Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene

Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IX

Zuzana Vyhnáliková – Jaroslava Štefková – Marek Ľupták –Zuzana Danihelová
editori

Zvolen
2022

Editori

Mgr. Zuzana Vyhnáliková, PhD.

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.

Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

Recenzentky

doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.

doc. Mgr. Elena Kováčiková, PhD.

PaedDr. Jana Luprichová, PhD.

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Technická redaktorka

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

Tento recenzovaný zborník vedeckých prác bol vydaný v rámci projektov *KEGA 003TU Z-4/2020 Podpora univerzitného vzdelávania vo svetovom jazyku pomocou fúzie odborného a jazykového obsahu na nefilologických fakultách* a *KEGA 006TU Z-4/2020 Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prostredníctvom e-learningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve*.

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-3334-9

© Technická univerzita vo Zvolene 2022

PREDSLOV **7**

ROZDIELY V ESP TESTOVANÍ VO VYŠŠOM STREDNOM A TERCIÁRNOM VZDELÁVANÍ: POROVNANIE HODNOTENIA PAPIEROVÝCH A ONLINE TESTOV

DIFFERENCES IN ESP TESTING IN HIGHER SECONDARY AND TERTIARY EDUCATION: COMPARISON OF PAPER-PENCIL AND ONLINE TESTS ASSESSMENTS

Anna Barnau – Janka Miľanová – Nina Ferková **8**

M-LEARNING VO VÝUČBE (NIELEN) SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

M-LEARNING IN TEACHING (NOT ONLY) SLOVAK LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Lívia Barnišinová **16**

HYPERBOLA, ŠTRUKTÚRA A SÉMANTIKA ZVELIČOVANIA

HYPERBOLE, THE STRUCTURE AND THE SEMANTICS OF EXAGGERATION

Peter Bojo – Daniel Lančarič **25**

JAZYKOVÝ A OBOROVĚ ZAMĚŘENÝ VZDĚLÁVACÍ OBSAH V KURZECH ODBORNÉ ANGLIČTINY: KOMPLEMENTARITA ČI FÚZE?

LANGUAGE FOCUS AND DISCIPLINE-SPECIFIC CONTENT IN ESP COURSES: COMPLEMENTARITY OR FUSION?

Brebera Pavel – Bezdíčková Zuzana **33**

MODERNÉ VYSOKOŠKOLSKÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY NA VÝUČBU ANGLICKÉHO JAZYKA PRE ŠTUDIJNÝ PROGRAM APLIKOVANÁ ZOOLÓGIA A POĽOVNÍCTVO

MODERN UNIVERSITY STUDY MATERIALS FOR TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE WITHIN THE STUDY PROGRAMME OF APPLIED ZOOLOGY AND GAME MANAGEMENT

Veronika Deáková **44**

OBSAHOVÉ ASPEKTY ZOSTAVOVANIA *MEPA KURSBUCH*, PUBLIKÁCIE NEMECKEJ ODBORNEJ POLICAJNEJ TERMINOLÓGIE PRE ÚČASTNÍKOV VZDELÁVACÍCH AKTIVÍT MEPA

CONTENT ASPECTS OF CREATING *MEPA KURSBUCH*, A PUBLICATION OF SPECIALISED POLICE TERMINOLOGY FOR PARTICIPANTS IN MEPA GERMAN LANGUAGE COURSE

Andrea Dobiášová **56**

ODBORNÝ TEXT 3X JINAK – INOVATIVNĚ, INTUITIVNĚ, INTERAKTIVNĚ

PROFESSIONAL TEXT 3 TIMES DIFFERENTLY – INNOVATIVELY, INTUITIVELY, INTERACTIVELY

Dana Dovhunová **63**

LITERÁRNY TEXT A JEHO VYUŽITIE PRE ROZVÍJANIE JAZYKOVÝCH KOMPETENCIÍ NA HODINÁCH FRANCÚZSKEHO JAZYKA NA ÚROVNI C1/C2

LITERARY TEXT AS MEANS OF DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCES IN FRENCH LANGUAGE CLASSES AT C1/C2 LEVEL

Ján Drengubiak **73**

NOVÉ PRÍRUČKY NA ZLEPŠENIE JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV LEKÁRSKEJ FAKULTY

NEW HANDBOOKS TO IMPROVE THE LANGUAGE SKILLS OF MEDICAL STUDENTS

Božena Džuganová **84**

TERMINOLOGICKÉ ASPEKTY ZOSTAVOVANIA UČEBNICE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PRE VEREJNÚ SPRÁVU

TERMINOLOGICAL ASPECTS OF CREATING AN ESP TEXTBOOK FOR PUBLIC ADMINISTRATION

Mária Ferenčíková **95**

SLOVENČINA A JEJ CHÉMIA – INOVATÍVNY PRÍSTUP K UČENIU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA FAKULTE CHEMICKEJ A POTRAVINÁRSKEJ TECHNOLÓGIE

SLOVAK AND ITS CHEMISTRY – AN INNOVATIVE APPROACH TO LEARNING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE AT FACULTY OF CHEMICAL AND FOOD TECHNOLOGY **108**

Milota Haláková **108**

INOVATÍVNE METÓDY VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV A PERSONALIZÁCIA VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND PERSONALIZATION OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

Gabriela Horková **120**

KORPUSOVÉ A PREKLADATEĽSKÉ NÁSTROJE V KONTEXTE VÝUČBY JAZYKOV NA UNIVERZITÁCH TECHNICKÉHO ZAMERANIA

CORPUS AND TRANSLATION TOOLS IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Elena Hudecová **129**

VYUŽITIE ODBORNÝCH TEXTOV NA ROZVÍJANIE ODBORNEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV PREKLADATEĽSTVA A TLMOČNÍCTVA

THE USE OF PROFESSION-ORIENTED TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TRANSLATION AND INTERPRETING STUDENTS

Blanka Jenčíková **137**

ELEKTRONICKÝ ŠTUDIJNÝ MATERIÁL E-SLOVENČINA PRE ZUBÁROV V PRAXI - KAZUISTIKY

ELECTRONIC STUDY MATERIAL E-SLOVAK FOR DENTISTS IN PRACTICE - CASE STUDIES

Beáta Jurečková **147**

AKTIVIZUJÚCE METÓDY AKO JEDEN Z NAJVÝZNAMNEJŠÍCH PRÍNOSOV PREDMETU CLIL

ACTIVATING METHODS AS ONE OF THE MOST SIGNIFICANT BENEFITS OF CLIL SUBJECT

Barbara Kordíková **156**

POUŽÍVANIE INOVATÍVNYCH METÓD VO VYUČOVANÍ ANGLIČTINY V ZÁVISLOSTI OD DĺŽKY PRAXE UČITEĽOV A ICH VYUČOVACIEHO PRÍSTUPU V PREZENČNOM A DIŠTANČNOM VYUČOVANÍ

THE USE OF INNOVATIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH WITH REGARD TO LENGTH OF TEACHERS´ EXPERIENCE AND THEIR TEACHING APPROACH DURING ONSITE AND ONLINE EDUCATION

Patricia Kotlebová **167**

K DIDAKTIKE PREKLADU - TRÉNING PREKLADATEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ PRE KULTÚRNE REFERENCIE Z ANTIKY

ON TEACHING METHODOLOGY OF TRANSLATION – TRANSLATION COMPETENCE TRAINING ON CULTURAL REFERENCES FROM CLASSICAL ANTIQUITY

Adriána Ingrid Koželová **178**

VYBRANÉ ASPEKTY PROCESU TVORBY UČEBNICE ANGLIČTINY

SOME ASPECTS OF DESIGNING AN ESP TEXTBOOK FOR MULTI-LEVEL CLASSROOM: A PRACTICAL INSIGHT

Anna Kucharíková **190**

VYUŽITIE UTAUT MODELU PRE VYHODNOTENIE MIERY AKCEPTÁCIE MOBILNÉHO VZDELÁVANIA V ODBORNEJ JAZYKOVEJ VÝUČBE

APPLYING THE UTAUT MODEL TO UNDERSTAND STUDENTS' ACCEPTANCE OF MALL IN MALL ENHANCED ESP COURSES

Petra Laktišová **200**

TVORBA VYSOKOŠKOLSKÝCH SKRÍPT S AKCENTOM NA AKTUÁLNE PREFERENCIE ŠTUDENTOV A POTREBY APLIKAČNEJ PRAXE

THE CREATION OF HIGH SCHOOL SCRIPTS WITH AN EMPHASIS ON CURRENT STUDENT PREFERENCES AND APPLICATION PRACTICE NEEDS

Elena Nikolajová Kupferschmidtová **210**

ANGLIČTINA PRE VEREJNÚ SPRÁVU

ENGLISH FOR PUBLIC ADMINISTRATION

Iveta Nováková – Martina Binderová **227**

ÚLOHA A FUNKCIA DISKURZNÝCH MARKEROV VO FILME PRE TÍNEDŽEROV

THE ROLE AND FUNCTIONS OF DISCOURSE MARKERS IN A TEENAGERS' FILM

Radoslava Rákociová **238**

NOVÉ UČEBNICE ODBORNEJ ANGLIČTINY NA FIF UK

NEW ESP/EAP TEXTBOOKS AT FACULTY OF ARTS, COMENIUS UNIVERSITY

Denisa Šulovská **251**

INOVATÍVNA NEDERLANDISTIKA V SOCIOLINGVISTICKÝCH SÚVISLOSTIACH

INNOVATIVE DUTCH STUDIES IN SOCIOLINGUISTIC CONTEXT

Marketa Štefková - Benjamin Bossaert **262**

VYBRANÉ ASPEKTY EKVIVALENTOV ANGLICKEJ A SLOVENSKEJ ODBORNEJ TERMINOLÓGIE Z OBLASTI SOKOLIARSTVA

SELECTED ASPECTS OF ENGLISH - SLOVAK SPECIALISED TERMINOLOGY EQUIVALENTS FROM THE FIELD OF FALCONRY

Andrej Timko **271**

METÓDA CELKOVEJ FYZICKEJ ODPOVEDE V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Zuzana Tomčániová **284**

TERMINOLOGICKÁ KOMPETENCIA A MOŽNOSTI JEJ SPROSTREDKOVANIA VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH PREKLADATELIEK A PREKLADATEĽOV

TERMINOLOGICAL COMPETENCE AND POSSIBILITIES OF ITS TRANSFER INTO UNIVERSITY TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Oľga Wrede **291**

VÝUČBA NEMECKÉHO JAZYKA – ÚVOD DO ODBORNEJ TERMINOLÓGIE

GERMAN LANGUAGE TEACHING – INTRODUCTION TO PROFESSIONAL TERMINOLOGY

Katarína Zimmermannová **301**

PÍSANIE, NEODDELITEĽNÁ SÚČASŤ PRÁCE BUDÚCEHO FARMACEUTA

WRITING, THE INSEPERABLE PART OF FUTURE PHARMACIST´S JOB

Viera Žufková **309**

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV **319**

PREDSLOV

Recenzovaný zborník vedeckých prác *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte* poskytuje už deviatykrát priestor textom z oblasti aplikovanej lingvistiky, aplikovaných jazykov a filológií.

V aktuálnej publikácii sa prelínajú príspevky zamerané na fúziu odborného a jazykového vzdelávania vo filologických ako aj nefilologických odboroch, s príspevkami zameranými na terminologické aspekty rozličných oblastí a jazykov pri tvorbe učebných textov a lexikografických výstupov. Obsah publikácie dopĺňajú príspevky zacielené na integrované vyučovanie cudzieho jazyka a odborných predmetov (CLIL) a implementáciu digitálneho vzdelávania do vyučovania jazykov. V seriálovej publikácii *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte* sa tradične venujeme filologickým témam aj z pohľadu didaktiky jazykov, prekladu a tlmočenia. Aj tentokrát pokrývajú jednotlivé príspevky nielen rôzne odbory, ale aj rôzne filológie – slovenčinu ako cudzí jazyk, angličtinu, francúzštinu, nemčinu a holandčinu.

Ako editori predloženej publikácie sme sa snažili vytvoriť pre učiteľov aplikovaných jazykov priestor na prezentáciu, ako zlúčiť sprostredkovanie cudzojazyčnej kompetencie a odborného vzdelávania. Cieľom publikácií *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte* je načrtnutie aktuálnych otázok vo vyučovaní cudzích jazykov a výskumného smerovania aplikovanej lingvistiky a lingvodidaktiky. Publikácia ponúka články kolegýň a kolegov z filologických pracovísk rôznych fakúlt a univerzít zo Slovenska a Českej republiky s lingovodidaktickým, terminologickým a translatologickým presahom.

editori

ROZDIELY V ESP TESTOVANÍ VO VYŠŠOM STREDNOM A TERCIÁRNOM VZDELÁVANÍ: POROVNANIE HODNOTENIA PAPIEROVÝCH A ONLINE TESTOV

DIFFERENCES IN ESP TESTING IN HIGHER SECONDARY AND TERTIARY EDUCATION: COMPARISON OF PAPER-PENCIL AND ONLINE TESTS ASSESSMENTS

Anna Barnau – Janka Miľanová – Nina Ferková

Abstrakt
Počas pandémie COVID-19 sa učitelia, žiaci a študenti slovenských stredných a vysokých škôl museli rýchlo adaptovať a aktívne využívať moderné informačné technológie a komunikačné online platformy. Synchrónny a asynchrónny spôsob dištančného vzdelávania vyžadoval špecifický typ online testovania. Tvorcovia jazykových testov z angličtiny pre špecifické účely (English for Specific Purposes, ESP) museli pritom zohľadniť jednotlivé kritériá, ako napríklad zadefinovanie testu vzhľadom na jeho účel a cieľ, posúdenie analýzy potrieb, vyhľadanie autentických zdrojov vzhľadom na používania anglického jazyka v špecifickom kontexte, analýza komunikatívnych úloh a jazykových zručností, ako aj vypracovanie testových úloh hodnotiacich jazykové znalosti, t. j. slovnú zásobu a gramatiku. Vzhľadom na pandémiu COVID-19 bola na poskytovanie kybernetického priestoru pre online hodiny angličtiny na slovenských univerzitách zvolená online platforma Microsoft Teams (MS Teams), pričom stredné a základné školy poskytovali výučbu cez ďalšiu cloudovú platformu Zoom Video Communications (Zoom). Táto štúdia porovnáva hodnotenie a testovanie ESP počas prezenčnej a dištančnej edukácie vo vyššom stredoškolskom a vysokoškolskom vzdelávaní. Študenti participujúci na našom výskume boli v poslednom ročníku štúdia na stredných odborných školách a gymnáziu, ako aj v prvom ročníku štúdia na Jesseniovej lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Martine (JLF). V našej štúdii sme porovnávali výsledky testov z anglického jazyka v štyroch skupinách. Prvú skupinu tvorilo stoštyridsaťjeden vysokoškolákov študujúcich ESP na JLF, v ďalších troch skupinách bolo šesťdesiatdeväť žiakov učiacich sa na gymnáziu a stredných odborných školách. Výsledok testov žiakov a študentov bol porovnaný a štatisticky vyhodnotený, pričom sme zistili, že výsledky testov z anglického jazyka v papierovej a elektronickej verzii sa u študentov a žiakov štatisticky signifikantne líšia.

Kľúčové slová: Angličtina pre špecifické účely, dištančné vyučovanie, informačné technológie, papierová a elektronická verzia testov, t-test

Abstract
During the COVID-19 pandemic, teachers, pupils and students of Slovak high schools and universities had to adapt quickly and actively use modern information technologies and online communication platforms. Synchronous and asynchronous distance education required a particular type of e-testing. The tests developers had to identify the following criteria on the English for Specific Purposes (ESP) language test: definition of the purpose and aim of the test, assessment of need analysis, collection of language use resources in a specific context, analysis of the target communicative tasks and language skills as well as the development of test tasks assessing language knowledge, i.e. vocabulary and grammar. Due to the COVID-19 pandemic, the Microsoft Teams online platform (MS Teams) was chosen to provide cyberspace for online English lessons at Slovak universities, whereby the high schools and elementary schools led the lessons via another cloud platform Zoom Video Communications (Zoom). The present study compares ESP assessment and testing during face-to-face and distance learning in higher secondary and tertiary education. The students participating in our

research were in the final year of their study at secondary vocational schools and grammar schools, as well as in their first year of study at Jessenius Faculty of Medicine, Comenius University in Martin (JLF). In our study, we compared the results of English language tests in four groups. The first group consisted of 141 undergraduates studying ESP at JLF, in the next three groups, there were 64 students studying at secondary grammar school and secondary vocational schools. The results of the pupils' and students' tests were compared and statistically evaluated. We found that there is a statistically significant difference between the paper and online versions of ESP tests in the groups of students and pupils.

Keywords: English for specific purposes, distance education, information technologies, paper-pencil and online tests, t-test

ÚVOD

Vplyv nových technológií na vzdelávanie rastie od konca 20. storočia. Pandémia ochorenia COVID-19 priniesla rozsiahlejšiu implementáciu informačných technológií aj do výučby anglického jazyka pre špecifické účely (English for specific purposes, ESP) (Murphy, 2020; Pokrhel, Chhetri, 2021; Barnau, Džuganová, 2021). Tradičné vzdelávanie bolo rýchlo nahradené masívnym využívaním cloudových platforiem a internetových aplikácií, ktoré sprostredkovali komunikáciu medzi učiteľom a študentmi/žiakmi (Pokrhel, Chhetri, 2021).

Online vyučovanie muselo byť prispôsobené vzdelávacím potrebám študentov a žiakov na všetkých stupňoch vzdelávania tak, aby zohľadňovalo a podporovalo zmysluplné učenie, riešenie problémov a kritické myslenie. Najmä vo výučbe ESP hrá dôležitú úlohu schopnosť efektívne fungovať prostredníctvom jazyka v konkrétnych zmysluplných kontextoch danej situácie (napr. v cestovnom ruchu, priemysle, strojárstve, či medicíne). Vyučovacie metódy a prístupy museli byť prispôsobené vzdelávaciemu online prostrediu a učitelia museli pripraviť nové učebné materiály. V dôsledku tejto situácie sa počítačové vybavenie a prístup na internet stali nevyhnutnými požiadavkami. Z tohto dôvodu bola ovplyvnená výučba anglického jazyka pre lekárske účely (English for medical purposes, EMP) na Jesseniovej lekárskej fakulte v Martine (JLF), ako aj výučba anglického jazyka ako cudzieho jazyka (EFL) na stredných školách v Martine opatreniami uloženými vládou Slovenskej Republiky (Barnau, Džuganová, 2021; Miľanová, Bérešová, 2021).

Existuje niekoľko výhod dištančného vzdelávania (Distance education, DE), ako je možnosť učiť sa kedykoľvek, kdekoľvek a odkiaľkoľvek, flexibilita, úspora času, zdrojov a finančných prostriedkov, pričom študenti a žiaci musia preukázať dobrý time-management, vyššiu motiváciu a viacnásobnú gramotnosť, čiže nielen čitateľskú, ale aj počítačovú a digitálnu gramotnosť (Fleckenstein, 2002; Barnau, 2020). Význam digitálnej gramotnosti a využitia digitálnych technológií pri výučbe cudzieho jazyka prezentuje viacero štúdií

(Godwin-Jones, 2016; Ding et al., 2020). Digitálna gramotnosť zahŕňa rozvoj vedomostí a zručností na používanie internetových nástrojov a digitálnych zariadení na komunikáciu, spoluprácu a vyhľadávanie informácií. Všetky gramotnosti si vyžadujú osobitnú pozornosť kvôli získavaniu vedomostí, hodnoteniu, kritickému mysleniu, riešeniu problémov a reflexii, pričom vizuálna, ako aj mediálna gramotnosť zohráva kľúčovú úlohu v metodológiách a stratégiách výučby angličtiny ako cudzieho jazyka (Joynes, S. et al., 2019). Inými slovami, existuje niekoľko gramotností, ktoré sa prekrývajú a sú v súčasnosti potrebné na skúmanie, vyhodnocovanie správ komunikovaných väčšinou prostredníctvom digitálnych médií, ktoré sa väčšinou prenášajú cez internet prostredníctvom digitálnych zariadení. Konkrétne technológie a ich dostupnosť teda podporujú najmä výučbu a učenie sa angličtiny ako cudzieho a/alebo špecifického jazyka počas dištančného vzdelávania.

Wheeler (2012) definuje DE ako sprostredkované učenie sa, kde sú učitelia a študenti oddelení priestorovo a/alebo časovo, pričom využívajú počítačové a digitálne technológie. Na druhej strane e-learning možno definovať ako dištančné alebo tradičné vzdelávanie alebo aj ako kombináciu oboch, t.j. zmiešané vzdelávanie. Existujú dva spôsoby online vzdelávania, synchrónne a asynchrónne. Zatiaľ čo synchrónny e-learning je druh vyučovania, kde interakcia medzi učiteľmi a študentmi/žiakmi prebieha súčasne, ale z rôznych miest, asynchrónny e- learning nevyžaduje interakcie v reálnom čase medzi študentmi/žiakmi, takže každý študent sa môže učiť v preferovanom čase a vlastným tempom (Wieland, 2012).

