofóbia;
- nedostatok osobného kontaktu vo vyučovacom procese;
- zvýšené nároky na učiteľa pri vysvetľovaní, objasňovaní nepochopených častí učiva.

## **1 MEDZINÁRODNÉ PROJEKTY KATEDRY JAZYKOV TUKE**

E-learningová metóda si našla svoje pevné miesto aj vo výučbe cudzích jazykov. Katedra jazykov TUKE sa od roku 1998 úspešne zapája do EU projektov, ktorých výstupom bol aj online kurz.

V rámci programu Erasmus+, pre oblasť vzdelávania, odbornej prípravy a mládež:

- FALINAR (2014-2017) - Vývoj metodických a učebných nástrojov a ich využitie pre vzdelávanie v cestovnom ruchu

V rámci programu TRANSVERSAL:

- E-Bridge (2009-2010) E-Bridge to Mobility, ICT in Vocational Training

- CMC-E (2008-2009) University meets Enterprises

V rámci programov LEONARDO DA VINCI

- EWC (2013-2015) *Effective Writers & Communicators* - Učebný materiál pre malých a stredných podnikateľov zameraný na rozvoj písomných zručností
- IMLIT (2011-2013) Zvyšovanie jazykových kompetencií pre incoming-turizmus
- TOURNEU (2008 – 2010) - Kultúrne a hospodárske aspekty *incoming* - turizmu v nových krajinách EÚ (Slovensko, Estónsko, Lotyšsko)
- EDORCO (2004 – 2007) Elektronické rozvíjanie komunikatívnych zručností pre odborníkov v energetickom priemysle
- AGROLANG (2004) - vidiecka turistika, multimedialne programy – anglický a nemecký

V rámci programu SOCRATES LINGUA 1 a 2:

- CMC (2004 - 2007) *Communicating in Multilingual Contexts*
- CALL @ C & S (2004 - 2007) Slovenčina a čeština on-line

## 2 EWC – EFFECTIVE WRITERS AND COMMUNICATORS

EWC projekt sa začal v októbri 2013 a skončil v septembri 2015. Projekt EWC (*Effective Writers and Communicators*) bol realizovaný v rámci Leonardo da Vinci, Program celoživotného vzdelávania (č. projektu 540346-LLP-1-2013-1-GR LEONARDO-LNW). EWC projekt bol zameraný na zlepšenie písomných zručností v rámci odbornej komunikácie v anglickom jazyku u mladých malých a stredných podnikateľov v partnerských krajinách. Partneri zozbierali informácie od malých a stredných podnikateľov (MSP), mladých pracovníkov, živnostníkov, študentov, vzdelávacích inštitúcií (štátnych aj súkromných), aby EWC konzorcium vyvinulo rôzne aktivity a produkty na mieru ušité tejto cieľovej skupine.

### 2.1 Konzorcium

Kontraktor projektu bol partner P1 Grécko CMT Prooptiki ltd.

P2	Slovensko	Technická univerzita v Košiciach (TUKE)
P3	UK	University of Brighton Students' Union (BSU)
P4	Cyprus	First Elements Euroconsultants Ltd
P5	Holandsko	The Elephant Learning in Diversity BV

P6	Poľsko	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie
P7	Lotyšsko	LatviaConsultant Biznesa konsultāciju un mācību centrs SIA
P8	Španielsko	Confederación de Empresarios de Aragón
P9	Cyprus	European Consulting Network Business Intelligence Ltd
P10	Belgicko	Space European Network for Business Studies and languages
P11	Bulharsko	Bulgarian Development Agency

Riešitelia projektu za P2- Katedru jazykov, Technická univerzita v Košiciach (TUKE):  
 Mgr. Milada Walková, PhD., Mgr. Katarína Szabová, PhD., Mgr. Karolína Jarná, Oľga  
 Spišáková. Hlavné úlohy P2 - Katedry jazykov, Technická univerzita v Košiciach (TUKE)  
 v projekte:

- príprava koncepcie dvoch hlavných učebných materiálov projektu – training handbook a e-learning course organizácia štvordňového stretnutia všetkých partnerov v Košiciach;
- prezentácia koncepcie dvoch hlavných učebných materiálov projektu;
- vývoj odsúhlasenej štruktúry a obsahu obidvoch hlavných učebných materiálov projektu;
- koordinácia a odborná supervízia vývojovej fázy;
- koordinácia pilotáže na Slovensku.