V dôsledku pandémie COVID-19 sa aj na Slovensku učenie sa a prezenčná výučba museli zmeniť na online vzdelávanie, ktoré bolo založené na multimediálnom využívaní umožňujúcom prezentovať učebné materiály prostredníctvom rôznych médií. Čo sa týka ovládania anglického jazyka, očakáva sa, že slovenskí študenti a žiaci na konci stredoškolského vzdelávania dosiahnu buď referenčnú úroveň B1 (stredné odborné školy a učilištia), alebo B2 (gymnáziá) (Bérešová, 2019). V rámci výučby anglického jazyka pre špecifické účely (ESP) vo vyššom stredoškolskom a vysokoškolskom vzdelávaní je obsah cvičení a vyučovacích hodín angličtiny prepojený so všeobecným obsahom odborných, technických alebo medicínskych predmetov, ktoré týmto poskytuje zmysluplný, profesionálny kontext a základné poznatky k danej odbornej problematike. Hodnotenie a testovanie lingvistického progresu študentov/žiakov, ich jazykových znalostí je teda spojené s konkrétnym, špecifickým kontextom. Na druhej strane zmysluplný, na potreby študentov/žiakov zameraný študijný materiál a odborný kontext zvyšujú ich motiváciu učiť sa ESP (Cohen, 1994).

Podľa Dudley-Evansa a St. Johna je hodnotenie „procesom merania“, zatiaľ čo pojem „test“ je definovaný ako „formálna metóda merania“ (Dudley-Evans, St. John, 1998). Počas výnimočnej situácie spôsobenej pandémiou COVID-19 bolo výhodou online testov, že sa znížili celkovo náklady spojené s ich organizáciou a distribúciou, zároveň študenti/žiaci mohli dostať okamžite bodové hodnotenie spolu so spätnou väzbou od vyučujúcich. Na väčšine vysokých škôl sa testovanie a písomné skúšanie realizovalo prostredníctvom online testov cez platformu Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) a testovanie na stredných odborných školách prebiehalo cez platformu EduPage alebo ZOOM. Tieto platformy umožňovali zostaviť úlohy s možnými odpoveďami (napr. cloze test, pravda/nepravda, viacnásobný výber, porovnávacie a priraďovacie cvičenia), ale aj cvičenia, kde dopĺňali odpovede študenti/žiaci samostatne (otvorené otázky, otázky s krátkymi odpoveďami, písanie krátkych slohových prác). Platformy Moodle a ZOOM, ako aj systém EduPage umožňujú tvorbu formatívneho (vývojového) a/alebo sumatívneho (záverečného) hodnotenia vhodného pre dištančné vzdelávanie.

1 METODÓLOGIA

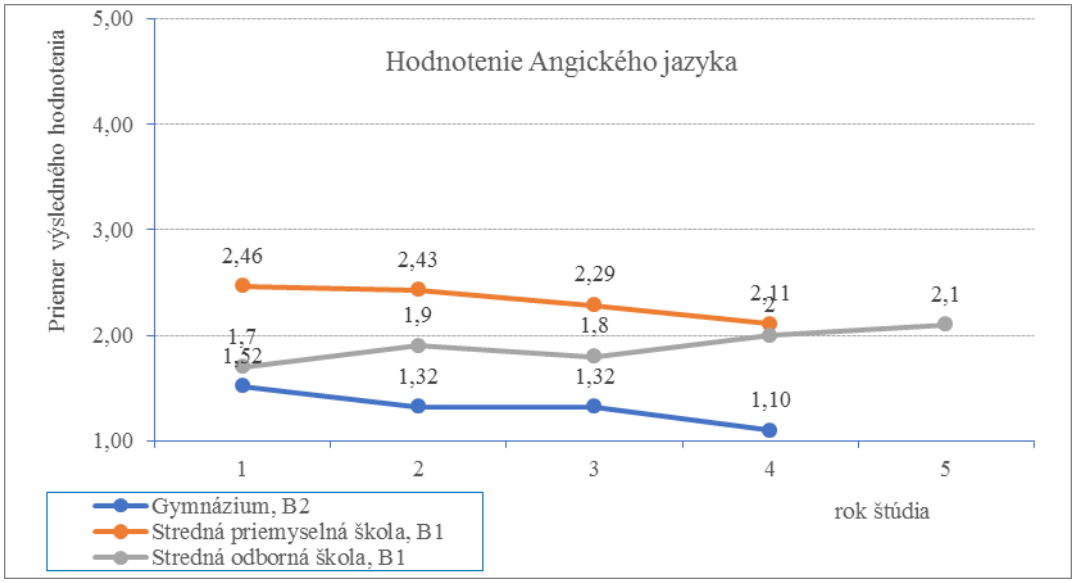
V našej štúdii sme porovnávali výsledky online testov v štyroch skupinách. Prvú skupinu (G1) tvorilo stoštyridsaťjeden vysokoškolákov študujúcich EMP na JLF (N1=141). Boli to študenti prvého ročníka medicíny navštevujúci cvičenia z lekárskej angličtiny na úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR). Šesťdesiatdeväť účastníkov študovalo na gymnáziu (G2, N2=31), strednej priemyselnej škole (G3, N3=28) a strednej odbornej škole (G4, N=10). Vek študentov/žiakov sa pohyboval od 17 do 21 rokov.

Kvantitatívne štatistické výskumné metódy boli použité na vyhodnotenie performancie v anglickom jazyku u študentov/žiakov, ktorí absolvovali online test a papierové testy z angličtiny. Na analýzu dát sme použili nepárový t-test s nerovnakými rozptylmi, ako aj párový t-test.

2 VÝSLEDKY A DISKUSIA

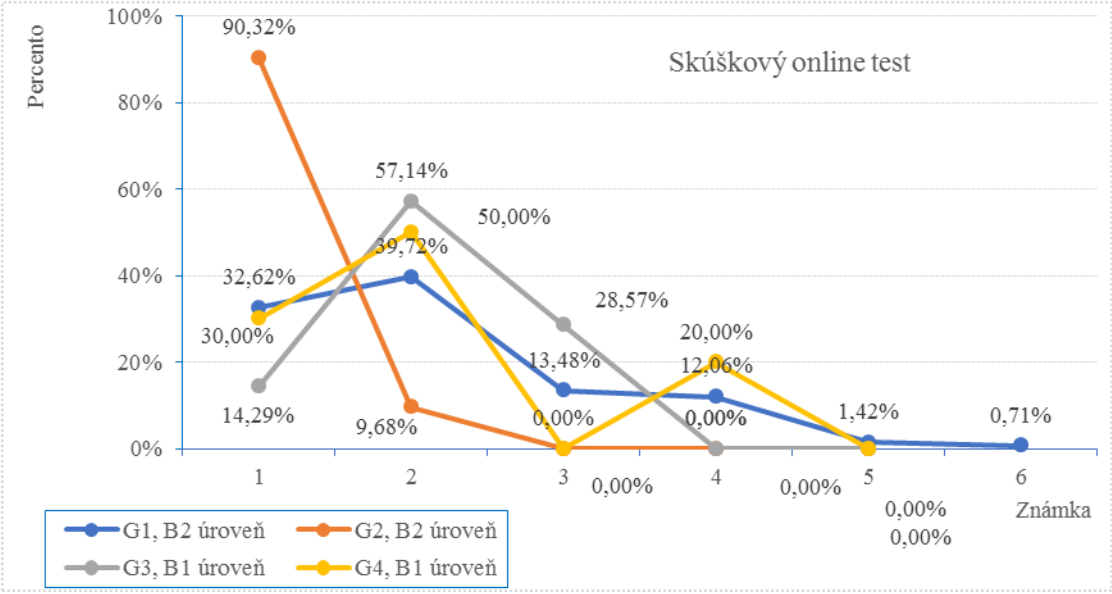
V dôsledku pandémie COVID-19 žiaci stredných odborných škôl a gymnázií nemohli vykonať záverečnú maturitnú skúšku z Anglického jazyka, pričom ich záverečné hodnotenie z predmetu Anglický jazyk sa vypočítalo z priemeru známok testov, ktoré žiaci absolvovali počas ich štúdia. Desať žiakov študujúcich na strednej odbornej škole pokračovalo v päťročnom študijnom odbore a museli absolvovať 4 papierové a 1 online test. Dvadsaťosem žiakov strednej priemyselnej školy a tridsaťjeden žiakov gymnázia absolvovalo

v štvorročnom študijnom programe 3 papierové a 1 online testovanie. Obrázok 1 zobrazuje hodnotenia v rozmedzí od jedného do piatich rokov štúdia v rôznych skupinách žiakov (G2, G3, G4).



Obrázok 1 Priemerná hodnota známok v skupinách G2, G3 a G4

Študenti medicíny absolvovali záverečnú online skúšku z EMP pomocou platformy Moodle. Obrázok 2 zobrazuje jednak výsledky skúškového testu v hodnotení od 1 do 6 (maximálne skóre 100 %; t. j. známka 1 (A) a minimálne skóre 60 %, t. j. známka 5 (E), známka 6 (Fx) je skóre nižšie ako 60%) v skupine G1; ako aj, výsledky online testov žiakov posledného ročníka v skupinách G2, G3 a G4. Analýzou výsledkov testov študentov na úrovni B2 podľa SERR sme zistili, že 102 študentov v G1 (72 %) a 10 žiakov v G2 (100 %) získalo známky 1 alebo 2. Na úrovni B1 podľa SERR získalo najlepšie hodnotenie 28 žiakov, pričom 71 % bolo v skupine G3 a 80 % v skupine G4.



Obrázok 2 Priemerná hodnota známok v skupinách G1, G2, G3 a G4

Párový t-test sme použili na určenie štatistického rozdielu v skupinách G2, G3 a G4, ktoré absolvovali papierové testy v prvom a druhom roku štúdia a online testy v poslednom roku štúdia. Výsledky testov v skupinách G2 a G3 ukázali štatisticky významný rozdiel v hodnotení výkonu žiakov (p_2 = 0,006; p_3 = 0,026). To znamená, že študenti dosiahli výrazne lepšie výsledky v online testoch z angličtiny ako v papierových testoch zadávaných v prvých dvoch rokoch štúdia. Výsledky testu v skupine G4 nepreukázali žiadny štatisticky významný rozdiel (p_4 = 0,343). Štatisticky významné rozdiely sa neukázali ani v priemernom skóre dvoch papierových testov z angličtiny v prvom a druhom roku štúdia v skupinách G2, G3 a G4 (p > 0,5).

Na porovnanie dvoch nerovnakých skupín študentov na úrovni B2 a B1 podľa SERR boli použité dva vzorové t-testy s nerovnakými rozptylmi. Prekvapivo bol štatisticky významný rozdiel v hodnotení výkonu študentov v online testoch z angličtiny ($p_{B1,\ B2}$ = 0,00000001), ako aj v papierových testoch z angličtiny ($p_{B1,\ B2}$ = 0,0000002). Podľa našich výsledkov bolo online testovanie angličtiny výhodnejšie, s lepšími výsledkami ako papierové testovanie.

Kvantitatívne výsledky sú uvedené v tabuľke 1, ktorá ukazuje počet účastníkov (N), ako aj ich priemerné skóre (Mean), štandardnú odchýlku (SD) a štandardnú chybu priemeru (SEM).

Tabuľka 1 Kvantitatívne výsledky testov

TESTY	Online	Papierový	Online	Papierový

SKUPINY	G2		G3	
Mean	1,10	1,32	2,08	2,29
SD	0,30	0,54	0,82	0,84
SEM	0,05	0,10	0,13	0,14
N	31	31	28	28

ZÁVER

Najvýznamnejšie zmeny vo vyučovaní a učení sa ESP spôsobilo zatvorenie všetkých stredných a vysokých škôl v roku 2020 a 2021, pričom sa učitelia a študenti/žiaci museli rýchlo adaptovať na nové podmienky a pripraviť digitalizáciu učebných osnov, ako aj hodín ESP. Prechod na DE a na využívanie nových technológií, vyučovacích metód a stratégií bol ovplyvnený nedostatkom digitálnych, počítačových zručností a technologického vybavenia. Cloudové platformy ako MS Teams, Moodle, Zoom a EduPage boli zvolené tak, aby na slovenských školách a univerzitách poskytovali kybernetický priestor pre online výučbu vo vyššom strednom a vysokoškolskom vzdelávaní.

Na zaistenie objektivity online testovania bolo v prípade platforiem Zoom a Edupage vyžadované zapnutie počítačových kamier zo strany žiakov a nastavené časové obmedzenie na odoslanie jednotlivých úloh. Keďže platforma Moodle neponúka možnosť zabezpečenia online testov kamerovým systémom, bol obmedzený čas na vypracovanie jednotlivých testových úloh, ich usporiadanie bolo sekvenčné, čím sa znemožnilo opätovné vracanie sa a kontrola už odoslaných úloh, pričom každá úloha bola zobrazovaná na samostatnej strane v rôznom poradí, ktoré si náhodne volil počítačový program. Tieto opatrenia obmedzili možnosť podvádzania zo strany žiakov a študentov počas online testovania.

Párový t-test potvrdil, že účastníci v skupinách G2 a G3 dosiahli výrazne lepšie výsledky v online testoch z angličtiny ako v papierových testoch, ktoré absolvovali v prvých dvoch rokoch štúdia. Analýza výsledkov testov študentov/žiakov na úrovni B2 podľa SERR ukázala, že 102 študentov v G1 (72 %) a 10 žiakov v G2 (100 %) dostalo najlepšie známky (1 a 2). Na úrovni B1 podľa SERR získalo najlepšie hodnotenie 28 žiakov (71 % v G3, 80 % v G4). Podľa našich výsledkov boli študenti/žiaci úspešnejší v online testovaní angličtiny ako v papierových testoch.

Z výsledkov našej štúdie vyplýva, že prístup na internet, využitie mobilných zariadení a aplikácia informačných technológií vo vyučovacom procese poskytuje široké spektrum odborných informácií a podnetov, prispieva k jeho skvalitňovaniu, ako aj rozvoju ESP zručností a zvyšuje digitálnu gramotnosť. Z uvedených výsledkov vyplýva potreba ďalšieho

výskumu, ktorý sa týka DE vzhľadom na vyučovanie a učenie sa Anglického jazyka pre špecifické účely v terciárnom, ale aj vo vyššom strednom vzdelávaní.

LITERATÚRA

BARNAU, A. 2020. Tvorba materiálov pre výučbu angličtiny pre lekárske účely: učebné štýly a dištančné vzdelávanie. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2020, s. 9-21. ISBN 978-80-228-3233-5.

BARNAU, A., DŽUGANOVÁ, B. 2021. Dištančné vzdelávanie: výzvy výučby angličtiny pre lekárske účely. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VIII*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2021, s. 7-18. ISBN 978-80-228-3283-0.

BÉREŠOVÁ, J. 2019. Teaching Academic English Through the Use of Technology. In *ICERI19 Proceedings*, 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville : IATED, s. 4130-4135, 2019.

BRTKOVÁ, J., PROCHÁZKOVÁ, L., 2020. Výzvy a perspektívy dištančného vzdelávania pri výučbe odborného anglického jazyka na fakulte managementu uk v bratislave. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2020, s. 40-47. ISBN 978-80-228-3233-5.

COHEN, A. D. 1994. *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston : Heinle&Heinle Publishers, s. 13- 15, 1994.

DING, L., KIM, Ch., OREY, M. 2020. Design of gamified asynchronous online discussions. In *Technology, Pedagogy and Education*. 2020, roč. 29, č. 5, s. 631 - 647.

T. Dudley-Evans, M. J. St John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

FLECKENSTEIN, K. S. 2002. Teaching Vision: The importance of Imagery in Reading and Writing. In *Language and Image in the Reading-Writing Classroom: Teaching Vision*, (eds. K. Fleckenstein, I. Calendrillo, & D. Worley). Mahwah, NJ : Erlbaum, s. xii-xviii, 2002.

JOYNES, Ch., ROSSIGNOLI, S., AMONOO-KUOFI, E. F. 2019. *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*. (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK : Institute of Development Studies, 2019.

MIĽANOVÁ, J., BÉREŠOVÁ, J., 2021. The Impact of English for Specific Purposes on Language Acquisition in Vocational Education. In *ICERI21 Proceedings*. Seville : IATED, 2021, s. 6424-6429.

MURPHY, M. P. A., COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. In *Contemporary Security Policy*, roč. 41, č. 3, s. 492-505, 2020.

POKHREL, S., CHHETRI, R. 2021. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. In *Higher Education for the Future*. 2021, roč. 8, č. 1, s. 133 - 141, 2021.

WHEELER, S. 2012. Distance Learning. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Ed. N. M. Seel. Boston, MA : Springer, s. 1018-1020, 2012.

WIELAND, K. 2012. Asynchronous Learning Networks. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Ed. N. M. Seel. Boston, MA : Springer, s. 345 - 348, 2012.

M-LEARNING VO VÝUČBE (NIELEN) SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

M-LEARNING IN TEACHING (NOT ONLY) SLOVAK LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Lívia Barnišinová

Abstrakt
Rozvoj technológií a rastúce zastúpenie multimédií v procese vyučovania vedie k rôznym zmenám vo vzdelávacom procese. V dôsledku toho sa vzdelávanie stáva rôznorodejším a vyučovanie v sebe zahŕňa aj online vzdelávanie. Čoraz dôležitejšiu úlohu v tomto kontexte zohráva využívanie smartfónov a ich aplikácií, v našom akademickom prostredí však z rôznych dôvodov ešte stále neprebádané, neaplikované. Príspevok preto predstavuje m-learning vo výučbe (nielen) slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, ktorý je založený na využívaní smartfónu a jeho aplikácií. Našim cieľom je v krátkosti zmapovať pozitíva a negatíva tejto metódy a predstaviť ju ako inovatívny prístup vo vyučovaní jazykov. Zároveň príspevok ponúka aj praktické využitie smartfónu, ktoré vyučujúci v komunikačno-zážitkovom modeli výučby môžu uplatniť, a to za účelom zatraktívnenia nielen konkrétneho predmetu, ale aj samotného vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: m-learning, interaktívne vyučovanie, inovácie vo vyučovaní, slovenský jazyk ako cudzí jazyk

Abstract
The development of technology and the growing presence of multimedia in the teaching process leads to various changes in the educational process. As a result, education is becoming more diverse and teaching includes online learning. The use of smartphones and their applications plays an increasingly important role in this context, but in our academic environment, for various reasons, it is still unexplored and unapplied. The paper therefore presents m-learning in teaching (not only) the Slovak language as a foreign language, which is based on the use of a smartphone and its applications. Our goal is to briefly map the positives and negatives of this method and present it as an innovative approach in language teaching. At the same time, the paper also offers the practical use of the smartphone, which teachers in the communication-experiential model of teaching can apply, in order to make not only the specific subject, but also the teaching process itself, more attractive.

Keywords: m-leraning, interactive teaching, innovations in teaching, Slovak language as a foreign language

ÚVOD

V roku 1996 I. Turek vo svojej publikácii *O inováciách vyučovacích stratégií* o rozvoji výpočtovej techniky a komunikačnej techniky napísal, že možnosti ich využitia vo vyučovacom procese „predstavujú iba zlomok potenciálnych možností. Najmä spojenie s videotechnikou, komunikácia s počítačom ľudskou rečou, interaktívne programy, rozvoj medzinárodných počítačových sietí môžu spôsobiť závratné zmeny vo vzdelávaní ľudí“

(s. 73). Expanzia internetu a dostupnosť smartfónov[1] sa o niekoľko rokov neskôr rozšírila natoľko, že sa stali sa integrálnou súčasťou nášho života a zo vzdelávania ich nielenže nemožno vytesniť, ale musíme hľadať najlepšie a najfunkčnejšie spôsoby ich využitia.

Aktívnymi užívateľmi smartfónov sú najmä mladí ľudia a najnovšie výskumné závery na túto tému sú alarmujúce. Výskum Paw Research Center (2018) ukázal, že 95% mladých ľudí vlastní smartfón a 45% z nich sú online „takmer konštantne". Dôvodom je nielen zvýšené umožnenie prístupu k internetu prostredníctvom WIFI siete, ktorá je k dispozícii takmer všade, ale aj sociálne siete, osobitne Facebook, Instagram, Snapchat či TikTok.

Okrem tohto faktu je potrebné upriamiť pozornosť aj na zmenu paradigmy vo vyučovaní. Za posledné dva roky prešlo vzdelávanie na celom svete dramatickými zmenami. Vzhľadom na situáciu s COVID-19 sa školy museli prispôsobiť novým výzvam a v krátkom čase bolo potrebné zvládnuť prechod z offline do online prostredia. Vzhľadom na takmer neobmedzenú informačnú a komunikačnú dostupnosť vzdelávania cez internetovú sieť sa však školy rýchlo prispôsobili a zvykli si na novú, nečakanú situáciu. Prechod do online prostredia sa netýkal iba škôl, ale všetkých sfér života. Do povedomia sa dostali termíny ako „home office" a namiesto porád sme išli na „call". Internet, využívanie multimédií a iných technológií podporujúcich štúdium či prácu, sa stali našou neoddeliteľnou každodennou súčasťou. Vyučujúci by preto mali vyťažiť z tejto situácie čo najviac a vyučovací proces prispôsobiť tomuto trendu. Určite sa mnohým z nás stalo, že počas vyučovania sme upozorňovali študentov na to, aby sa s telefónom „nehrali", nepísali SMS správy či nesurfovali na internete. Ak teda budeme k tejto problematike ústretovejší a prijmeme smartfóny ako pevnú súčasť života študentov, zistíme, že jeho funkcie sa môžu stať výborným nástrojom na vzdelávanie podporujúce aktívne učenie sa.

1 M-LEARNING (MOBILE LEARNING) VO VYUČOVANÍ

Existuje niekoľko definícií m-learningu, a to v závislosti na tom, či pod pojmom „mobilný" rozumieme učiaceho sa alebo zariadenie. Kukulska-Hulme a Shield (2008, s. 273) navrhujú definíciu mobilného vzdelávania, ktorá reflektuje používanie prenosnej technológie:

[1] Ak hovoríme o m-learningu, je potrebné rozlišovať medzi smartfónom a bežným mobilným telefónom, pretože oba telefóny spadajú pod súhrnný názov „mobilný telefón". I keď neexistuje jednotná definícia oboch zariadení, smartfón je charakteristický otvoreným operačným systémom, ktorý umožňuje užívateľovi inštaláciu aplikácií, rozširujúcich možnosti a funkcie smartfónu. Používateľ tak nie je limitovaný vopred nainštalovanými aplikáciami a funkciami. Bežný mobilný telefón disponuje iba základným balíkom jednoduchých aplikácii alebo hier.

„Mobilné vzdelávanie sa vzťahuje na učenie sprostredkované prostredníctvom vreckových mobilných zariadení, a toto učenie je potenciálne dostupné kedykoľvek a kdekoľvek“. Sharples, Taylor a Vavoula (2005, s. 5) sa v tomto kontexte domnievajú, že mobilný je skôr učiaci sa než technológia. Takýto prístup sa zameriava skôr na mobilitu učiaceho sa ako na používanie mobilného zariadenia, čo znamená, že akýkoľvek druh technológie charakterizovaný flexibilitou znamená mobilné vzdelávanie.

Prienik v uvažovaní vidíme nasledovne: mobilné jazykové vzdelávanie je podoblasť počítačového vzdelávania využívajúca internet, ktorá na poskytovanie vzdelávacieho obsahu využíva mobilné zariadenie/smartfón namiesto počítača.

Hoci sa m-learning môže javiť ako nová oblasť, ktorú treba skúmať či implementovať do vyučovania a učenia sa cudzích jazykov, v skutočnosti ide o jav, ktorý je v zahraničí už dobre teoreticky aj prakticky podchytený, a to viac ako 345 výskumnými štúdiami o m-learningu[2]. Používanie mobilných nástrojov na vzdelávacie účely sa začalo uvedením zariadení iPhone (2007), Amazon Kindle (2007), iPad (2010) a zahŕňalo aj používanie PDA (Personal Digital Assistant), elektronických slovníkov a MP3 prehrávačov. Využitím týchto zariadení postupne vznikol odbor, známy ako mobilné vzdelávanie (Cojocnean, 2017, s. 61).

Ukazuje sa, že m-learning predstavuje novú fázu učenia sa cudzích jazykov, vďaka čomu je učenie možné nielen vo fyzickom, ale aj vo virtuálnom kontexte, prostredníctvom sieťových technológií a smartfónu.

1.1 Zmena pedagogického a didaktického prístupu pri využívaní m-learningu

Aj napriek tomu, že m-learning má potenciál zlepšiť efektivitu učenia, existuje značný rozdiel medzi tým, čo m-leraning ponúka, a tým, ako ho jednotliví učitelia dokážu využiť. V našom prostredí je táto forma vzdelávania ešte stále relatívne nová, pretože ak učitelia pracujú s technológiami na vyučovaní, zväčša ide o prenosné počítače. Ukazuje sa preto naliehavá potreba zvýšiť povedomie nielen o využití m-learningu na vyučovaní, ale snáď ešte viac, o funkčnom používaní smartfónov medzi vyučujúcimi za účelom vzdelávania.

Vyučovanie prostredníctvom smartfónov je jedinečné v tom, že poskytuje impulz na prehodnocovanie doterajších zaužívaných foriem výučby v (nielen) jazykovom vzdelávaní. Bez ohľadu na to, či sa učitelia rozhodnú prijať do vyučovacieho procesu nové technológie, alebo nie, faktom ostáva, že žiaci ich už v súčasnosti využívajú. Pedagogické znalosti učiteľov budú naďalej zohrávať dôležitú úlohu, je však potrebné ich prehodnotiť a rozšíriť.

[2] Porovnaj Cojocnean, 2017.

Rovnako ako e-learning prešiel evolúciou z pozície, kde bolo prvoradé „poskytovanie“ vzdelávania, k súčasnému mysleniu, ktoré zahŕňa perspektívu obsahu vytváraného študentmi, prechádza vzdelávanie prostredníctvom telefónu podobným vývojom.

Na pedagógov však môže klásť využívanie mobilných technológií vo vyučovaní nemalé nároky, ktoré sú spojené s náročnosťou nielen na čas, ale aj na prípravu a zároveň na celkové chápanie technológií ako takých. Pedagogické aspekty súvisiace s mobilným vzdelávaním budú preto spočívať v hľadaní spôsobov, ako možno smartfóny integrovať do vzdelávacích aktivít, a to aj za účelom prispôsobenia sa pozitívam a negatívam, ktoré so sebou takéto vzdelávanie prináša.

1.2 Výhody a nevýhody m-learningu

Medzi výhody vyučovania prostredníctvom smartfónu patrí:

- Prenosnosť
- Flexibilita
- Univerzálnosť
- Interaktivita

Implementácia smartfónov do vyučovacieho a vzdelávacieho procesu ďalej vytvára nové príležitosti pre vyučujúcich aj študentov, výberovo spomeňme napríklad:

- inovatívne spôsoby učenia (aplikácie, simulácie, hry atď.),
- uľahčenie prístupu k informáciám (kdekoľvek a kedykoľvek),
- množstvo informácií na jednom mieste,
- jednoduchšia výmena informácií,
- samoregulované učenie,
- prirodzenejší prístup k učeniu pre mladú generáciu,
- podpora vzťahov medzi študentmi navzájom, ale aj študentmi a učiteľmi,
- cibrenie technických aj komunikačných zručností,
- úspora času pri učení (študenti môžu obsah m-learningu sledovať napr. počas cesty do školy),
- učebný materiál je prístupný neobmedzenému množstvu študentov v rovnakom čase,
- m-learning ako cesta k odľahčenému, neformálnemu vzdelávaniu (Kumar – Raja, 2019, s. 101).

Aj napriek tomu, že využitie smartfónov vo vyučovacom procese môže byť výbornou pomôckou, má svoje limity. Negatív m-learningu uvádzajú odborné štúdie viac, konkrétne sú členené do troch špecifických oblastí:

1. Technologické obmedzenia
    - Obmedzená kapacita úložiska.
    - Problémy s použiteľnosťou kvôli veľkosti zariadenia.
    - Nedostatočné pokrytie siete, a s tým spojené zlyhanie pripojenia či nízka rýchlosť prenosu informácií.
    - Obmedzené vzdelávacie štandardy pre návrh a hodnotenie mobilných aplikácií pri výučbe.
    - Nezlučiteľnosť s niektorými vzdelávacími prístupmi.
2. Využívanie m-learningu študentmi a vyučujúcimi
    - Nízka motivácia a ochota vyskúšať niečo nové.
    - Obmedzené školenie personálu za účelom využitia nových technológií.
    - Neochota vzdelávacích inštitúcií pri zavádzaní programov m-learningu.
    - Nedostatočné zdroje na zlepšenie a rozšírenie mobilnej infraštruktúry.
3. Kultúrne bariéry
    - Nezlučiteľnosť so spoločenskými a kultúrnymi normami.
    - Smartfóny môžu učitelia aj študenti vnímať ako zdroj rozptýlenia, čo môže ovplyvniť študijné výsledky.
    - Očakávania študentov a učiteľov sa môžu uberať negatívnym smerom, pretože musia vynaložiť ďalšie úsilie na zvládnutie m-learningových zručností (Criollo et al., 2018).

2 M-LEARNING A JEHO VYUŽITIE VO VYUČOVANÍ SLOVENSKÉHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

Možnosti využitia m-learningu vo výučbe slovenského jazyka ako cudzieho jazyka sú prakticky neobmedzené a záleží na invenčnosti vyučujúceho, aký spôsob ich uplatnenia zvolí. Na demonštráciu sme preto vybrali najpoužívanejšie aplikácie a možnosti ich implementácie do vyučovacieho procesu, ktoré sú zamýšľané ako návrh do pedagogickej praxe.

INTEGROVANÉ APLIKÁCIE

a) Kamera

Vhodnou aktivitou na využitie kamery je opis videa, ktoré študenti cez víkend natočili. Pre študentov s nižšou jazykovou úrovňou je možné vytvoriť úlohu, aby natočili video na jednoduchú tému – moja izba, môj denný program, mesto, v ktorom bývam a pod.

b) Fotoaparát

Aplikácia fotoaparátu sa dá využiť na vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka rôzne. Podobne ako pri kamere, študenti môžu opisovať fotky, ktoré odfotili a ich spolužiaci sa pýtajú na doplňujúce otázky. Napr. Čo je na stole? Aké je to jedlo? Obedovala si doma alebo v reštaurácii? Kto je na fotke? Fotoaparát môže slúžiť aj ako fotografický slovník. Výbornou aktivitou je fotenie objektov a ich priraďovanie k novej lexike, ktorú sa študenti majú naučiť.

c) Diktafón

Diktafón je užitočnou pomôckou najmä pre učiteľov. Študentom nahráme novú slovnú zásobu alebo dialógy a následne im ich pošleme mailom. Cieľom je počúvanie správnej výslovnosti a zároveň osvojovanie si nového študijného materiálu. Rovnako túto aplikáciu môžu využiť aj študenti, napríklad sa v rámci domácej úlohy nahrajú pri čítaní dialógu, alebo v pároch čítajú dialóg medzi lekárom a pacientom, predavačkou a kupujúcim a pod.

d) Mapy

Pri výučbe témy „mesto“ môžeme študentov aktivizovať práve touto aplikáciou. Možností je viac. Študenti navigujú spolužiaka na označené miesto na mape, porovnávajú medzi sebou, kto má najdlhšiu cestu do školy, rozprávajú sa o možnostiach prepravy a pod. Taktiež môžu na mape hľadať ich rodné mesto či štát a opísať najdôležitejšie pamiatky, budovy, parky, ktoré turisti v ich meste navštevujú.

e) Kalendár

Táto aplikácia môže vyučujúcim aj študentom poslúžiť pri učení sa novej lexiky – dni v týždni, mesiace, rok. Okrem toho si do nej študenti zapisujú dôležité termíny skúšok, testov a pod.

f) Počasie

Umožňuje študentom hovoriť o počasí – aké je počasie na Slovensku, aké vo vašej krajine? Aká teplota je cez deň alebo v noci? V rámci využitia tejto aplikácie študenti napíšu krátku predpoveď počasia a zopakujú si futúrum.

g) QR kód

Je výborná pomôcka najmä pre učiteľov. QR kód je možné vytvoriť na prepojenie konkrétnej stránky, udalosti, dokumentu a pod. Jeho princíp spočíva v tom, že ho učiteľ vygeneruje a odošle napríklad mailom alebo sms správou v spoločnom chate pre študentov. Tí ho kamerou nasnímajú a softvér automaticky dekóduje textovú informáciu. Využiť ho môžu ako odkaz na Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, do sekcie slovníky. Ak študenti nepoznajú význam slova, jeho paradigmu či druhové zaradenie, na tejto stránke nájdu všetko potrebné.

h) SMS a skupinové chaty

Aplikácia je vhodná na precvičovanie dialógov v písanej podobe. Učiteľ môže študentom vytvoriť skupinový chat a zdieľať s nimi rôzne dôležité informácie. SMS správy môžu zároveň slúžiť ako podporná pomôcka pri vytváraní dialógov. Študentom zadáme úlohu, v rámci ktorej sa musia objednať u lekára či komunikovať s kamarátom. Osvojujú si tak nielen jazyk v písanej forme, ale aj formálnu a neformálnu komunikáciu.

i) Kalkulačka

Aplikácia využiteľná pri učení sa numerálií. Študenti môžu na kalkulačke počítať náročnejšie výpočty, a pri tom komentovať aké čísla zadávajú, alebo im učiteľ ukáže na kalkulačke číslo a oni ho povedia po slovensky.

j) Poznámky

Môžu slúžiť ako virtuálny slovník, do ktorého si študenti ukladajú novú lexiku.

ĎALŠIE DOSTUPNÉ APLIKÁCIE NA STIAHNUTIE

a) Aplikácie podporujúce učenie sa lexiky

Azda najvyužívanejšou aplikáciou pre študentov učiacich sa cudzí jazyk je translator/prekladač. Študenti po nej môžu siahnuť kedykoľvek, ak narazia na neznáme slovo alebo celú vetu. Využiť sa môže aj ako pomôcka pri náročnejších textoch na ich všeobecné pochopenie. Študentom podčiarkneme nové slová, ktoré nepoznajú a ich úlohou je ich prostredníctvom prekladača preložiť a porozumieť tak celkovému kontextu.

Learn Slovak Vocabulary Free je ďalšou možnosťou aplikácie, ktorá podporuje učenie novej lexiky kedykoľvek a kdekoľvek. Možnosťou je vytvorenie flash kartičiek, ktoré si medzi sebou študenti zdieľajú a učiť sa novú lexiku. Pre náročnejších/jazykovo zdatnejších študentov odporúčame aplikáciu *Naučte sa Slovensky*, ktorá je navrhnutá

ako online konverzačná príručka s viac ako 1000 najdôležitejšími frázami zo slovenčiny.

b) Aplikácie na čítanie textu

Najrozšírenejšími aplikáciami podporujúcimi čítanie textov sú tie, ktoré v sebe zahŕňajú e-knihy. V závislosti na leveli zvládania jazyka majú študenti k dispozícii niekoľko aplikácií. Výberovo môžeme spomenúť *iReader, Amazon Kindle, PocketBook Reader, Ebook Reader* a mnoho iných. Študenti nájdu knihy v slovenskom jazyku a učitelia zadajú domácu úlohu na precvičovanie hlasného čítania alebo, pre tých jazykovo zdatnejších, aj porozumenie samotného textu.

c) Aplikácie na počúvanie

Podcasty sú azda najobľúbenejšou platformou, ktorá je momentálne na virtuálnom trhu k dispozícii. V rámci tejto aplikácie existujú nahrávky či rozhovory na rôzne témy, ktoré pre študentov môžu byť zaujímavé. Učitelia majú na výber diskusiu, rozprávku, monologický podcast či rôzne iné formy. Táto aplikácia je výborná pri nácviku počúvania s porozumením alebo pri aktivizujúcich metódach. Študentom napríklad môžeme zadať úlohu, aby dokončili príbeh vlastnými slovami.

d) Aplikácie sprostredkujúce video

Ide napríklad o YouTube a tomu podobné platformy. Vo vyučovaní je YouTube využiteľný naozaj neobmedzene. K dispozícii sú videá podporujúce učenie sa slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, ale aj piesne, ktoré študenti môžu prekladať a učiť sa novú lexiku.

e) Kvízové aplikácie

Aplikácie môžu vyučujúci aj študenti využívať aj ako hru medzi jednotlivými hráčmi alebo tímami navzájom. Jednou z najznámejších zábavných a interaktívnych hier je *Kahoot!* Pomáha študentom precvičovať si slovenčinu a budovať si jazykové zručnosti. Táto aplikácia zahŕňa hudbu a obrázky a pre študentov robí učenie zaujímavým a zábavným. Okrem hier ju môžu vyučujúci využiť aj na vytvorenie výziev k učeniu, ktoré študenti následne plnia, zbierajú body a umiestňujú sa v rebríčku. Aplikácia je využiteľná nielen prostredníctvom smartfónu, ale aj na tabletoch a stolných počítačoch, vďaka čomu poskytuje vyučujúcim flexibilitu.

ZÁVER

Existujú rozličné názory na to, ako najlepšie a najefektívnejšie vyučovať cudzie jazyky. Pri výbere metód však istú rolu zohrávajú pedagogické predstavy vyučujúceho

a očakávania učiaceho sa, ich motivácia, vek, podmienky v ktorých osvojovanie jazyka prebieha či konkrétne vytýčené ciele. Motivovať študentov učiť sa cudzí jazyk môžeme prostredníctvom využitia technológií, ktoré sa na prvý pohľad zdajú ako cudzí element v tradičnom, zaužívanom výučbovom procese. Pre mnohých vyučujúcich môžu byť „strašiakom“, za ktorým vidia prípravu náročnú na čas a aj samozdokonaľovanie vlastných technických kompetencií či zručností, no nevyužiť ich v rozumnej miere na vyučovaní je mrhanie potenciálom, ktorý nám technický pokrok ponúka. Záleží teda na vyučujúcich samotných, ako k tejto problematike pristúpia, pretože bez ohľadu na ich preferencie vyučovacích metód, doba každodenného využívania smartfónov a prístupu na internet je dávno prítomná a sme presvedčení, že ku kompetenciám vyučujúcich by mala patriť aj odborno-technická kompetencia, ktorá by umožnila využívať ich technické zručnosti za účelom zefektívnenia a zatraktívnenia výučbového procesu. Výsledkom bude, že učenie sa pre študentov nestane mučením, ale zážitkovo-komunikačným priestorom, v ktorom sa najmä mladá generácia cíti komfortne. Pri dobrom nastavení vyučovacej hodiny sa totiž m-learning a smartfón stanú invenčnou pomôckou pri výučbe jazykov, ktorá nemusí študentom nutne slúžiť iba na ich rozptýlenie.

LITERATÚRA

KUKULSKA-HULME, A. – SHIELD, L. 2008. *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction.* ReCALL, 20(3), pp. 271–289, 2008.

PEW RESEARCH CENTER, May 2018, *“Teens, Social Media & Technology 2018“* [online] 2018. [cit. 2022-06-28] Dostupné na internete: https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/

TUREK, I. 1996. *O inováciách vyučovacích stratégií.* Bratislava : Metodické centrum Bratislava, 1996. 75 s. ISBN 8088796350

SHARPLES, M. – TAYLOR, J. – VAVOULA, G. 2005. *Towards a theory of mobile learning.* Proceedings of mLearn2005 - 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa, 2005.

COJOCNEAN, D. 2017. *Mobile learning in the foreign language classroom – challenges and opportunities.* Journal of Pedagogy, 2017 (1), 59 – 72. [online] 2017. [cit. 2022-06-28] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/319487501_MOBILE_LEARNING_IN_THE_FOREIGN_LANGUAGE_CLASSROOM_-_CHALLENGES_AND_OPPORTUNITIES

CRIOLLO-C, S. – LUJÁN-MORA, S. – JARAMILLO-ALCAZÁR, A. 2018. *Advantages and Disadvantages of M-Learning in Current Education.* [online] 2018. [cit. 2022-06-28] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/327332831_Advantages_and_Disadvantages_of_M-Learning_in_Current_Education/stats

KUMAR, P. – RAJA, V. 2019. *Mobile learning.* [online] 2018. [cit. 2022-06-28] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/332269385_Mobile_Learning

HYPERBOLA, ŠTRUKTÚRA A SÉMANTIKA ZVELIČOVANIA

HYPERBOLE, THE STRUCTURE AND THE SEMANTICS OF EXAGGERATION

Peter Bojo – Daniel Lančarič

Abstrakt
Ľudská rasa sa vyznačuje unikátnou schopnosťou tvorivo zdieľať a komunikovať myšlienky. Kreatívny aspekt reči nám umožňuje viac ako len sprostredkovanie informácií. Dovoľuje nám zavádzať a zveličovať. Predkladaný príspevok nazerá na hyperbolický jazyk, prostriedok verbálneho zveličovania, s cieľom analyzovať a vyhodnotiť štruktúru a sémantiku hyperboly. Hyperbolu priblížime v kontexte ďalších metaforických útvarov. Na jej identifikáciu použijeme postup HIP (Hyperbole Identification Procedure), multi-úrovňový a multi-žánrový postup, ktorý umožňuje odlíšiť hyperbolu od iných typov metaforického a nemetaforického jazyka.