## 2.2 Obsah a štruktúra kurzu

EWC kurz poskytuje teóriu ako aj praktické precvičovanie učebného materiálu s cieľom ponúknuť účastníkom nástroje a techniky, ktoré využijú vo svojom profesijnom živote, v konkrétnych obchodných situáciách, bežných obchodných jednaniach. Kurz je rozdelený do štyroch modulov, v ktorých sa účastník zoznamuje s efektívnymi a atraktívnymi spôsobmi komunikácie, aby vedel čeliť rôznorodým situáciám profesijného života ako napríklad, predstaviť seba a svoju firmu, rokovať ohľadne platu, organizovať služobnú cestu, ako aj pripraviť projekt od počiatočnej fázy vypracovania predbežného návrhu cez stanovenie cieľov, prípravy diseminačnej stratégie a evalváciu atď.

Každá lekcia sa začína stručným teoretickým úvodom k danej problematike, po ktorom nasledujú praktické úlohy ako cvičenia (napr. *multiple choice* – výber z viacerých možností, *fill the gap* – doplnenie chýbajúceho výrazu), ako aj úlohy vyžadujúce

samostatnejšiu a náročnejšiu prácu účastníka (napr. vymyslieť meno nového produktu alebo napísať SMART ciele pre daný projekt).

Po každej lekcii si účastník môže overiť svoje novonadobudnuté vedomosti (napr. novú slovnú zásobu v časti *Self-Assessment Test*), čo mu poskytuje cennú spätnú väzbu o zvládnutom učebnom materiáli, prípadne na čom potrebuje ešte popracovať. Ak má účastník záujem venovať sa danej problematike ďalej, na konci lekcie je uvedený zoznam odporúčanej literatúry a online zdroje.

EWC kurz je rozdelený do štyroch modulov. Prvý modul *Think Before You Write*, obsahujúci štyri lekcie, ponúka užitočné tipy, rady, techniky a nástroje, ktoré účastník potrebuje, aby zefektívnil svoje myslenie a formulovanie myšlienok. Druhý modul *Let's Get Down To Business* a tretí modul *It's a Deal*, každý obsahujúci tri lekcie, pomáhajú účastníkovi čeliť profesijným situáciám efektívne a osvojiť si jazyk pracovného prostredia. Vo štvrtom module *Project Management*, obsahujúcom štyri lekcie, sa účastník učí ako zvládnuť jednotlivé fázy prípravy projektu.

***Module 1. Think before you write***

*Unit 1.1 Think logically*

*Unit 1.2 Write logically*

*Unit 1.3 Write well*

*Unit 1.4 Write creatively*

***Module 2. Let's get down to business***

*Unit 2.1 Introductions*

*Unit 2.2 Getting paid*

*Unit 2.3 Business travel*

***Module 3. It's a deal***

*Unit 3.1 Strategic communication*

*Unit 3.2 Business proposal*

*Unit 3.3 CRM*

***Module 4. Project management***

*Unit 4.1 Let's have a project*

*Unit 4.2 Let's write a project*

*Unit 4.3 Let's manage a project*

*Unit 4.4 Let's report on a project*

Po každom module nasleduje *Revision*, ktorá poskytuje ďalšie precvičovanie materiálu prezentovaného v lekciami. Každá lekcia je rozdelená do troch častí: *Starting-up*, *Vocabulary Development*, *Skills Focus*, po ktorých nasleduje *Self-Assessment Test*.

Časť *Starting-up* uvádza účastníka do témy lekcie prostredníctvom relevantných kľúčových slov a slovných spojení. V časti *Vocabulary Development* sa účastník zoznamuje s novou slovnou zásobou, ktorú si ďalej upevňuje v cvičeniach a tak si rozvíja zručnosť –

čítanie, pričom sa dôraz kladie na prácu s autentickým textom. Časť *Skills Focus* rozvíja základné komunikačné zručnosti (napr. prezentovanie, písanie rôznych typov listov, písanie projektov a správ), s cieľom posilniť komunikačné a jazykové zručnosti a stratégie, ktoré sú predpokladom úspešného pôsobenia v medzinárodnom pracovnom prostredí.