Kľúčové slová: hyperbola, Hyperbole Identification Procedure, sémantika, štruktúra, zveličovanie

Abstract
Humans perform a unique capacity to share their ideas, and to communicate their thoughts creatively. The creative aspect of human language enables us to go beyond a simplistic transmission of information. It enables us to mislead and exaggerate. This session will provide a closer look at hyperbolic language, the means of verbal exaggeration, with the aim to analyse and evaluate the structure and the semantics of hyperboles. Hyperboles will be studied as related to other metaphorical concepts. Their identification in the context will rely on the HIP (Hyperbole Identification Procedure), a multidisciplinary and multi-stage method which gives researchers the opportunity to distinguish hyperboles from other types of metaphorical and non-metaphorical language.

Keywords: exaggeration, hyperbole, Hyperbole Identification Procedure, semantics, structure

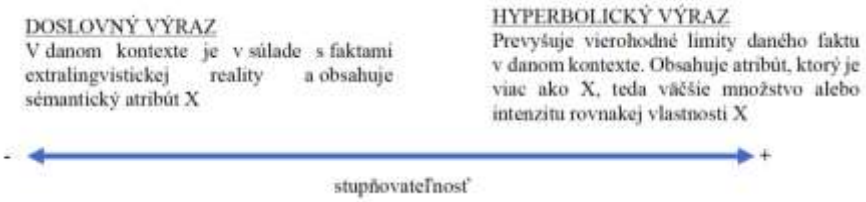
ÚVOD

Ľudia od nepamäti používajú jazyk na vyjadrovanie myšlienok a na dorozumievanie. Jazyk vo svojej komplexnosti a v spojení s tvorivým správaním človeka umožňuje kreatívne vyjadrovať myšlienky, názory a postoje v danom priestore a čase. Stupeň kreativity a možnosti modifikovať jazykové prostriedky s cieľom dosiahnuť emocionálnu intenzitu správy často vedie k sémantickému posunu prejavu. Jedným z nástrojov intenzifikácie efektu komunikovaného obsahu je jeho zveličenie a výraznejšia interpretácia v porovnaní s reálnym významom. Tento nástroj verbálneho zveličenia sa nazýva hyperbola. Cieľom článku je teoreticky priblížiť a analyzovať hyperbolický jazyk a poukázať na jeho štruktúru a sémantickú hodnotu. Jedným z nástrojov na identifikovanie miery sémantického posunu

smerom k zveličovaniu, ktorému sa budeme venovať v článku, je postup identifikácie hyperboly/Hyperbole Identification Procedure (ďalej HIP).

1 HYPERBOLA: DEFINÍCIA A VYUŽITIE

Hyperbola je pomerne produktívny sémantický posun slúžiaci na modelovanie reality podľa potrieb a zámerov hovoriaceho. Predstavuje zveličovanie tej časti prehovoru, ktorú má hovoriaci v úmysle zdôrazniť. (Lančarič 2012, 66), (Hroteková 2021, 155) Ak v diele Oliver Twist pani Mannová objala Olivera tisíckrát, Dickens zdôrazňoval vrúcnosť a lásku, ktorá sa doslovne nezhoduje s počtom objatí. (Bojo 2021, 9) Veľmi vhodným kontextom pre použitie hyperbolického jazyka sú aj prejavy politických predstaviteľov. Ak politik odkazuje na najlepší tím zdravotníkov na svete, poukazuje na ich pripravenosť a usilovnosť, nie na ich skutočné prvenstvo. Úlohou hyperboly je teda prehnané zveličovanie, alebo aj umenšovanie kvalít referenta diskurzu. (Troiano a kol. 2018, 3297) Claridge sa pokúsila o matematické stvárnenie hyperboly, definujúc ju ako stav, v ktorom keď referent disponuje kvalitou X, hyperbola bude viac ako X garantované realitou. (Claridge 2011, 54) Aljadaan sa v definícii sústreďuje výlučne na sémantickú perspektívu. Okrem typickej vlastnosti zveličovania zdôrazňuje skutočnosť, že pre použitie hyperboly musí byť splnená podmienka prítomnosti špecifického referenta, s ktorým hyperbola priamo súvisí. (Aljadaan 2018, 2) Claridge ilustrovala odklon od skutočnosti graficky nasledovne:



Definícia hyperboly podľa Claridge (2011, 4)

Ako sme uviedli, všetky hyperboly sú poznačené sémantickou črtou zveličovania, avšak, nie je známa presná klasifikácia jej sémantických oblastí. (Mora Cano 2009, 28). Mora Cano vo svojom výskume hyperboly v jazyku reklamy predstavila sémantickú klasifikáciu hyperbol podľa konceptov, ktoré hyperboly vyjadrujú, napr. podľa konceptu života, konceptu neba, konceptu dokonalosti, a pod.

Pretrváva presvedčenie, že jednou z dominantných čŕt hyperboly je jej metaforický charakter. Claridge nazýva jednoslovné hyperboly aj základnými a viacslovné hyperboly kompozitnými, pričom tvrdí, že metaforickosť pri základnom type môže absentovať. (Claridge 2011, 43) Toto tvrdenie relativizujú Carston a Wearing, ktorí prítomnosť metafory označujú ako jednu z dominantných čŕt hyperboly. Vzťah metafory a hyperboly ilustrujú na

príklade „*The film made me sick*“/„*Z toho filmu mi je zle*“, kde myšlienka môže byť pochopená ako nemetaforická, odrážajúca zhoršený fyzický stav, alebo metaforická, odzrkadľujúca psychické rozpoloženie diváka. (Carston – Wearing 2015, 289 – 291).

2 ŠTRUKTÚRA HYPERBOLY

Napriek pomerne monotónnej sémantickej funkcii hyperbolického jazyka, je štruktúra hyperboly poznačená rozmanitosťou od jednoslovných foriem až po kompozitné hyperboly a hyperbolické diskurzy. Jednoslovné hyperboly sú tie, v ktorých fenomén zveličenia je vyjadrený jedným a iba jedným slovom. Ak by sa toto slovo v paradigmatickej rovine nahradilo (realizovalo) iným, nesynonymným výrazom, hyperbolický význam by sa stratil. Jednoslovné hyperboly sa realizujú napríklad ako nominálne formy – „second“/„*sekunda*“ vo vete “*Wait a second*!“/“*Počkaj sekundu*!“, kde sekunda označuje krátkosť časového intervalu. Krátkosť času sa zámerne umenšila, aby sa dosiahol exponovaný význam. Z hľadiska anglickej inflekčnej morfológie môžu byť nominálne formy doplnené plurálom ako v slovách „*ages*“/“*veky*“ alebo „*loads*“/„*množstvo*“. Nezriedka sa v hyperbolickom význame vyskytujú i adjektíva a adverbiá, napr. slová „*incredible*“/„*incredibly*.“/ „neuveriteľný“/„neuveriteľne“. Rovnako, pozorujeme slovesné jednoslovné hyperboly, vyjadrené slovami ako „love“/„milovať“ alebo jeho antonymnou formou „*hate*“/„nenávidieť“. Ďalšou kategóriou jednoslovných hyperbol sú také, v ktorých sa hyperbolický efekt dosahuje číslovkou, napríklad vo vete „*We go via Truro, 15 000 roundabouts*“/„Cestujeme do Trura cez 15 000 kruhových objazdov“. Kategóriu jednoslovných hyperbol uzatvárajú zámená, zväčša vo funkcii determinantov (*z angl. determiners*), napríklad slová ako „*every*“ alebo „*each*“/„každý“, prípadne zložené zámená, napr. „*everything*“/„všetko“ alebo „*nowhere*“/„nikde“.

Z hľadiska štruktúry ďalej rozoznávame frázové hyperboly (*ako frázy anglickej gramatiky*). V rôznych typoch fráz sa hyperbolický význam tvorí prostredníctvom skupín slov (fráz), niekedy kombináciou jednoslovných hyperbol, napríklad nominálnymi, adjektívnymi, príslovkovými, slovesnými či predložkovými frázami. Podobne ako pri jednoslovných hyperbolách, dominantnou kategóriou sú aj tu nominálne frázy. Uvádzame príklad autorky Claridge odzrkadľujúci diskusiu o problémoch s alkoholom: „*I'll keep off drink, my friend describes me as having a liver of the size of New Hampshire*“/„*Nebudem piť, priateľ hovorí, že mám pečeň väčšiu ako New Hampshire*“, alebo príklad nominálnej frázy „*all bloody hours*“, ktorá je vyjadrením priveľkého, obťažujúceho množstva času. (Claridge (2011, 55) Príkladom hyperboly vyjadrenej slovesnou frázou je fráza „*The caterpillar boots go with*

jeans. Yeah, but you can't lift your foot up"/„*Tie topánky s hrubou podrážkou sa hodia k džínsom. To áno, ale nedokážeš v nich zdvihnúť nohu*" na zintenzívnenie významu váhy. Typ hyperboly vyjadrenej predložkovou frázou nájdeme vo vete „*something is „beyond compare*"/„*niečo nie je ani možné porovnať*". Kapitolu o štruktúre hyperbol uzatvárame vetnými hyperbolami. Do tejto kategórie radíme všetky prehovory, v ktorých sa hyperbolický efekt dosahuje len kombináciou slov alebo skupín slov (často jednoslovných hyperbol) tvoriacich jednoduchú vetu, napr. „*Nobody ever learns anything*"/„*nikto sa nikdy nič nenaučí*" (Claridge 2011, 44 – 59), (Hankemens 2013, 2 – 4).

3 TECHNIKA IDENTIFIKOVANIA HYPERBOLY

Claridge pripúšťa, že identifikovanie hyperbolického jazyka je poznačené dávkou vágnosti vzhľadom na lexikálny, pragmatický, a teda i komunikačný kontext. (Claridge (2011, 32). Vágnosť môže čiastočne súvisieť s obťažnosťou interpretácie výsledkov kvalitatívnych pozorovaní či so subjektívnym vnímaním kvality sémantického posunu. Burgers navrhuje postup identifikovania hyperboly, tzv. Hyperbole Identification Procedure (HIP). (Burgers a kol. 2016, 24 – 57) HIP pozostáva z postupnosti niekoľkých krokov:

1. prečítanie celého textu
2. identifikovanie verbálnej irónie: aplikovanie „Verbal Irony Procedure" (VIP). Niektorí lingvisti považujú hyperbolu za podkategóriu verbálnej irónie. Jednou z vlastností hyperboly je ironické zafarbenie;
3. identifikovanie metafory: aplikovanie tzv. MIPVU (Metaphor Identification Procedure); hyperbola má vo veľkej väčšine prípadov metaforický charakter; identifikácia metafory dopomôže k presnejšiemu identifikovaniu sémantického posunu;
4. analýza metaforickej jednotky v texte: ak lexikálna jednotka preukazuje známky metafory (Metaphor-Related Word, MRW), táto metafora môže byť lexikalizovaná, dostupná v slovníkoch, alebo nelexikalizovaná –v takom prípade je potrebné na základe kontextu čo najlepšie identifikovať zamýšľaný význam. V procese identifikácie hyperboly sa následne odporúča nahradiť samotnú nelexikalizovanú metaforu jej deskripciou (deskripciou a vysvetlením metaforického významu);
5. podrobenie lexikálnej jednotky alebo jej deskriptívnej alternatívy ďalšej analýze s cieľom identifikovať mieru kvantity alebo kvality. Hyperbolu často charakterizuje kvantitatívny alebo kvalitatívny rozmer, napríklad v hyperbolickom vyjadrení „*That was the best concert in the history of the known universe!*"/„*Bol to najlepší koncert*

v histórii!“ hyperbolické vyjadrenie má kvalitatívny rozmer. Na druhej strane, vyjadrenie „*It took the waiter a day to get me my coffee*“/„*Čašníkovi trvalo celý deň, kým mi priniesol kávu*“ charakterizuje kvantitatívny rozmer, pretože časť hyperboly „*a day*“/„*deň*“ môže byť v lexikálnej paradigme odstupňovaná a zastúpená jednotkami vyjadrujúcimi inú dĺžku trvania, napr. „*a week*“/„*týždeň*“, „*a month*“/„*mesiac*“, „*a year*“/„*rok*“. Treba však pripomenúť skutočnosť, že hyperbolické výrazy v rámci lexikálnej paradigmy môžu vyjadriť aj extrémne krátke trvanie v závislosti od komunikačného zámeru hovoriaceho, napríklad *I took the waiter ten seconds / one second / one microsecond to get me my coffee.*“/„*Čašníkovi trvalo desať sekúnd / sekundu / mikrosekundu, kým mi priniesol kávu*.“

6. určenie ontologického referenta lexikálnej jednotky alebo jej deskriptívnej alternatívy; autor postupu HIP používa slovo „ontologický“ z dôvodu nevyhnutnosti poznatkov o okolitom svete v danom čase a priestore. Na identifikovanie hyperboly je potrebné poznať skutočný význam a mať predchádzajúce vedomosti o udalostiach, na ktoré sa hyperbola vzťahuje;
7. formulovanie záverečnej otázky: Je lexikálna jednotka alebo jej deskriptívny ekvivalent sémanticky posunutý od jej pôvodného významu? Záverečné posúdenie: Ak došlo k sémantickému posunu / odklonu od pôvodného významu lexikálnej jednotky, táto jednotka je označená ako hyperbolická. Naopak, ak si v danom kontexte lexikálna jednotka ponechala pôvodný význam a neprišlo k posunu alebo odklonu významu, táto lexikálna jednotka je označená ako nehyperbolická.

Uvedený postup identifikácie hyperboly testujeme na konkrétnom príklade hyperbolického jazyka extrahovaného z predvolebného politického prejavu.

Skúmaná skupina slov: „*Vote for me I will kick out all the lobbyists with their suitcases bulging with cash*.”/„*Voľte ma a vykopnem všetkých tých lobistov s kuframi plnými peňazí.*“ (https://lelandolson.com/2016/11/06/political-hyperbole/)

Verbálna irónia: VIP, technika vyhľadávania verbálnej irónie. Odporúča sa rozdeliť hyperbolické vyjadrenie na jednoduché vety skúmať prvky verbálnej irónie v každej z viet. Jednotlivé vety sú oddelené lomkou. *Vote for me / I will kick out all the lobbyists with their suitcases bulging with cash*. Hoci gramaticky by bolo možné označiť poslednú časť „*bulging with cash*“ ako samostatnú holú vetu, pre účel analýzy ju ponecháme s predchádzajúcou vetou, ktorej nominálnu frázu post-modifikuje. Prvky irónie sú zrejmé v časti „*I will kick out all the lobbyists with their suitcases bulging with cash*. VIP umožňuje identifikovať časti

„*kick out all the lobbyists*“ a „*suitcases bulging with cash*“ ako ironické z dôvodu ich negatívnej interpretácie zo strany vysielateľa informácie.

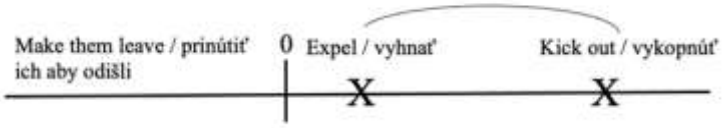
Identifikovanie metafory: V ďalšom kroku identifikujeme metaforu prostredníctvom techniky MIPVU. Pri aplikovaní tejto techniky je potrebné rozdeliť vetu na lexikálne jednotky a skúmať metaforický charakter každej z nich.

vote – vyjadrenie výberu alebo názoru (CALD) – doslovná nemetaforická jednotka;

me – osobné zámeno v predmetovom páde predstavuje priamu referenciu na politika – doslovná nemetaforická jednotka;

I – podobne, ako v predchádzajúcom prípade, ide o osobné zámeno s priamou referenciou na politika vysielajúceho správu – doslovná nemetaforická jednotka;

kick out – v metaforickom význame „*vykopnúť*“. Jednotka „*kick out*“ sa nenachádza vo výkladovom slovníku (CALD) ako metaforická. Ide teda o nelexikalizovanú metaforu, ktorú je možné nahradiť slovom „*vyhnať*“. Vzťah medzi metaforou v texte, jej metaforickou interpretáciou a jej doslovným významom je možné graficky znázorniť nasledovne:



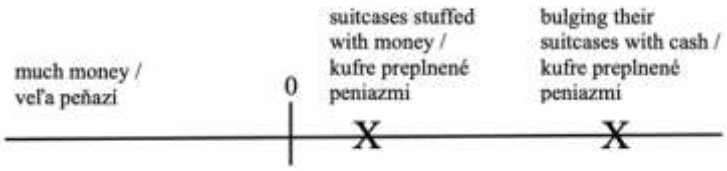
lobyists – niekto, kto sa snaží presvedčiť politikov – doslovná nemetaforická jednotka;

their – zámeno v kataforickom vzťahu k referentovi – doslovná nemataforická jednotka;

suitcases – kufre, batožina – doslovná nemetaforická jednotka;

bulging – preplnené, – doslovná nemataforická jednotka;

cash – hotovosť – doslovná nemetaforická jednotka. Hoci individuálne slová nevykazujú metaforické vlastnosti, ich zoskupenie „*bulging their suitcases with cash / kufre preplnené peniazmi*“ má metaforický charakter, referuje na veľké množstvo peňazí vyjadrené metaforou preplneného kufra. Ide však o nelexikalizovanú metaforu. Z tohto dôvodu by grafické znázornenie vyzeralo nasledovne



Analýza metaforickej jednotky v texte: okolitý kontext determinuje sémantickú hodnotu lexikálnej jednotky a na jeho základe ju možno označiť ako doslovnú alebo metaforickú.

Podrobenie lexikálnej jednotky alebo jej deskriptívnej alternatívy ďalšej analýze s cieľom identifikovať mieru kvantity alebo kvality. Ako sme spomenuli v úvodnej časti, jednou z vlastností hyperboly je jej kvantitatívny alebo kvalitatívny rozmer. V analyzovanom prípade hyperbolické vyjadrenie „their suitcases bulging with cash" vyjadruje kvantitu (množstvo peňazí v hotovosti).

Určenie ontologického referenta lexikálnej jednotky alebo jej deskriptívnej alternatívy: Autor klasifikácie používa slovo „ontologický" na pomenovanie stavu v ktorom má prijímateľ poznatky o okolitom svete. Vo vete „*Vote for me I will kick out all the lobbyists with their suitcases bulging with cash*" prijímateľ informácie má poznatky o pravdepodobne blížiacich sa voľbách, s ktorými je spojený agitačný prejav.

Záverečná otázka: Je lexikálna jednotka alebo jej deskriptívna alternatíva sémanticky posunutá od jej skutočného významu? Analyzované vyjadrenie je hyperbolickým vyjadrením. Vyjadrenie obsahuje metaforu, prvky irónie a kvalitatívne hodnotenie.

V politickom kontexte, z ktorého pochádza nami analyzovaná hyperbola (predvolebný prejav), je tento jazykový prostriedok možné použiť nielen na zintenzívnenie, ale dokonca na manipuláciu verejnej mienky, teda formovanie myslenia verejnosti nejakým smerom (Akapova 2013, 1). Hyperbola je produktívnym jazykovým prostriedkom verbálnej manipulácie, nástroj, bez ktorého by vysielateľ informácie nebol schopný formovať názory a postoje prijímateľa (Saussure 2005, 5).

ZÁVER

Dominantnou sémantickou vlastnosťou hyperboly ako jazykového prostriedku je zveličovanie doslovného významu. Hovoríme o sémantickom posune od doslovného významu smerom k metafore. Cieľom článku bolo zadefinovať, popísať a analyzovať hyperbolický jazyk. Takto stanovený cieľ súvisí s náročnosťou identifikovania hyperboly v texte a často vágnou interpretáciou kvalitatívnych zistení. Identifikácia niektorých hyperbolických vyjadrení je pomerne nenáročná, keďže tieto fungujú ako klišé. Na problém pri identifikácii však môžeme naraziť pri analýzach autentických textov, kde vyjadrenie nie je jednoznačné, alebo spĺňa vlastnosti hyperboly iba čiastočne. V snahe zvýšiť presnosť identifikácie práve takýchto hyperbolických vyjadrení sme prezentovali postup identifikácie hyperboly (Hyperbole Identification Procedure) od Burgersa (2016), ktorý poskytuje rámec a definuje vlastnosti, ktoré by daná lexikálna či frazeologická jednotka mala spĺňať, aby mohla byť označená ako hyperbola. V závere článku uvádzame príklady analýzy hyperboly

podľa HIP a poukazujeme na fakt, že správne naformulovaná a vhodne použitá hyperbola je silný sémanticko-štylistický nástroj verbálnej manipulácie.

LITERATÚRA

AKAPOVA, S. A. 2013. Linguistic Manipulation: Definition and Types. In: *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. [online] 2013. [cit. 2022-06-21] Dostupné na internete: www.semanticscholar.org.

ALJADAAN, N. 2018. Understanding Hyperbole. In: *Arab World English Journal.* London: University College London. 2018.

BOJO, P. 2021. Hyperbole, Linguistic Mechanism of Manipulation in the Pandemic. In: *Studies in Foreign Language Education,* vol 13. Kolín: Kirsch-Verlag 2021.

BURGERS, Ch. et al. 2016. HIP: A Method for Linguistic Hyperbole Identification in Discourse. In: *Metaphor and symbol*, vol. 31. Amsterdam: Routledge, 2016.

CARLSTON, R. – WEARING, C. 2014. Metaphor, Hyperbole and Simile: A Pragmatic Approach. In: *Language and Cognition* vol. 3. London: University College London 2014.

CLARIDGE, C. 2011. *Hyperbole in English, A Corpus-based Study of Exaggeration.* Cambridge: Cambridge University Press 2011.

HEKEMENS, F. A. 2013. *The use of hyperbole in the argumentation stage.* Amsterdam: Windsor 2013.

HOEL, O. L. 2016. *Political Hyperbole*. [online] 2016. [cit. 2022-06-21] Dostupné na internete: https://lelandolson.com/2016/11/06/political-hyperbole/.

HROTEKOVÁ, M. 2021. A New Future for English Stylistics? In: *Forlang, cudzie jazyky v akademickom prostredí.* Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Košice: Technická Univerzita v Košiciach, Katedra jazykov 2021.

LANČARIČ, D. 2021. Ekonomizácia rečového prejavu v neformálnej on-line angličtine. In: *Forlang, cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Košice. Technická Univerzita v Košiciach, Katedra jazykov 2021.

LANČARIČ, D. 2012. *Essentials of Linguistics*. Bratislava: Z-F Lingua 2012.

MORA CANO, L. 2009. *All or Nothing: A Semantic Analysis of Hyperbole*. Valencia: Universitat de Valencia 2009.

SAUSSURE, L. 2005. *Manipulation and Cognitive Pragmatics*. Neuchätel: Université de Neuchâtel 2005.

TROIANO, E. at al. 2018. A computational exploration of exaggeration. In: *Proceedings of the 2018 conference on Empirical methods in natural language processing*. Brussels: Association for computational linguistics 2018.

JAZYKOVÝ A OBOROVĚ ZAMĚŘENÝ VZDĚLÁVACÍ OBSAH V KURZECH ODBORNÉ ANGLIČTINY: KOMPLEMENTARITA ČI FÚZE?

LANGUAGE FOCUS AND DISCIPLINE-SPECIFIC CONTENT IN ESP COURSES: COMPLEMENTARITY OR FUSION?

Brebera Pavel – Bezdíčková Zuzana

Abstrakt
Cílem příspěvku je prezentovat konkrétní způsoby rozvoje komunikativní kompetence vysokoškolských studentů v oblasti odborného anglického jazyka (ESP). Na příkladu cílových skupin studentů zdravotnických oborů a studentů oborů zaměřených na dopravu bude demonstrováno, jak lze v rámci jazykového kurzu v univerzitním prostředí pracovat s odborným obsahem, aby byly jednak reflektovány profesní potřeby studentů prakticky zaměřených oborů a zároveň byl u těchto studentů podporován žádoucí jazykový progres. Vedle toho bude diskutován potenciál takto koncipované výuky ve vztahu k reálnému využití získaných jazykových dovedností v konkrétních kontextech, ať již v rámci specifických profesních situací či pro potřeby studia odborného předmětu v anglickém jazyce, tj. v oblasti tzv. English Medium Instruction (EMI). V rámci příspěvku budou proto rovněž představeny relevantní výstupy menšího empirického šetření, realizovaného u uvedených skupin studentů formou dotazníkového šetření s cílem identifikovat různé typy subjektivních percepcí vztažených k fúzi jazykového a odborného obsahu v rámci jejich studia.

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, English Medium Instruction, vzdělávací obsah

Abstract
The aim of the paper is to present specific ways of developing communicative competencies of university students in the area of ESP. The example of health studies and the transport-oriented disciplines will be used to demonstrate how to work with the discipline-specific content within the university environment in order to reflect professional needs of the students of practically oriented programmes and also to create conditions for their desired language progress. Furthermore, the potential of this type of curriculum will be discussed in relation to the real use of the acquired language skills in particular contexts, either in specific professional situations or with regard to studying a specific subject in English language, i.e. in the area of the so-called EMI (English Medium Instruction). Therefore, the paper will also present the result of small-scale empirical research, carried out within the aforementioned groups of students by means of a questionnaire survey, which was aimed at identifying various types of subjective perceptions related to the fusion of language and discipline-specific content in their studies.

Keywords: English for Specific Purposes, English Medium Instruction, educational content

ÚVOD

V aktuálních debatách na téma zvyšování kvality terciárního vzdělávání je velmi často operováno s konceptem internacionalizace. Význam a cíle internacionalizace pro konkrétní instituci bývají definovány na úrovni strategických dokumentů univerzit, reálné způsoby

jejího využití lze pak vysledovat v různé míře v hlavních oblastech činnosti dané školy, ať se již jedná o výuku, výzkum, tvůrčí činnost či o aktivity sloužící jako jejich podpora.

Naším záměrem je zde nabídnout perspektivu Jazykového centra jako pracoviště, které se svými aktivitami na rozvoji internacionalizace vysokoškolského prostředí přímo podílí, a to se zacílením na různé skupiny, tj. jak na studenty, tak zaměstnance univerzity, a to jak na české, tak zahraniční. Ze širokého pole působnosti Jazykového centra se zde primárně zaměříme na přímou výuku anglického jazyka, která představuje hlavní obor působení jazykového pracoviště, nicméně se rovněž pokusíme nastínit, kde lze hledat možné žádoucí přesahy jazykových kurzů do dalších kontextů vytvořených konceptem internacionalizace.

Je-li v rámci akreditovaného studijního programu role jazykové kompetence absolventa definována na příslušné úrovni CEFR v oblasti odborného anglického jazyka (ESP), pak je tedy splněna základní podmínka pro organizaci jazykové výuky tak, aby mohl být vysokoškolsky kvalifikovaný profesionál v daném oboru úspěšně připraven na práci v mezinárodním prostředí. Praktická realizace jazykové výuky však pro učitele anglického jazyka přináší řadu výzev z hlediska koncipování vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal profesním potřebám studentů a zároveň byl smysluplný z hlediska cílů jazykové výuky. Velmi výstižnou metaforu pro učitele odborného cizího jazyka, pracujících vedle jazykového zaměření i s velmi komplexním oborově zaměřeným obsahem jdoucím nad rámec jejich jazykové expertízy, uvádějí Hutchinson a Waters (1987, cit. dle Wu, Badger 2009, str. 20), kteří právě z tohoto důvodu učitele odborného cizího jazyka charakterizují jako ty, co „neochotně přebývají v cizí a neprobádané krajině“. V této souvislosti je tedy třeba vznést otázku, do jaké míry mohou učitelé v rámci kurzů odborného anglického jazyka pracovat s příslušným materiálem tak, aby docházelo přinejmenším k smysluplné komplementaritě těchto dvou součástí, tj. obsahu jazykového a obsahu specificky oborově zaměřeného, či již přímo k jejich hlubšímu propojení, které by bylo možné chápat ve smyslu fúze.

1 ZÁKLADNÍ TEORETICKÝ RÁMEC

Ve vztahu k účelům, které konkrétní formáty cizojazyčné výuky mohou plnit v kontextu terciárního vzdělávání, se jeví jako velmi užitečná jejich základní strukturace provedená Macarem (2018, str. 29) prostřednictvím kontinua, kde je na jedné straně znázorněno dosahování cílů primárně v rovině jazykového rozvoje (tzv. *language-dominant objectives).* K tomuto pólu autor přiřazuje kurzy angličtiny jako cizího jazyka, akademické angličtiny, ale i odborné angličtiny (ESP). K opačnému pólu cílů definovaných primárně v rovině oborově zaměřeného obsahu (tzv. *content-dominant objectives*) pak Macaro zařazuje

tzv. EMI (*English Medium Instruction*) a na spojnici mezi oběma uvedenými typy cílů zařazuje tzv. CLIL (*Content and Language Integrated Learning).* V kontextu aktuálních snah o internacionalizaci terciárního vzdělávání ve smyslu jejího žádoucího promítnutí do oblasti vědy, výzkumu a tvůrčí činnosti univerzit je proto v poslední době stále více akcentována zejména kategorie EMI, chápaná jako „používání angličtiny k výuce akademických předmětů (jiných než samotná angličtina) v zemích nebo jurisdikcích, kde prvním jazykem většiny populace není angličtina“ (Macaro 2018, str. 19).

Nároky, které vedení výuky v anglickém jazyce v rámci konceptu EMI klade jak na vyučující, tak na studenty, však byly již dříve opakovaně analyzovány zejména při vyhodnocování integrované výuky realizované formou CLIL, jejíž cíle byly vždy explicitně formulovány tzv. duálně, tj. v rovině cizího jazyka i oborově specifického obsahu. Z tohoto pohledu se jako vysoce inspirativní jeví zejména Cumminsovy (2000, cit. dle Dale, Tanner 2012, str. 35) kategorie tzv. BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills)* and CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency)*. Zatímco BICS jako tzv. základní interpersonální komunikační dovednosti reprezentují schopnost porozumět a účastnit se každodenních konverzací, včetně provádění každodenních činností v cílovém jazyce, tak CALP jako tzv. kognitivní akademická jazyková způsobilost odkazuje na dovednosti porozumění formou poslechu a čtení, rovněž pak i na způsobilost mluvit a psát v cílovém jazyce o specificky oborovém obsahu. Úspěch či neúspěch realizace výuky ve formátu EMI v terciárním vzdělávání, ať již se jedná o přednášku, seminář či cvičení, se tedy odvíjí od míry připravenosti jejích aktérů, tj. učitelů i studentů, čerpat z jazykových a komunikačních prostředků spadajících do kategorií BICS a CALP.

Protože jsou za jednu z obecně přijímaných klíčových subjektivních determinant procesů učení se cizího jazyka tzv. učební strategie, pak nelze tuto kategorii rozhodně opomenout ani u formátů ESP, CLIL či EMI, kde v různé míře dochází k integraci učení v rovině jazykové a specificky oborové. Strategické chování v těchto kontextech lze logicky sledovat jak u učitelů, tak u studentů. Ve studii, kterou provedli v kontextu výuky odborného jazyka Wu a Badger (2009), byly u učitelů vysledovány dva základní typy strategií využitých při řešení jazykově-oborových dilemat (*in-class subject knowledge dilemmas),* a to tzv. vyhýbací strategie (*avoidance strategies),* jako např. únik k dalším tématům nebo přesun zaměření výuky na morfologické aspekty učebního materiálu, či naopak tzv. strategie podstupování rizika (*risk-taking strategies*), které odkazují zejména na rozhodnutí učitele čerpat specificky oborové znalosti přímo od studentů. Zajímavou komplementární perspektivu

s platností přímo pro kontext EMI nabízí Macaro (2018, str. 269), který hovoří o klastru strategií, které studenti mohou využívat v rámci svého učení jak prostřednictvím aktivizace svých jazykových znalostí (*linguistic knowledge*), kam patří např. obecná, akademická či technická slovní zásoba či znalost gramatiky, dále pak díky obsahovým znalostem oborově specifického tématu, rovněž díky zkušenostem s různými typy úkolů, ať již obecných či specializovaných, díky svým obecným dovednostem sledovat výklad učitele a čerpat z vizuální opory, a také ze svého potenciálu těžit z příležitostí pro učení jak přímo ve třídě, tak v mimoškolním kontextu.

Výše uvedené teoretické koncepty nám poslouží jako východisko pro analýzu aktivit, jež jsou využívány u budoucích vysokoškolsky vzdělaných odborníků v rámci jejich přípravy na efektivní zvládání reálných komunikačních situací v anglickém jazyce. Následující představení konkrétních kontextů, kde se v rámci cizojazyčné výuky na terciární úrovni jazykový obsah cíleně „potkává“ s obsahem oborově velmi specifickým a kde zároveň dlouhodobě sledujeme a vyhodnocujeme efektivitu realizované výuky, zahrnuje příklady výuky odborného anglického jazyka na třech fakultách Univerzity Pardubice, jimiž jsou Fakulta zdravotnických studií, Dopravní fakulta Jana Pernera a Fakulta ekonomicko-správní.

2 ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK VE ZDRAVOTNICKÝCH OBORECH

Při výuce jazyka s odborným zaměřením se od studentů očekává nejen zvládnutí lexika, syntaxe, fonetiky a gramatiky, ale i pochopení a aplikace vhodného jazykového prostředku v konkrétní situaci. Ve výukovém prostoru lze těžko navodit naprostou autentičnost interakce, přesto je nutné se jí pokusit přiblížit, jak jen to je možné. Navození široké škály situací lze jen stěží dosáhnout bez využití studenty vedeného, a proto pestrého kreativního přístupu k tvorbě obsahu lekcí. Student jako spolutvůrce obsahu se stává zodpovědným za svůj přínos ke zlepšení povědomí o odborné části výuky, buduje kompetence, jakými jsou komunikace, spolupráce, kritické myšlení a kreativita, potřebné k úspěšnému uplatnění nejen na trhu práce ve dvacátém prvním století, a dostává okamžitou zpětnou vazbu v podobě vzájemného hodnocení.

Rozvoje komunikativních dovedností vysokoškolských studentů v oblasti odborného jazyka pomůže jistá míra řízené svobody, kdy se studenti v rámci tematicky omezeného úkolu sami rozhodují, jakým způsobem ho přiblíží svým kolegům. Témata, která měli studenti Fakulty zdravotnických studií Univerzity Pardubice zpracovat a interaktivně představit, kopírovala okruhy sylabu (například *hygiene, mental health, monitoring the patient, medication, alternative treatment* atd.). Studenti měli za úkol interaktivním způsobem

zpracovat úvod do odborné tematiky vyučované během jednoho semestru. Témata byla určená, ale sami studenti se rozhodovali, jak svou aktivitu pojmou. Přinášeli autentické materiály, zpracované texty, slovní zásobu, videa nebo podcasty, jedinou podmínkou ke splnění požadavku bylo zapojení všech přítomných do plnění úkolů. Studenti tak zažili, jaké to je, když musí nejen připravit zajímavý obsah, ale i vysvětlit do všech detailů postup v cílovém jazyce, odpovídat na doplňující dotazy a vypořádat se s komplikacemi technického nebo organizačního charakteru. Komunikace probíhala přirozeným způsobem, kdy hlavním cílem bylo si porozumět a až v druhé řadě, nikoliv však bezvýznamně, procvičit jazykové dovednosti a odbornou terminologii. Studenti si obsah připravovali ve dvojicích a zpracovávali jej jak individuálně, tak kolaborativně ve skupinách. V souladu s principy autonomního učení tak studenti v rámci svých učebních aktivit efektivně působí ve všech třech vzájemně nezávislých klíčových rolích, jimiž jsou role komunikátora, experimentátora s jazykem a záměrně učícího se subjektu (Little, Dam, Legenhausen 2017, str. 2), zatímco role vyučujícího zde lze primárně shledávat v rovině organizační a facilitační.

Kromě vnější motivace (zkouškový požadavek) a vnitřní motivace (potřeba nezklamat) byl silným motivačním faktorem i hodnotící dotazník, který na sebe navzájem všichni vyplňovali. Vždy hned poté, co studenti odprezentovali své aktivity, ostatní ohodnotili jejich výkon škálou od jedné do pěti, kdy číslice jedna odpovídala nejlepšímu výkonu a pět nejslabšímu. Dotazník měli přístupný od první lekce, a proto s tím, co konkrétně budou hodnotit a co bude hodnoceno, byli včas seznámeni.

Při vzájemné evaluaci komunikačních dovedností se studenti zamýšleli nad charakterem jazyka, přičemž zde nebylo cílem hledat chyby, ale pouze zvážit, zda rozuměli zadání, tj. zda úroveň jazyka zpracovaného tématu odpovídala úrovni jazyka publika, a to lexikálně i pragmaticky. Toto kritérium bylo zvoleno s ohledem na budoucí povolání studentů Fakulty zdravotnických studií a jeho značnou komunikační náročnost, kdy ani jednotný jazyk obou stran nezaručuje vzájemné pochopení a kdy se dá předpokládat, že budou mluvit v emočně náročné situaci s různě znalostně vybaveným protějškem, kterému budou muset být schopni jednoduše a jednoznačně sdělit důležitou informaci. Dalším bodem, který studenti posuzovali, byla schopnost dobře vysvětlit instrukce. Nacvičení této dovednosti bývá pro budoucí zdravotnické profesionály naprosto zásadní a ukázalo se, že ne vždy bylo právě toto pro studenty jednoduché. Studenti hodnotili připravené aktivity i z pohledu obsahu, zda se naučili něco nového, popřípadě efektivně procvičili to, co už znali, a z hlediska atraktivity, zda byla doplňující vizuální pomůcka adekvátní nejen obsahem ale i vzhledem.

Reálným kontextem, kde někteří studenti Fakulty zdravotnických studií zúročují získané dovednosti stále v době svého studia, je pak tzv. Healthcare Club, vzniklý jako služba pro zahraniční studenty a zaměstnance, jejímž cílem je poskytnout oběma uvedeným skupinám podporu a asistenci při řešení zdravotních problémů. Aktuálně je do těchto činností zapojeno 9 studentů. Mezi hlavní činnosti Healthcare Clubu patří vstupní lékařská konzultace, nalezení vhodné pomoci v rámci českého zdravotnictví, pomoc při návštěvách lékaře, základní lékařské rady a ošetření a podpora ohledně zdravotního pojištění.

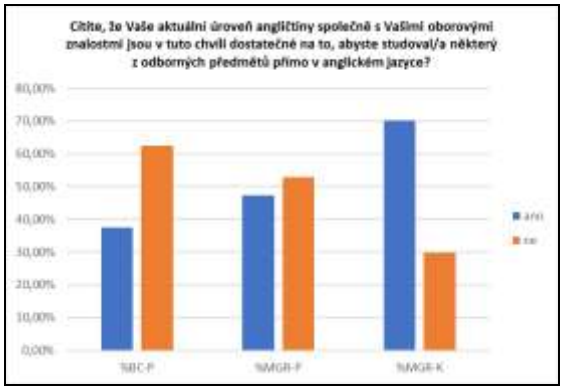
3 ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK V DOPRAVNÍCH A EKONOMICKÝCH OBORECH

Jednou z učebních aktivit, která se ukázala být jako vysoce funkční v rámci předmětu odborný anglický jazyk, je celosemestrální komplexní úkol založený na využití diskusního fóra v e-learningovém kurzu v LMS Moodle, který obsahuje následující tři fáze: student si zvolí konkrétní profesně zaměřené téma a vytvoří fórum v požadované struktuře (např. vlastními slovy zformulované představení odborného tématu, vizualizace tématu formou odkazu na relevantní video a zadání několika otevřených diskusních otázek pro své kolegy z kurzu), následně reaguje v rámci fór vytvořených ostatními studenty předmětu a na závěr kurzu realizuje mluvenou prezentaci, kde shrne hlavní aspekty zvoleného tématu a současně vyhodnotí odpovědi zadané do fóra ostatními studenty předmětu. Tento úkol využívá potenciálu vnitřní diferenciace cizojazyčné výuky (např. dle Tomlinson 1999, str. 11), a to zejména diferenciaci v obsahu (tj. studentova vlastní volba profesně zaměřeného tématu) a v procesu (tj. studentova svoboda ve volbě jazykových prostředků v rámci přispívání do fóra, dále zdrojů, ze kterých čerpá, včetně času, který si na splnění tohoto úkolu sám alokuje). Naše dřívější analýzy tohoto formátu odhalily jeho značný výukový potenciál, ať již z doby před pandemií Covid-19 (Brebera, Bezdíčková 2019ab) či přímo v rámci specifického období pandemie (Brebera 2021). Hlavní typy přínosu vnímaného zejména na úrovni profesního i jazykového obohacení, ale i některých limitací ve smyslu existujícího nebezpečí zafixování si nesprávných jazykových tvarů, jsou patrné z následujícího studentského zpětnovazebního komentáře: *„Z hlediska jazyka vnímám jako slabou stránku, že spolužáci ve svých pracích dělají chyby a není proto vhodné si všímat gramatiky. Naopak svými nápady mohou pro mne odkrýt novou slovní zásobu*.“ Kromě vnímaného obohacení ve formě představení různých profesně relevantních témat se ve studentských zpětnovazebních komentářích často objevovalo ocenění právě interaktivní povahy úkolu, jak je prezentováno např. v následujícím

komentáři: *„Slabé stránky zde neshledávám:) vyhovuje mi tento styl výuky (diskuze). V zahraničí naprosto běžná praxe, která je více přínosnější než "klasický" styl výuky“.*

Výše uvedené příklady studentských subjektivních percepcí vztažených k integraci specificky oborového obsahu do kurzů odborného anglického jazyka formou online diskusního fóra tedy odhalují potenciál konkrétního typu fúze odborného a jazykového obsahu. Tato zjištění jsme proto stanovili jako východisko pro další zkoumání toho, jak studenti vnímají možnosti této fúze „za hranicemi“ cizojazyčné výuky, a to v kontextu EMI. Cílem našich dalších analýz byla tedy vnímaná připravenost studentů v ESP kurzech na studium odborného předmětu v anglickém jazyce. Jednalo se o dotazníkové šetření realizované formou semistrukturovaného dotazníku (obsahujícího 8 otázek) u dostupného výběru studentů předmětu odborný anglický jazyk v dopravních a ekonomických oborech, které proběhlo v období ledna 2020 až června 2022 dosud u celkem 175 studentů (88 studentů prezenčních a 87 studentů kombinovaných studijních programů). Data byla získána v těch předmětech odborný anglický jazyk, které jsou svou úrovní v rámci celouniverzitní jazykové koncepce definovány jako minimální standard, tj. B1+ u bakalářského studia a B2 u navazujícího magisterského studia. Z důvodu různého objemu získaných dat v rámci jednotlivých kategorií dostupného výběru (87 studentů kombinované formy magisterského studia, 72 studentů prezenční formy magisterského studia a 16 studentů prezenčního bakalářského studia) jsou tedy data pro potřeby vzájemného porovnání záměrně prezentována formou poměrného zastoupení zjištěných jevů v rámci daných skupin respondentů.