### **2.3 Projektové stretnutia**

Prvé stretnutie sa konalo 4. a 5. novembra 2013 v Grécku, v Aténach, organizované koordinátorom projektu CMT Prooptiki Ltd. Na tomto stretnutí mali partneri príležitosť osobne sa zoznámiť a prediskutovať detailnejšie nasledujúce témy: ciele, aktivity, míľniky projektu, ako aj časový plan na najbližšie obdobie, čím položili základy budúcej vzájomnej spolupráce.

Katedra jazykov TUKE organizovala workshop 11. a 12. marca v Košiciach, kde sa prediskutovali detaily akčného plánu prípravy koncepcie dvoch hlavných učebných materiálov projektu – *training handbook* a *e-learning course*. Každý z partnerov predstavil predbežnú koncepciu svojho modulu.

Stretnutie *interim progress meeting*, ktoré sa konalo 4. a 5. novembra 2014 v Rige v Lotyšsku, bolo organizované partnerom Latconsul. Toto stretnutie sa zameriavalo na zmapovanie priebežného pokroku naplánovaných činností, prípravu a realizáciu pilotnej fázy projektu. Pilotná fáza prebiehala deväť mesiacov a zapojilo sa do nej viac ako 800 účastníkov.

Záverečná konferencia sa konala v Brightone vo Veľkej Británii v septembri 2015, kde bola predstavená finálna verzia online kurzu. Bola organizovaná partnerom University of Brighton Students' Union. Konferencie sa zúčastnili aj dvaja participanti kurzu z každej partnerskej krajiny, čo vytvorilo jedinečnú príležitosť vzájomne sa podeliť o skúsenosti s hlavným produktom projektu online kurzom a tiež celkovo zhodnotiť priebeh a výstupy EWC projektu. V neposlednej rade konferencia poskytla možnosť upevniť si a rozšíriť sieť kontaktov, v rámci efektívnejšej mobility nápadov, názorov a pracovných príležitostí.

### **2.4 Online platforma**

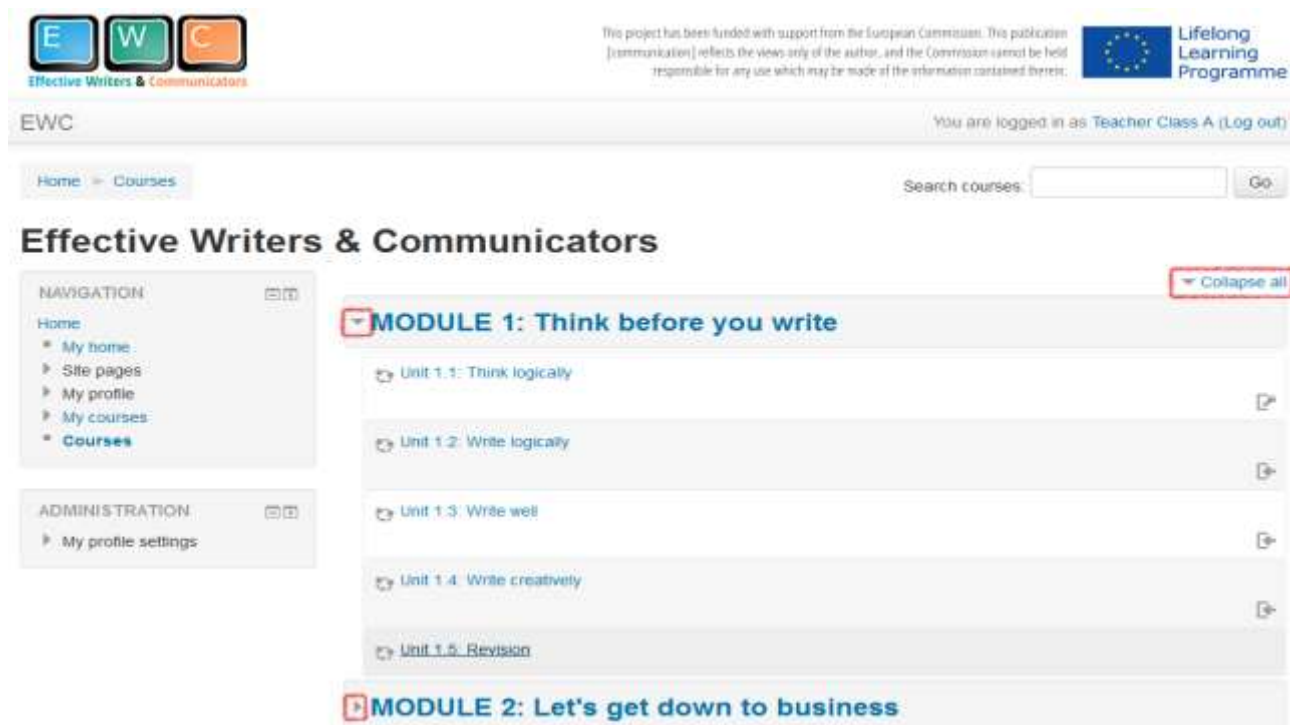
E-learningová platforma bola navrhnutá a vyvinutá partnerom z Poľska Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