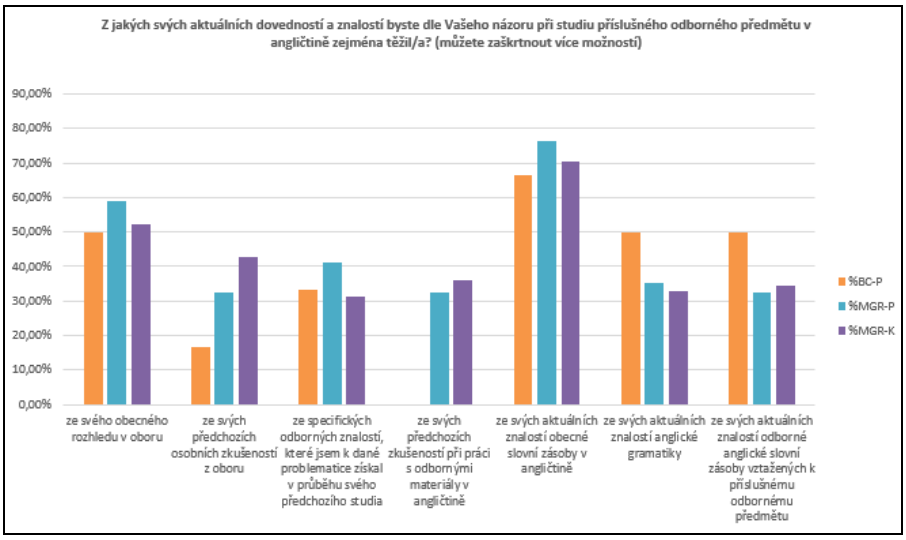
Na Obr. 1 je uvedeno celkové shrnutí získaných dat, kategorizované dle formy a typu studia. Z této sumarizace vyplývá, že připravenost ke studiu odborného předmětu v anglickém jazyce je v nejvyšší míře vyjadřována u studentů kombinované formy magisterského studia (kteří sami sebe často označují za tzv. „lidi z praxe“), zatímco u studentů bakalářského studia je ve věci studia odborného předmětu v anglickém jazyce vypozorována největší zdráhavost.



Obrázek 1 Vnímaná připravenost studentů pro studium odborného předmětu v angličtině

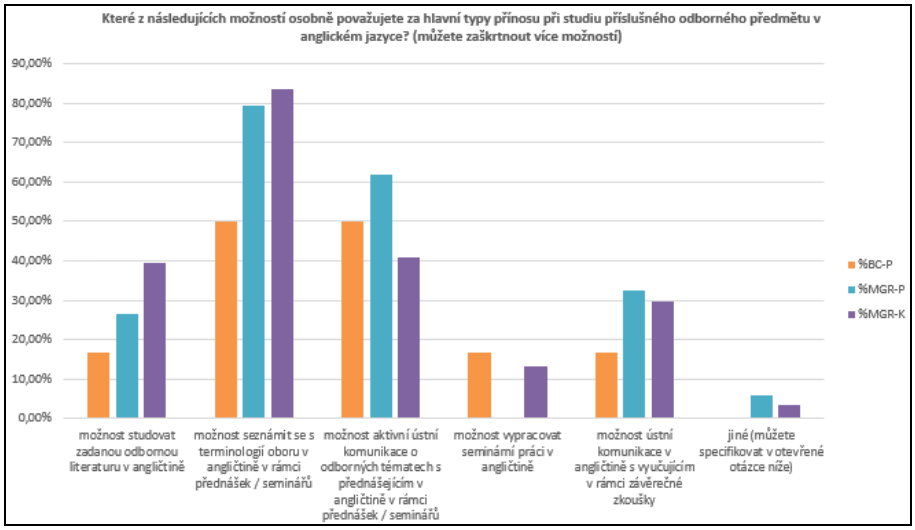
Praktičnost náhledu zástupců kombinovaného studia na problematiku fúze odborného a jazykového obsahu v rámci výuky vedené v angličtině je patrná z následujícího komentáře: *„Angličtina není nic "extra". Z mého pohledu se jedná o schopnost, svou důležitostí srovnatelnou se schopností číst či počítat. Angličtina je pro globálního člověka naprostou nutností. Mimo to je někdy jednodušší porozumět odbornému anglicky psanému textu než do češtiny přeloženému paskvilu, se kterým si vyhrál nějaký tuzemský lingvista.“*

Na základě již dříve uvedeného souhrnu strategií pro učení se v EMI kontextu dle Macara (2018, str. 269) byly u uvedených skupin respondentů zjišťovány další relevantní skutečnosti, viz Obr. 2, 3 a 4. První z těchto grafů (Obr. 2) implikuje, že studenti bakalářského programu sází pro potřeby zvládnutí EMI výuky na znalosti lingvistické, studenti kombinovaného magisterského studia na své předchozí osobní zkušenosti a studenti prezenční formy magisterského studia cítí, že vytěží zejména ze znalostí získaných v rámci studia.



Obrázek 2: Zdroje pro zvládání odborného předmětu vyučovaného v angličtině

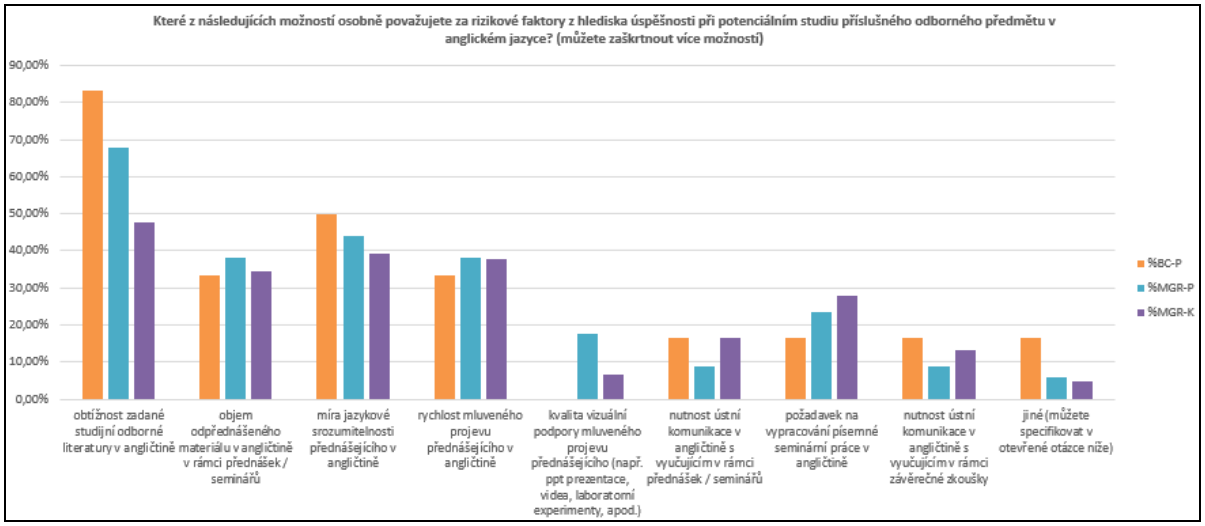
Další graf sumarizuje u jednotlivých kategorií vnímané typy přínosu studia odborného předmětu v anglickém jazyce (viz Obr. 3).



Obrázek 3: Vnímaný přínos studia odborného předmětu v angličtině

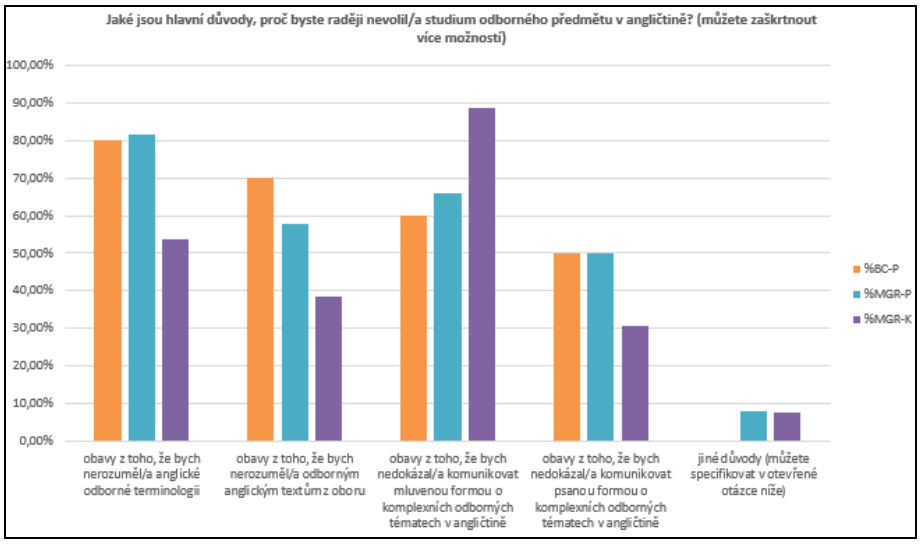
Z grafu na Obr.3 je zjevný především výrazný zájem studentů kombinovaného magisterského studia (v kontrastu zejména se studenty bakalářského programu) o práci s anglicky psanou odbornou literaturou a o seznámení se s anglickou terminologií oboru.

Vedle toho nás zajímaly vnímané rizikové faktory při studiu odborného předmětu v angličtině (viz Obr.4). V odpovědích ohledně vnímaných rizik dominují u bakalářských studentů hlavně obavy z obtížnosti zadané studijní literatury, zatímco studenti kombinované formy magisterského studia vyjadřují obavy zejména ve vztahu k písemné seminární práci.



Obrázek 4: Vnímané rizikové faktory při studiu odborného předmětu v angličtině

Kromě náhledu studentů, kteří explicitně vyjádřili připravenost na výuku ve formátu EMI (viz Obr. 2, 3 a 4), jsme se ve své analýze rovněž věnovali i důvodům studentů, kteří se v první otázce dotazníku definovali jako ti, co na EMI zatím připraveni nejsou (viz Obr. 5).



Obrázek 5: Důvody, proč se studenti cítí nepřipraveni na studium odborného předmětu v angličtině

Výsledky analýzy u této skupiny naznačují, že hlavním důvodem, proč se obecně studenti prezenčního studia necítí být připraveni na studium odborného předmětu v angličtině, je zejména obava z neporozumění odborným textům a terminologii, zatímco u kombinované formy dominuje pociťovaná nedostatečná úroveň u dovednosti mluvení.

ZÁVĚR

Při hledání možných odpovědí na klíčovou otázku naší analýzy, zda lze způsob práce se vzdělávacím obsahem z pohledu učitelů a studentů odborného anglického jazyka chápat spíše ve smyslu komplementarity či fúze jeho jazykové a oborově zaměřené složky, se ukazuje jako zcela zásadní nejprve posoudit, k jakým účelům tyto činnosti směřují. V tomto ohledu hraje velkou roli především značná variabilita profesních potřeb studentů a jejich dynamický vývoj v konkrétních fázích jejich studia. Výstupy našich analýz naznačují, že obsahová struktura kurzů odborného anglického jazyka sice primárně nabízí učební aktivity koncipované na principu komplementarity jazykové a oborově specificky zaměřené složky, nicméně reflexe jejich relevantnosti pro dosahování konkrétních komunikačních cílů potenciálně vede u studenta k hlubšímu propojování obou typů obsahu a zároveň k vyššímu stupni vnímané připravenosti pro užití anglického jazyka v reálných kontextech.

LITERATURA

BREBERA, P. 2021. Microlearning Formats: “Spicing up“ the Distance Teaching Modes during the Lockdown Period. In *INTED 2021 Proceedings*. Madrid: IATED, str. 1487-1493. ISBN 978-84-09-27666-0. ISSN 2340-1079.

BREBERA, P., BEZDÍČKOVÁ, Z. 2019a. Developing the Students´ ESP Skills through the Moodle Tasks and the Related Follow-up Assignments. In *FORLANG. Cudzie jazyky*

v akademickom prostredí. Košice: Technická univerzita v Košiciach, 2019, s. 31-36. ISBN 978-80-553-3398-4. ISSN 1338-5496.
BREBERA, P., BEZDÍČKOVÁ, Z. 2019b. Supporting Blended Learning in ESP Courses: Switching Between "Online", "Offline" and "Onstage". In *Proceedings of the 18th European Conference on e-Learning. ECEL 2019.* Reading: Academic Conferences and Publishing International Limited, 2019, s. 93-101. ISBN 978-1-912764-41-9. ISSN 2048-8645.
DALE, L.; TANNER, R. 2012. *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers.* Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-14984-6.
LITTLE, D.; DAM, L; LEGENHAUSEN, L. 2017. *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research.* Bristol: Blue Ridge Summit. ISBN 978-1-78309-859-0.
MACARO, E. 2018. *English Medium Instruction.* Oxford: OUP. ISBN 978-0-19-440396-2.
TOMLINSON, C.A. 1999. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria: ASCD.
WU, H.; BADGER, R.G. 2009. In a strange and uncharted land: ESP teachers´ strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. In *English for Specific Purposes,* 28, str. 19-32.

MODERNÉ VYSOKOŠKOLSKÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY NA VÝUČBU ANGLICKÉHO JAZYKA PRE ŠTUDIJNÝ PROGRAM APLIKOVANÁ ZOOLÓGIA A POĽOVNÍCTVO

MODERN UNIVERSITY STUDY MATERIALS FOR TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE WITHIN THE STUDY PROGRAMME OF APPLIED ZOOLOGY AND GAME MANAGEMENT

Veronika Deáková

Abstrakt
Vysokoškolské vzdelanie zahŕňa aj štúdium odborného cudzieho jazyka vo vybranom vednom odbore. V študijnom programe aplikovaná zoológia a poľovníctvo materiály na výučbu anglického jazyka donedávna neexistovali, preto sa Ústav cudzích jazykov rozhodol vytvoriť ich v rámci projektu KEGA. V tomto článku sa venujeme situácii, ktorá nás podnietila zrealizovať tento projekt, opisu samotného projektu a publikáciám, ktoré v rámci neho vznikli. Zároveň predkladáme stručnú všeobecnú charakteristiku aspektov dôležitých pri štúdiu odborného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: vysokoškolské učebné materiály, odborná angličtina, aplikovaná zoológia a poľovníctvo

Abstract
University education includes the study of a foreign language for specific purposes in the particular scientific field. Until recently, there have been no study materials for English for specific purposes within the study programme applied zoology and game management. Considering this, the Institute of foreign languages decided to develop them, launching a project within the framework of KEGA. This article deals with the situation that led to this decision. Moreover, the paper delivers description of the project as well as the outcomes of the projects, i.e. the publications. A concise characteristics of aspects playing an essential role in the study of foreign languages for specific purposes is also part of the article.

Keywords: university study materials, English for specific purposes, applied zoology and management

ÚVOD

Do roku 2021 neexistovali komplexné učebné materiály na výučbu odborného anglického jazyka so zameraním na študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo, ktorý ponúka Lesnícka fakulta vo Zvolene. Ústav cudzích jazykov (ďalej len ÚCJ) Technickej univerzity vo Zvolene (ďalej len TU) sa z tohto dôvodu rozhodol zrealizovať projekt, ktorého výstupom by boli absentujúce študijné materiály pre daný študijný program, svojím zameraním jedinečný v rámci štúdia na slovenských univerzitách. V tomto článku predstavíme učebné materiály, ktoré v rámci uvedeného projektu vznikli. Priblížime pritom tak proces ich vzniku, teda priebeh projektu, ako aj štruktúru samotných materiálov.

Nadviažeme pritom na všeobecnú charakteristiku odborných cudzojazyčných textov a aspektov dôležitých pri tvorbe učebných materiálov.

1 VÝCHODISKOVÁ SITUÁCIA

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že súčasťou kvalitnej a komplexnej prípravy budúcich absolventov vysokoškolského štúdia technického zamerania pre prax je aj možnosť štúdia cudzieho jazyka a cudzieho jazyka vo vybranom odbore. Zo všetkých jazykov, ktoré ÚCJ TU ponúka, si študenti ako súčasť štúdia volia v prevažnej miere semináre anglického jazyka a odborného anglického jazyka. Škála odborov a programov, ktoré takto ÚCJ zastrešuje, je veľmi bohatá. Pri štúdiu odborných textov sa snažíme, aby si študenti osvojili základné zásady práce s nimi a pochopili všeobecné zákonitosti ich fungovania. Dôraz sa teda kladie na čítanie a porozumenie textu, prácu s prekladom a odbornou terminológiou v jednotlivých odboroch. Rovnako sa však snažíme, aby boli študenti schopní interpretovať text po obsahovej stránke. Do veľkej miery je naše snaženie pochopiteľne ovplyvnené úrovňou ovládania jazyka jednotlivými študentmi, ako aj vždy jedinečným zložením konkrétnych skupín.

Lesnícka fakulta TU ponúka v rámci bakalárskeho, inžinierskeho a doktorandského štúdia študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo, ktorého garantom je Katedra aplikovanej zoológie a manažmentu zveri. Daný študijný program je na TU vo Zvolene možné študovať od akademického roka 2005/2006, pričom záujem študentov neustále rastie. Do roku 2019 však ucelené učebné materiály na výučbu odborného anglického jazyka so zameraním na tento študijný odbor neexistovali. Na výučbu sa používali prevažne materiály určené pre študijný program lesníctvo. Študenti tak síce pracovali s odborným anglickým jazykom a osvojili si základy práce s odbornými textami, ale tematicky ich záujem a potreby boli pokryté len z malej časti, resp. nedostatočne. Je potrebné povedať, že vyučujúci sa snažili priebežne vytvárať vlastné študijné materiály. Príprava študijných materiálov na adekvátnej jazykovej, didaktickej a odbornej úrovni je však pod časovým stresom počas semestrálnej výučby náročné. Kľúčovou bola okrem iného aj potreba dodržiavania rovnakej jazykovej úrovne východiskových textov a ich následného spracovania, čo pri rôznorodých zdrojoch literatúry nebolo vždy možné dodržať. Záujem študentov o štúdium študijného programu aplikovaná zoológia a poľovníctvo na TU vo Zvolene má stúpajúci charakter a ÚCJ im chce poskytovať kompaktné učebné materiály na štúdium odborného anglického jazyka v ich odbore. Zvýšenie úrovne ich vzdelania im totiž zaisťuje predovšetkým vyššiu konkurencieschopnosť na trhu práce tak doma ako aj v zahraničí. V rámci samotného štúdia

potom môžeme spomenúť oveľa lepšiu pripravenosť a flexibilnosť študentov, ktorí absolvujú študijné výmenné programy v zahraničí. Naopak zahraniční študenti, ktorí v rámci programu Erasmus+ prichádzajú na Lesnícku fakultu TU, veľmi často vyjadrujú svoj záujem o študijné materiály na výučbu odborného anglického jazyka, v ktorých by k danej odbornej anglickej terminológii našli aj slovenské ekvivalenty. Na základe týchto skutočností sa ÚCJ rozhodol navrhnúť a zrealizovať projekt, ktorého výstupom by boli v danom študijnom odbore absentujúce študijné materiály.

2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

Študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo je svojím zameraním jedinečný a na Slovensku sa dá študovať len na Lesníckej fakulte TU. Cieľom projektu KEGA 010TU Z-4/2019 „Vytvorenie moderných vysokoškolských študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo“, ktorý zrealizoval ÚCJ TU, bolo vytvorenie moderných, aktuálnym požiadavkám zodpovedajúcich študijných materiálov pre tento študijný odbor. Realizačný tím projektu pod vedením Dr. Veroniky Deákovej sa rozhodol napísať vysokoškolské skriptá v klasickej, teda tlačenej podobe, v rovnakej podobe zostaviť príslušný dvojjazyčný anglicko-slovenský a slovensko-anglický terminologický slovník a v elektronickej verzii (CD-ROM) vytvoriť posluchové materiály. Pri tvorbe vysokoškolských učebných materiálov nie je publikácia posledne menovaného publikačného výstupu vôbec bežná, je však veľmi potrebná. Materiály v danom odbore absentovali nielen v rámci vysokoškolského vzdelávania, ale chýbali taktiež odborníkom priamo v praxi. Vzhľadom na špecifickosť a jedinečnosť daného študijného programu sme považovali za pragmatické a zároveň rozumné riešenie, aby tieto študijné materiály pre výučbu odborného anglického jazyka vytvorili pedagógovia, ktorí sa výučbe anglického jazyka v danom odbore venujú dlhodobo a systematicky.

Študijné materiály po odbornej stránke vznikali počas projektu pod priebežným dohľadom odborných garantov projektu. Títo členovia riešiteľského kolektívu sú vyučujúci priamo z Katedry aplikovanej zoológie a manažmentu zveri TU: Dr. h.c. prof. Ing. Rudolf Kropil, phD., doc. MVDr. Dušan Rajský, PhD., Ing. Tibor Lebocký, PhD. Týmto spôsobom bola zabezpečená odborná exaktnosť a správnosť materiálov. Jednotliví autori učebných materiálov z ÚCJ TU, t.j. Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková, PhDr. Jana Luptáková a PhDr. Andrej Timko, PhD. na pravidelnej báze spolupracovali aj s členmi riešiteľského kolektívu projektu z Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V tomto prípade išlo predovšetkým o konzultácie s rodeným hovoriacim

(native speaker) Mgr. Michael Dove, B.A., ktorý vznikajúce učebné materiály kontroloval priebežne (proofreading), teda nielen v záverečnej fáze projektu. Spoluprácu s kolegami lingvistami sme ocenili aj po didaktickej a terminologickej stránke: Mgr. Marianna Bachledová, PhD. Rozhodujúce slovo pri tvorbe materiálov a ich konečnej podobe však mali samozrejme jednoznačne autori, spomínaní vyššie.

Trvanie projektu bolo rozvrhnuté na obdobie troch rokov, t.j. 2019, 2020 a 2021. Začiatok prvého roka projektu bol určený prevažne na vyhľadávanie, zhromažďovanie, overovanie, analyzovanie a vyhodnocovanie pôvodných odborných anglických zdrojov. V prípade, že si to vyžadovala špecifickosť témy, napr. história poľovníctva na Slovensku, pracovali sme so slovenskými zdrojmi, ktoré sme následne prekladali do anglického jazyka. Na základe týchto rešerší autori stanovili aj konečné znenie tematických okruhov učebných materiálov (viď 4.1). Autori učebných materiálov v prvom roku trvania projektu absolvovali školenie zamerané na metodiku výučby odborného cudzieho jazyka a didaktizáciu odborných cudzojazyčných textov, čo predstavovalo dva z kľúčových bodov pri práci na týchto vysokoškolských študijných materiáloch. Ďalším krokom bolo aj na základe syntézy vyššie uvedených aktivít určenie jednotnej štruktúry lekcií učebných materiálov, dvojjazyčného slovníka a posluchových materiálov. Tento aspekt je podrobnejšie opísaný v bodoch 4.1 až 4.3. V ďalšom priebehu projektu sme sa sústredili na vypracovávanie jednotlivých lekcií, pričom každý autor mal za úlohu počas prvých dvoch rokov vypracovať 4 lekcie. Tie následne prechádzali vzájomným posúdením medzi jednotlivými autormi, najmä z didaktického hľadiska. Jazyková korektúra nasledovala priebežne po dokončení jednotlivých lekcií, pričom východiskový text sme tak s odbornými garantmi ako aj s rodeným hovoriacim konzultovali vždy ešte predtým, ako sme ho spracovávali v cvičeniach. Tretí rok bol venovaný finálnemu zostavovaniu, konzultáciám, overovaniu a korektúram hesiel dvojjazyčného slovníka. Do tohto roka trvania projektu spadalo aj vypracovanie posluchových materiálov, ich nahranie rodeným hovoriacimi v profesionálnom štúdiu a technické spracovanie.

Pred samotným vydaním všetkých publikačných výstupov sme samozrejme zapracovali pripomienky dvoch recenzentov, ktorými boli odborník na danú vedeckú oblasť a terminológiu a lingvista a didaktik v jednej osobe. Za veľmi dôležitý považujeme fakt, že sme vznikajúce materiály mohli priebežne „testovať“ aj priamo vo vyučovacom procese. Takto sme ich mohli na základe práce so študentmi v konkrétnych skupinách vylepšiť do finálnej podoby, zohľadniť aj ich prípadné požiadavky či postrehy a koncom roka 2021

publikovať. Za hlavný cieľ sme si pri tvorbe spomínaných publikačných výstupov stanovili, aby sme študentov našimi učebnými materiálmi zaujali a motivovali v štúdiu a pri práci s odbornými cudzojazyčnými textami. Zároveň sa našimi materiálmi ako i prácou s nimi snažíme, aby sa študenti pri štúdiu odborného cudzieho jazyka zbavili strachu, ktorý často majú.

3 ŠPECIFIKÁ ODBORNÉHO CUDZOJAZYČNÉHO TEXTU A UČEBNÝCH MATERIÁLOV NA JEHO VÝUČBU

Je prirodzené, že výučba všeobecného a odborného cudzieho jazyka sú od začiatku štúdia jazyka navzájom neoddeliteľné. V kontexte odbornej jazykovej výučby sa rozhodujúcim aspektom stáva schopnosť študenta spracovať veľké množstvo informácií a odborných termínov v danom cudzom jazyku (Funk, 2003, 176). Berúc do úvahy túto skutočnosť, môžeme konštatovať, že odborný cudzí jazyk je samostatnou kapitolou v rámci cudzieho jazyka, je to takpovediac „jazyk v jazyku“. Každý vedný odbor má totiž vlastnú špecifickú slovnú zásobu. Aj študenti, ktorí dobre ovládajú tzv. všeobecný cudzí jazyk potrebujú určitý čas, kým vniknú do vybranej vednej disciplíny. Každá špecifická oblasť si teda okrem ovládania už spomínaného všeobecného jazyka vyžaduje akúsi nadstavbu a tou sú poznatky v danej odbornej oblasti. V nadväznosti na to je aj výučba odborného cudzieho jazyka koncipovaná so zreteľom na určité špecifiká, pretože sa zameriava na špecifických adresátov, ktorí disponujú odbornými znalosťami, pracovnými skúsenosťami, resp. špecifickým spôsobom myslenia a konotácií už v ich materinskom jazyku (Deáková, 2014, 35-36).

Cudzojazyčné texty odborného charakteru a práca s nimi tvoria základnú bázu pri osvojovaní si a následnom používaní odbornej slovnej zásoby. Takéto texty sú charakteristické tým, že obsahujú veľa odborných termínov, faktov a informácií, ich súčasťou sú často diagramy, grafy, tabuľky atď. Zároveň sú presné a jednoznačné. Ich ďalším znakom je, že musia byť aktuálne – to samozrejme závisí najmä od odboru, resp. jeho časti. Niektoré fakty či poznatky sú konštantné, iné veľmi citlivo reagujú na faktor času či vývoja v danej vednej oblasti. Preto sa niekedy môže stať, že určité špecifické odborné texty môžu rýchlo takpovediac zostarnúť. Z didaktického hľadiska musia byť teda takéto texty po všetkých stránkach obsahovo relevantné, a samozrejme aj jazykovo primerané. Všetky spomínané faktory sa musia pri písaní učebných materiálov zohľadniť (Sztuková, 2013, 63).

Vzhľadom k tomu, že študenti sú s informáciami odborného charakteru oboznámení väčšinou už predtým, než začnú pracovať s odborným textom v cudzom jazyku, musíme tento

potenciál využiť. Vďaka takýmto medziprojektovým prepojeniam nemá z ich strany teda ísť len o pasívne porozumenie daného textu. Cieľom je, aby učiaci sa vedeli cudzojazyčný text správne preložiť, porozumieť jeho obsahu a všímať si typické štylistické konštrukcie. Všetky tieto poznatky by mali vedieť využiť vo svojom prejave, či už písomnom alebo ústnom. Najväčším prínosom po práci s takýmto textom a cvičeniami naň nadväzujúcimi má byť schopnosť študenta zapojiť sa do diskusie o odbornej problematike (Sztuková, 2013, 64).

V tejto súvislosti sa ešte zastavíme pri pojme preklad, ktorý je pomerne zložitým fenoménom, s vlastnými zákonitosťami. Ak napríklad študenta vyzveme, aby si text preložil písomne, prekladá si ho už pri prvotnom čítaní, teda v mysli, automaticky do materinského jazyka. Tento proces je logický, nevyhnutný a prebieha podvedome. Až pri písomnej verzii prekladu však väčšinou dochádza k úplnému porozumeniu textu. Pri následnom zreprodukovaní obsahu textu v cudzom jazyku by sa potom mali odstrániť aj prípadné posledné nejasnosti. M. Sztuková nazýva preklad piatou jazykovou zručnosťou a rozlišuje tri jeho fázy: surový, pracovný a hotový. Snaží sa tiež nájsť hranicu medzi tzv. voľným a doslovným prekladom. Podľa nej by sme mali prekladať tak verne, aby sme informáciu z pôvodného textu zachovali a zároveň tak voľne, aby preklad zodpovedal gramatickým a štylistickým zákonitostiam cieľového jazyka (Sztuková, 2013, 67).

Je dôležité bližšie objasniť aj pojem „čítania“ textov, príp. „čítania s porozumením“. Hoci samozrejme môžeme hovoriť o rôznych druhoch čítania, napr. rýchlom, orientačnom, selektívnom či podrobnom, my by sme na tomto mieste všeobecne uprednostnili pojem „práca s textom“. Týmto výrazom by sme chceli nahradiť vyššie spomínané „čítanie s porozumením“. Formulácia práca s textom podľa našej mienky zahŕňa väčšie spektrum aktivít a jazykových zručností.

Pri čítaní odborných textov na jednej strane síce znalosti z odborných predmetov či praxe vytvárajú istý pocit zázemia, pretože evokujú pocit istoty a výrazne tak zvyšujú motiváciu jazykovo menej zdatných študentov (Jirků, 2001/2002, 96). Komplexnosť odborných cudzojazyčných textov však patrí k ich základnej charakteristike. Pramení tak v zložitosti štylistických a gramatických štruktúr, ktoré sú typické pre odborný štýl v ktoromkoľvek jazyku, ako aj vo vysokej koncentrácii obsahu a odborných termínov. V našom kontexte síce stále platí, že študentov v prvom rade vyučujeme cudzí jazyk. Súčasne sa však snažíme o jeho praktické uplatnenie v rámci vybraného vedného odboru (Deáková, 2014, 41).

4 VÝSTUPY PROJEKTU

Popri jasnom definovaní cieľov projektu, zostavení logického časového harmonogramu a zostavení efektívneho riešiteľského kolektívu bolo vo fáze plánovania projektu jedným z ďalších kľúčových krokov aj definovanie nasledovných aspektov:

- určenie tematických okruhov
- zostavenie jednotnej štruktúry a konceptu jednotlivých lekcií skrípt
- určenie štruktúry dvojjazyčného slovníka
- určenie štruktúry posluchových materiálov.

Konečná a kompletná verzia daných oblastí bola sformulovaná počas priebehu projektu, keď sme uzavreli úvodnú fázu projektu a analyzovali východiskové materiály. Na základe toho vznikli publikačné výstupy, ktorých štruktúru opisujeme v bodoch 4.1 , 4.2 a 4.3.

4.1 Publikačný výstup – vysokoškolské skriptá

Za hlavné ciele pri tvorbe týchto učebných materiálov môžeme označiť osvojenie si odbornej terminológie, rozvoj ústnej komunikácie a písomného prejavu a zopakovanie vybraných gramatických resp. štylistických javov. Na základe konzultácií s odbornými garantmi autori určili tematické okruhy, pričom jednotlivé lekcie sú koncipované tak, že sú samostatné a nemusia za sebou nasledovať chronologicky. Autori chceli vytvoriť publikačné výstupy, ktoré budú študentom k dispozícii v tlačenej podobe. Myslíme si totiž, že v dnešnej dobe, presýtenej rôznymi elektronickými médiami, študenti tlačené verzie učebných materiálov objavujú takpovediac nanovo. V materiáloch zohráva dôležitú úlohu grafická úprava, a preto sú koncipované tak, aby ich podstatnou súčasťou bol aj obrázkový materiál. Hlavným zámerom pritom bolo využiť jeho motivačný charakter.

Vysokoškolské skriptá sa nazývajú „Anglický jazyk pre študentov aplikovanej zoológie a poľovníctva – English For Students of Applied Zoology and Game Management“ (15 autorských hárkov, resp. 159 strán) a každá z lekcií dodržiava rovnakú základnú štruktúru:

- „lead-in“ úlohy
- východiskový text obohatený o obrázkový materiál
- slovná zásoba – vybrané odborné termíny
- cvičenia na porozumenie textu a osvojenie si odborných poznatkov, resp. termínov

- cvičenia zamerané na vybraný gramatický resp. štylistický jav, ktorý sa nachádza vo východiskovom texte
- cvičenia zamerané na rozvoj ústnej a písomnej komunikácie
- cvičenie na preklad viet zo slovenského do anglického jazyka

Každá lekcia začína tzv. „lead-in“ úlohami, čo sú 2-3 otázky z danej problematiky, ktorých úlohou je zistiť, aká je úroveň vedomostí študentov v danej tematickej oblasti. V lekcii ďalej nasleduje odborný text k vybranej téme, pričom rozsah textov je vo všetkých lekciách jednotný, ako sme už uviedli. Pri hľadaní východiskových textov sme sa snažili vychádzať z pôvodných anglických materiálov. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o tzv. didaktizovaných textoch, kedy je pôvodný odborný text v cudzom jazyku zachovaný do najvyššej možnej miery v jeho východiskovej podobe. Pri následnom spracovávaní sa vykonajú len nevyhnutné zásahy, ako napr. skrátenie niektorých jeho častí s cieľom väčšej koncentrácie obsahu alebo zjednodušenie príliš zložitých štylistických formulácií (Deáková, 2011, 33). Ak si to však špecifickosť témy a slovenského kontextu vyžiadala, zostavili sme najprv slovenský text, ktorý sme následne preložili do angličtiny.

Východiskový text v lekcii je primeraný, aby dokázal zjednotiť dve základné požiadavky: sprostredkovať čo najviac odborných informácií a zároveň rozsah textu nemôže študenta „odstrašiť“ či demotivovať. Nájsť správnu rovnováhu v tomto ohľade je z uvedených dôvodov pomerne náročné. Príliš dlhé východiskové texty jednotlivých lekcií so záťahou odborných termínov, s ktorými sa ďalej v lekcii nepracuje, alebo pracuje len nedostatočne a sú naozaj len spomenuté v texte, môžu pôsobiť kontraproduktívne. Za akceptovateľnú hranicu sme si preto určili rozsah textu na približne 850 až 900 slov.

Za východiskovým, resp. nosným textom lekcie nasleduje zoznam najdôležitejších odborných výrazov (cv. 1), pričom táto slovná zásoba je nahovorená rodenými hovoriacimi a študenti si ju môžu vypočuť na samostatnom CD, ktoré obsahuje audio-materiály (porov. 4.3).

V jednotlivých lekciách sme používali rôznorodé typy cvičení, napr. priraďovanie správnych slov k definíciám, rozširovanie slovných rodín; zisťovacie otázky; „multiple choice“ a „true – false“ cvičenia; hľadanie kľúčových slov; opis obrázkov; doplňovanie vynechaných výrazov, atď. Každá lekcia obsahuje približne 8 alebo 9 cvičení. Záleží na práci vyučujúceho, v akom poradí bude s týmito cvičeniami pracovať a tiež, či ich využije všetky.

Cvičenia pri výučbe odborných cudzojazyčných textov majú vo svojej podstate takpovediac zabudovaný dvojjazyčný charakter (cudzí a materinský jazyk), aj keď sú

koncipované výlučne v cudzom, v našom prípade v anglickom jazyku. Študent totiž musí nadobudnúť úplnú istotu, že presne vie, čo jednotlivé odborné výrazy znamenajú. Špecifické odborné termíny totiž môžeme prirovnať k abstraktným pojmom, kde samotná definícia slova v cudzom jazyku nemusí zaručiť, že študent správne pochopí význam slova aj v materinskom jazyku. Navyše pri odborných termínoch často hovoríme o ich mnohovýznamovosti, t.j. niektoré odborné termíny majú v rôznych vedných odboroch úplne odlišné významy. Preto je používanie materinského jazyka pri výučbe cudzojazyčným odborných textov niekedy nevyhnutné, musí však prebiehať len v určitej, rozumnej miere.

K väčšine cvičení v daných skriptách patrí aj kľúč so správnymi odpoveďami na konci učebnice. Tie sú dôležité pre spätnú väzbu v rámci samoštúdia a je dôležité, aby študenti vedeli so správnymi odpoveďami efektívne pracovať. Korektúra a schopnosť následne jej porozumieť a spracovať, zohrávajú totiž v procese učenia sa dôležitú úlohu. V prípadoch, keď študent nie je schopný dešifrovať dôvod správnosti či nesprávnosti odpovedí, vstupuje do popredia nezastupiteľná úloha učiteľa. Tá je nenahraditeľná napríklad aj keď hovoríme o vyhodnocovaní tzv. otvorených úloh, keď je možných viacero správnych odpovedí (Deáková, 2015, 30-31).

Pri tvorbe cvičení sme snažili, aby boli prepojené s praxou alebo skúsenosťami študentov, a zároveň aby nemali nádych „drilu“. Študenti vo výučbe odborného cudzieho jazyka totiž oceňujú najmä to, že je priamo prepojená s ich odborom a praxou a teda vidia praktické, takpovediac konkrétne využitie jazyka (Deáková, 2014, 40).

Cvičenie zamerané na precvičenie určitého gramatického alebo štylistického javu je v každej lekcii len jedno. Vychádza z toho, aký jav resp. štylistické formulácie sú charakteristické pre východiskový text. Cvičenia zamerané na rozvoj ústnej a písomnej komunikácie, spravidla umiestnené na záver lekcie, by študent mal vedieť vypracovať na základe poznatkov získaných štúdiom danej lekcie. Väčšinou ide o tzv. „otvorené“ úlohy, kde má študent k dispozícii určitú kostru, štruktúru či aspoň slovnú zásobu, ktorú má správna odpoveď obsahovať. Tieto cvičenia sú vhodné na domácu prípravu, pričom majú potenciál byť rozvinuté do rôznych foriem prezentácie na seminároch.

Posledným cvičením v každej lekcii je preklad viet zo slovenského jazyka do jazyka anglického (5 až 6 viet). Tieto vety sumarizujú a precvičujú poznatky získané v danej lekcii a zároveň zdokonaľujú písomný prejav študenta.

4.2 Publikačný výstup - dvojjazyčný slovník

Vysokoškolské učebné materiály na výučbu odborného cudzieho jazyka zväčša ponúkajú aj slovník odborných termínov, ktorý obsahuje ich preklad z cudzieho jazyka do jazyka slovenského. My sme sa rozhodli, že pre študentov zostavíme slovník pozostávajúci tak z anglicko-slovenskej ako aj slovensko-anglickej časti. Pristúpili sme k tomu najmä preto, aby sme študentom umožnili väčšiu flexibilitu pri štúdiu a zároveň im zjednodušili vypracovávanie tzv. otvorených cvičení, ktoré majú často potenciál byť využité ako východisko pre prezentácie. Takáto samostatná verzia slovníka je navyše praktická aj pre užívateľov z praxe, aj v prípade, že by mali záujem len o slovník a nepotrebovali pracovať so skriptami. Slovník má spolu 90 strán, teda 2,60 autorských hárkov. Je inovatívny aj tým, že nie je pevnou súčasťou skrípt, ale ako samostatná publikácia sa dá do obalu skrípt vkladať.

Heslá slovníka pokrývajú všetky termíny z cvičení č. 1 v každej lekcii ako i ďalšie pojmy z nosných textov a cvičení v jednotlivých lekciách. Slovník sme sa snažili koncipovať tak, aby jeho používanie bolo pre študentov jednoduché a zrozumiteľné, t.j. „user-friendly“. Samotný slovník – podobne ako iné slovníky odborného charakteru – neobsahuje transkripciu výslovnosti. Učenie sa slovnej zásoby v cudzom jazyku je však kompletné len vtedy, ak si študent osvojí správnu výslovnosť daných termínov. Z tohto dôvodu sme k našim skriptám a slovníku vytvorili aj posluchové materiály, ktoré sú na samostatnom CD. Bližší opis týchto audio-materiálov sa nachádza v bode 4.3.