Keď účastník vstupoval na platformu po prvýkrát, bolo potrebné vytvoriť si účet, zvoliť si užívateľské meno a heslo. Po prihlásení si účastník mohol zvoliť tie časti kurzu, ktorým sa chcel venovať. Okrem samotného kurzu e-learningová platforma poskytovala aj iné

nástroje (napr. vytvoriť si vlastný blog, reagovať na blogy iných účastníkov, komunikovať s inými účastníkmi cez chat, komunikovať s administrátorom a tútorom).



Obrázok 1 Na vstup do kurzu je potrebné kliknúť na link na [www.effectivewriting.eu](http://www.effectivewriting.eu)



Obrázok 2 Po kliknutí na modul sa zobrazia lekcie daného modulu

The screenshot displays the EWC course interface. At the top, there are logos for 'EWC Effective Writers & Communicators' and the 'Lifelong Learning Programme' with a European Union flag. Below the logos, it says 'You are logged in as Teacher Class A (Log out)'. The breadcrumb trail is 'Home > My courses > MODULE 1: Think before you write > Unit 1.1'. The main heading is 'Unit 1.1: Think logically'. The navigation menu on the left is expanded to show 'Unit 1.1' with sub-items: Participants, Badges, General, Introduction, A Starting-up, B Vocabulary Development, C Skills Focus, Follow-up, Self-assessment test, and List of suggested readings. The main content area has four sections: 'Introduction' with a 'Theory' link, 'A Starting-up' with a 'Quiz A1' link, 'B Vocabulary Development' with 'Quiz B1', 'Quiz B2', and 'Quiz B3' links, and 'C Skills Focus'. The sidebar contains three widgets: 'LATEST NEWS' (Add a new topic...), 'UPCOMING EVENTS' (There are no upcoming events), and 'RECENT ACTIVITY' (Activity since Sunday, 11 January 2015, 2:02 PM).

**Obrázok 3** Po kliknutí na lekcii sa zobrazí jej obsah

## ZÁVER

Hlavným cieľom EWC projektu bolo naplniť aktuálne potreby mladých ľudí vstupujúcich na trh práce poskytnutím dostupného a na mieru ušitého vzdelávacieho programu s dôrazom na písomné zručnosti v pracovnej komunikácii v anglickom jazyku. Vyvinutý kurz sa nezameriava len na rozvoj kľúčových kompetencií, ale aj na zvyšovanie jazykovej úrovne.

Vzhľadom na niekoľkoročné skúsenosti s vyvíjaním online kurzov bola Katedra jazykov TUKE vybratá ako líder balíka, ktorý sa primárne zameriaval na prípravu koncepcie dvoch hlavných učebných materiálov projektu – *training handbook* a *e-learning course*, vývoj odsúhlasenej štruktúry a obsahu obidvoch hlavných učebných materiálov projektu, koordináciu a odbornú supervíziu vývojovej fázy.

Spolupráca na EWC projekte bola pre Katedru jazykov výrazným prínosom, keďže cieľová skupina projektu je našou cieľovou skupinou. Katedra jazykov TUKE je nefilologické pracovisko, ktoré pripravuje absolventov rôznych odborov z deviatich fakúlt na trh práce.



Vyvinutý online kurz nám poskytol cenný učebný materiál. Rozšíril našu sieť kontaktov a prepojil spoluprácu štátneho a súkromného sektora.

## **LITERATÚRA**

GAGLIARDI, D. et al. 2013. *A Recovery on the Horizon? Annual Report on European SMEs 2012/13*. [online] 2013. [citované 2014-09-04]. Dostupné na internete: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/performance-review/files/supporting-documents/2013/annual-report-smes-2013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/performance-review/files/supporting-documents/2013/annual-report-smes-2013_en.pdf)

KOČAN, R. – POVAŽAN, M. 2010. *Hodnotenie kvality vysokých škôl absolventmi*. [online] 2010. ARRA. [citované 2014-09-04]. Dostupné na internete: [http://www.arra.sk/sites/arra.sk/files/GfK2009\\_Hodnotenie%20VS % 20absolventmi.pdf](http://www.arra.sk/sites/arra.sk/files/GfK2009_Hodnotenie%20VS%20absolventmi.pdf)  
[www.effectivewriting.eu/](http://www.effectivewriting.eu/) [citované 2016-06-03]  
[www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401215001346](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401215001346) [citované 2016-06-01]  
[web.tuke.sk/kj/projekty.htm](http://web.tuke.sk/kj/projekty.htm) [citované 2016-06-03]

## **ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV**

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

Mgr. Blanka Blažková  
Ústav jazykovej prípravy  
Západočeská univerzita v Plzni  
Plzeň

PaedDr. Jarmila Brtková  
Katedra informačných systémov  
Fakulta manažmentu  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Bratislava

PhDr. Beáta Czéreová  
Katedra jazykov  
Technická univerzita v Košiciach  
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

kpt. Mgr. Mária Ferenčíková  
Katedra jazykov  
Akadémia policajného zboru v Bratislave  
Bratislava

PhDr. Eva Formánková  
Ústav jazykovej prípravy  
Západočeská univerzita v Plzni  
Plzeň

Mgr. Ľuboš Gajdoš, PhD.  
Katedra východoázijských jazykov  
Filozofická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Bratislava

Mgr. Elena Gajdošová  
Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Bratislava

Mgr. Tomáš Godiš, PhD.  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Pedagogická fakulta  
Trnavská Univerzita v Trnave  
Trnava

Mgr. Karolína Jarná  
Katedra jazykov  
Technická univerzita v Košiciach  
Košice

Mgr. Eva Kahounová  
Ústav jazykové přípravy  
Západočeská univerzita v Plzni  
Plzeň

Mgr. Katarína Klimová, PhD.  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici  
Banská Bystrica

PhDr. Ladislava Knihová  
Katedra jazyků  
Fakulta ekonomických studií  
Vysoká škola finanční a správní, a.s.  
Praha

Mgr. Ivona Kuželíková  
Katedra jazyků  
Fakulta ekonomických studií  
Vysoká škola finanční a správní, a.s.  
Praha

PhDr. Petra Laktišová  
Ústav celoživotného vzdelávania  
Žilinská univerzita v Žiline  
Žilina

Mgr. Jana Lopusanová  
Ústav celoživotného vzdelávania  
Žilinská univerzita v Žiline  
Žilina

Nicole Megger M.A.  
Ústav jazykové přípravy  
Západočeská univerzita v Plzni  
Plzeň

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová  
Katedra jazykov  
Technická univerzita  
Košice

Mgr. Zuzana Puchovská, PhD.  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Bratislava

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

Lenka Procházková  
Katedra informačných systémov  
Fakulta manažmentu  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Bratislava

Mgr. Ivana Slováková, PhD.  
Ústav cudzích jazykov  
Technická univerzita vo Zvolene  
Zvolen

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D.  
Ústav celoživotného vzdelávania  
Žilinská univerzita v Žiline  
Žilina

Mgr. Katarína Szabová, PhD.  
Katedra jazykov  
Technická univerzita v Košiciach  
Košice

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

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2016.

Počet strán 198, 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 978-80-228-2895-6