4.3 Publikačný výstup - Audiomateriál (CD)

Klasická učebnica, ako printové médium, zostáva a zrejme aj navždy zostane základným didaktickým materiálom a hlavným zdrojom informácií (porov. Hendrich, 1988. 397). V súčasnosti však používame elektronické a komunikačné zariadenia v každodennom živote vo veľkej miere, a preto je aj pri výučbe cudzích jazykov vhodné zužitkovať skutočnosť, že študenti tieto technické zručnosti majú. Jednou z hlavných výhod používania technológií vo vyučovacom procese je možnosť individuálneho prístupu či zvolenie si vlastného tempa. Tento benefit elektronických médií sme sa rozhodli využiť pri vytváraní tretieho publikačného výstupu nášho projektu. Vzhľadom k tomu, že daná publikácia má sprostredkovať audio nahrávky, iná forma v podstate ani nebola možná.

Pri výučbe odborného cudzieho jazyka aj naďalej za nosné považujeme učebnice v tlačenej podobe. Všetky ostatné médiá (video, audio nahrávky apod.) považujeme za veľmi žiadané vo forme doplnkového materiálu. Napríklad koncept vyučovania založený výlučne

na práci s počítačom, dokonca s minimalizáciou úlohy učitelia, je veľmi jednostranný a po (pomerne krátkom) čase sa pre študentov stáva jednotvárnym, ba až nudným. Tento aspekt sme si mohli overiť aj počas uplynulých dvoch rokov, kedy online vyučovanie bolo jedinou možnou formou práce so študentmi. Za optimálne teda považujeme rozumné striedanie a primerané používanie rôznych médií vo vyučovacom procese (Deáková, 2015, 32).

Pri vysokoškolských učebných materiáloch sú publikácie, ktoré by študentom sprostredkovávali posluchové materiály, pomerne ojedinelé, podľa nášho názoru sú však veľmi žiadúce a osožné.

Naše posluchové materiály nahovorili dvaja rodení hovoriaci (Michael Dove a Conrad Riepl) a rozdelili sme ich na dve časti. V prvej časti študenti nájdu výslovnosť odborných termínov, ktoré sú v skriptách zhromaždené vždy v cvičení č. 1. Študenti majú možnosť správnu výslovnosť si nielen vypočuť, ale slovnú zásobu aj zopakovať. Druhú časť tvoria cvičenia na precvičenie tzv. listening skills. Ide o časť východiskového textu z jednotlivých lekcií, v ktorom sú vynechané vybrané výrazy. Tie má študent po vypočutí si nahrávky doplniť. Texty s vynechanými výrazmi študent nájde ako samostatnú časť v skriptách, sú teda v tlačenej podobe. K týmto cvičeniam patrí taktiež kľúč so správnymi odpoveďami. Výhodou audio-materiálov je, že študent si ich môže prehrať toľkokrát, koľko je to nutné, aby „počul“ správnu odpoveď.

Tieto audio materiály je možné využívať v rámci výučby priamo na seminári. Sú však zároveň veľmi vhodné aj na samostatnú prácu počas prípravy študentov doma. Ich celková dĺžka je 40 minút.

ZÁVER

Štúdium odborných cudzojazyčných materiálov by študentovi nemalo slúžiť len na sprostredkovanie vecných, odborných informácií. S tými sú študenti totiž už väčšinou oboznámení z výučby v rámci iných predmetov, ktoré sú nosnou súčasťou ich štúdia, príp. priamo z praxe. V materinskom jazyku ich teda ovládajú a rozumejú im. Učiaci sa majú byť po preštudovaní cudzojazyčných učebných materiálov schopní vedieť cudzojazyčný text aj následne spracovať, čo zahŕňa preklad a porozumenie textu, používanie odborných výrazov ale i zapamätanie si charakteristických štylistických zvratov, apod. (Deáková, 2016, 58).

Hlavný cieľ opísaného projektu, t.j. vytvorenie moderných študijných materiálov na výučbu odborného anglického jazyka v študijnom programe aplikovaná zoológia a poľovníctvo, bol splnený v plnom rozsahu. Vytvorené študijné materiály, ktoré doteraz absentovali, skvalitnia a zefektívnia vzdelávanie v danom študijnom programe a pomôžu tak

pripraviť budúcich absolventov TU lepšie pre prax. Pri ich tvorbe sme zohľadňovali špecifiká výučby odborného cudzieho jazyka, pričom kľúčovým pre nás bola práca s východiskovým odborným textom.

LITERATÚRA

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

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

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

DEÁKOVÁ, V. 2016. Učebné materiály pre študijné odbory lesníctva a drevárstva používané na výučbu odborného nemeckého jazyka na Technickej univerzite vo Zvolene v lesníckej a drevárskej praxi. In Veverková, D. – Danihelová, Z. – Ľupták, M. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III: recenzovaný zborník vedeckých prác.* Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, s. 53-67

FUNK, H. 2003. Fachsprachenunterricht. In Bausch, K. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, s. 169-174

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

CHODĚRA, R. 2013. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do úvod do vědního oboru.* Praha: Academia.

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

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris.

SHARMA, P., BARRETT, B. 2007. *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom.* 1. vyd. Macmillan Publishers Limited, 160 s.

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.

UŽÁKOVÁ, M. 2001. Adaptácia odborných textov a jazyka. In: Agrární perspektivy X: Sborník prací z mezinárodní vědecké konference. Praha: ČZU, s. 52-58

OBSAHOVÉ ASPEKTY ZOSTAVOVANIA *MEPA KURSBUCH*, PUBLIKÁCIE NEMECKEJ ODBORNEJ POLICAJNEJ TERMINOLÓGIE PRE ÚČASTNÍKOV VZDELÁVACÍCH AKTIVÍT MEPA

CONTENT ASPECTS OF CREATING *MEPA KURSBUCH*, A PUBLICATION OF SPECIALISED POLICE TERMINOLOGY FOR PARTICIPANTS IN MEPA GERMAN LANGUAGE COURSE

Andrea Dobiášová

Abstrakt
Autorka príspevku sa zaoberá obsahovými aspektmi pri zostavovaní publikácie pre potreby účastníkov vzdelávacích aktivít Stredoeurópskej policajnej akadémie prebiehajúcich na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Ako jedna z autoriek zdôvodňuje obsahové zameranie a prezentuje skúsenosti v oblasti grafických výziev zostavovania predmetnej publikácie. Popisuje tiež opodstatnenie vydania a využitie menovanej publikácie.

Kľúčové slová: Stredoeurópska policajná akadémia, zostavovanie učebnice, učebný materiál, účastníci kurzu, nemecký jazyk, odborná policajná terminológia

Abstract
Author of the presented paper deals with the content aspects in creating a publication for the participants of Central European Police Academy learning activities, which are taking place in the Academy of the Police Force in Bratislava. As one of the authors, she gives reasons for the content used and presents her experience in the field of graphic challenges in creating the course book. The author also justifies the publishing and usage of the publication.

Keywords: Central European Police Academy, textbook development, teaching material, course participants, German language, specialised police terminology

ÚVOD

Politický, ekonomický, spoločenský a technologický vývoj v deväťdesiatych rokoch viedol k dramatickému nárastu závažnej trestnej činnosti na území európskeho kontinentu. Policajné zbory v Európe bojujú proti tejto trestnej činnosti legislatívnymi a praktickými opatreniami aj v rámci medzinárodnej kooperácie a koordinácie za účelom národnej bezpečnosti krajín strednej Európy. Spoločné hodnoty a výzvy týchto krajín viedli k vytvoreniu platformy na výmenu skúseností a nadväzovanie sietí spolupráce príslušníkov Policajného zboru priamo z praxe, ktorú predstavuje Stredoeurópska policajná akadémia (z nemeckého názvu „Mitteleuropäische Polizeiakademie“, ďalej len MEPA). Členskými štátmi tejto inštitúcie sú Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Slovenská republika, Slovinsko,

Česká republika a Maďarsko. MEPA ako spoločne podporovaná vzdelávacia inštitúcia navrhuje a organizuje praktické, na potreby orientované a aktuálne školenia, resp. kurzy v systéme ďalšieho vzdelávania pre policajných dôstojníkov s niekoľkoročnou odbornou praxou, pričom oficiálnym jazykom používaným v rámci aktivít MEPA je nemčina. Hlavnými cieľmi MEPA sú boj proti cezhraničnej, ekonomickej, ale aj kyberkriminalite, rozvoj medzinárodnej policajnej spolupráce, sprostredkovanie odborných vedomostí a prekonávanie prekážok v dorozumievaní a porozumení.

1 JAZYKOVÝ KURZ PRE ODBORNÚ KOMUNIKÁCIU MEPA

Účastníci vzdelávacích aktivít MEPA, ktoré predstavujú špeciálne kurzy, odborné semináre a hospitácie v členských krajinách, majú pred vyslaním možnosť absolvovať kurz nemeckej odbornej policajnej terminológie, ktorý je poskytovaný Akadémiou Policajného zboru v Bratislave. Na základe požiadaviek praxe je v súčasnosti kurz realizovaný v intenzite dvoch týždňov rozdelených do dvoch častí (v decembri a v júni) v rámci jedného akademického roka, a následne ukončený písomným a ústnym preverením jazykových znalostí.

Hutchinson a Waters (1989, s. 90-94) navrhujú štyri prístupy v procese tvorby kurzov: prístup zameraný na jazyk, prístup zameraný na zručnosti, prístup zameraný na vzdelávanie a prístup post hoc. V jazykovo orientovanom prístupe je potrebné dodržať päť krokov, a síce analýzu cieľovej situácie, tvorbu osnov, tvorbu resp. selekciu textov na ilustráciu položiek v sylabe, tvorbu úloh na precvičenie položiek v sylabe a návrh testov, ktorými budú hodnotené znalosti obsahu učebných osnov. V prístupe zameranom na zručnosti je potrebné dodržať šesť krokov: analýzu cieľových potrieb, výber zaujímavých a reprezentatívnych textov, vytvorenie hierarchie zručností, zoradenie a prispôsobenie textov podľa potreby, aby bolo možné zamerať sa na požadované zručnosti, navrhovanie činností/techník na výučbu týchto zručností a navrhovanie systému na hodnotenie nadobudnutých zručností.

V prístupe zameranom na vzdelávanie Hutchinson a Waters rozlišujú tri druhy postupov:

1. analýza učebnej situácie, vytváranie zaujímavých materiálov a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav;
2. analýza cieľovej situácie, vytvorenie učebných osnov s témami a úlohami, vytváranie zaujímavých materiálov a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav;

3. analýza cieľovej situácie, vytvorenie učebných osnov s témami a úlohami, vypracovanie učebných osnov, ktoré dopodrobna opisujú jazykové zručnosti a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav.

Pri zostavovaní kurzu sa zohľadňovali viaceré aspekty, pričom pozornosť bola upriamená primárne na potreby, resp. požiadavky účastníkov kurzu. Potreby praxe sa premietajú do výučbových cieľov a obsahu, majú vplyv na určenie konkrétnych potrieb konkrétnych učiacich sa, učiteľ podľa nich prispôsobuje obsah a metodiku výučby. Táto má vplyv na motiváciu a úspešnosť študentov, rovnako ako prostredie a organizačné podmienky realizácie výučby (Zelenková, 2015, s. 43). Vyučovanie odborného cudzieho jazyka v kurzoch má umožniť študentovi rozvíjať všetky jazykové kompetencie, pričom pozornosť by mala byť upriamená najmä na komunikáciu. Používanie jazyka je podmienené jednak ovládaním príslušného cudzieho jazyka a jednak vedomosťami z príslušného odboru (Binderová, 2010). Prerekvizitou účasti na kurze odbornej terminológie je teda nielen schopnosť komunikovať v cudzom jazyku, ale aj istá úroveň znalosti bezpečnostno-právneho zamerania hlavných aktivít MEPA.

2 POTREBA TVORBY NOVEJ PUBLIKÁCIE

Zefektívňovanie ako aj propagácia výučby cudzieho jazyka je v súčasnej dobe jednou z podmienok moderného prístupu k vyučovaciemu procesu. Učebnice, skriptá a iné učebné materiály by mali reflektovať súčasný stav potrieb a oblasť záujmu používateľov cudzieho jazyka. Istá postupnosť a nadväznosť v jazykovom vzdelávaní je ukotvená na úrovni základných a stredných škôl, kde si študenti osvojujú schopnosť dorozumieť sa v danej cudzej reči, ktorá im následne slúži ako základný kameň pre ďalšie napredovanie a rozvíjanie v oblasti jazykových kompetencií a zručností. V systéme ďalšieho vzdelávania, v závislosti od odborného zamerania inštitúcie, však používateľ prichádza do styku s novým okruhom terminológie, zväčša využívaným pre odborný jazyk.

„Zistenie, že mnoho študentov angličtiny potrebuje jazyk ako nástroj pre odbornú komunikáciu, viedlo k výučbe odborného jazyka (English for Special/Specific purposes). Z tohto dôvodu narástol počet kurzov a materiálov navrhnutých na výučbu angličtiny pre vedu, zdravotníctvo, poľnohospodárstvo, strojárstvo, cestovný ruch, a podobne. Odborná angličtina sa najlepšie učí ako nadstavbová vrstva, vybudovaná na pevnom základe všeobecnej angličtiny“ (Broughton et al., 1980, s. 9). Vychádzajúc zo zistení Broughtona, vysokoškolský pedagóg by mal zhodnotiť učebné materiály, ktoré používa. V priebehu rokov sa na

univerzitách do centra záujmu cudzojazyčnej výučby dostal odborný štýl v akademickom prostredí, odzrkadľujúci špecifiká univerzitných pracovísk (Kanichová, Vlčková, 2014, s. 32). Pedagóg by sa pri výbere cudzojazyčnej učebnice mal riadiť viacerými kritériami, ako napr. rozmanité profesionálne rozhranie a dostatok podnetov pre rozvoj všetkých štyroch základných komunikačných zručností, ktorými sú čítanie s porozumením, písanie, počúvanie s porozumením a hovorenie (Cunningworth, 1984).

V situácii, kedy učebné materiály absentujú, resp. dostupné publikácie nereflektujú súčasné požiadavky praxe, vzniká potreba aktualizácie a tvorby odborne zameraných učebníc/skrípt. Napriek skutočnosti, že v jazykovom kurze boli dynamicky a kreatívne využívané dostupné odborné a autentické materiály, učiteľ pri vyučovaní ako aj študenti pri učení sa potrebujú opierať o istý zadefinovaný systém. Špecifické požiadavky umožnili autorkám tvorivo pristúpiť k vytvoreniu nového učebného materiálu s názvom *MEPA Kursbuch*. Stotožňujeme sa s názorom Džuganovej a Baurnauovej (2017, s. 142), že iné texty a učebnice publikované v danom odbore zostávajú dôležitým zdrojom informácií, odborných textov a námetov na simulovanie komunikačných situácií, inšpiratívnym zdrojom na písomné spracovanie tém, bázou pre osvojenie si novej slovnej zásoby, podnetom pre vypracovanie úloh a aktivít, ktoré sú prispôsobené potrebám študentov a vyučovaciemu procesu. Podobný názor v odbornej literatúre zastáva aj Zujev (1986, s. 64): *„Učebnica sa musí tvoriť ako nástroj učebného procesu a musí mať presne vymedzené kvality, vlastnosti, ktoré pomáhajú študentom čo najlepšie si osvojiť obsah vzdelávania.“*.

Pri zostavovaní publikácie zameranej na odborný jazyk prostredníctvom výberu vhodných autentických materiálov a zostavovania cvičení sa autorky snažili uplatňovať Guilfordove faktory tvorivosti:

- fluencia - schopnosť pohotovo vytvoriť čo najviac psychických faktorov určitého druhu;
- flexibilita - pružnosť myslenia, schopnosť pružne utvárať rôznorodé riešenia;
- originalita - schopnosť pružne utvárať dôvtipné, neobvyklé produkty, ktoré odhaľujú vzdialené súvislosti;
- senzitivita - schopnosť všimnúť si, postrehnúť, vystihnúť problém;
- redefinovanie - schopnosť zmeniť význam a použitie predmetov alebo ich častí a použiť ich iným spôsobom;
- elaborácia - schopnosť vypracovať detaily riešení tak, aby sa skompletizoval nejaký celok (Máčajová, 2021, s. 23-25).

3 OBSAHOVÉ ZAMERANIE A ŠTRUKTÚRA PUBLIKÁCIE

Na základe analýzy cieľovej skupiny, jej potrieb, jazykovej úrovne ako aj analýzy cieľa, ktorý má skriptum spĺňať, bolo potrebné určiť počet lekcií a definovať obsahové zameranie jednotlivých lekcií. Publikácia *MEPA Kursbuch* autoriek Andrey Dobiášovej a Kataríny Zimmermannovej pozostáva z ôsmich lekcií zameraných na bezpečnostno-právnu terminológiu v oblastiach:

- všeobecná kriminalita;
- dopravná polícia;
- cezhraničná trestná činnosť;
- obchodovanie s ľuďmi;
- ekonomická kriminalita;
- drogová kriminalita;
- násilná kriminalita;
- kyber-kriminalita, pričom pri výbere podkladových textov z dostupných zdrojov do publikácie sa autorky riadili kritériami ako autentickosť, adekvátnosť a tematická vhodnosť a jazyková náročnosť.

Pri tvorbe skripta autorky využili jednoduchú štruktúru jednotlivých lekcií, v ktorej sú zahrnuté:

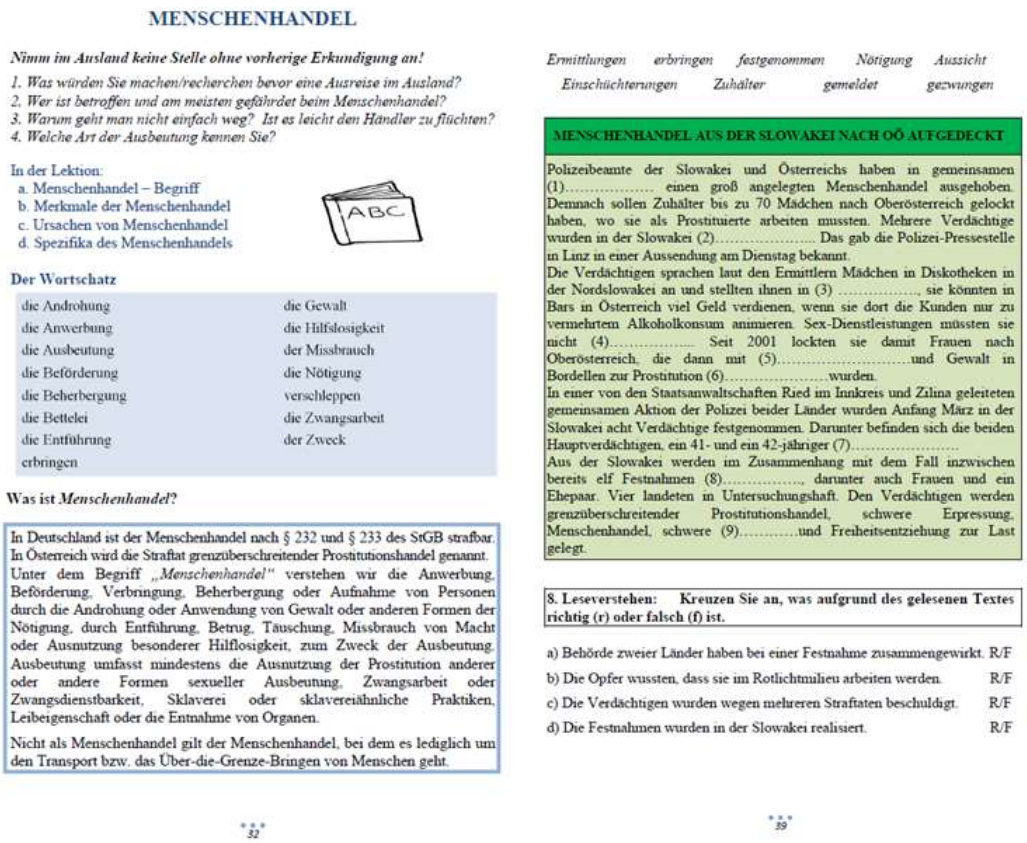
1. úvodné aktivity – úvod lekcií sa začína naznačením obsahu lekcie v jednotlivých bodoch a v niektorých prípadoch aj brainstormingom, resp. podnetnými otázkami k problematike danej lekcie;
2. glosár – uvedenie ťažiskovej odbornej terminológie;
3. čítanie – uvedenie do teórie problematiky témy prostredníctvom autentického textu v kombinácii s úlohami pre čítanie s porozumením;
4. písanie – úlohy zamerané na ťažiskovú odbornú slovnú zásobu vo forme dopĺňania do textu, reprodukciu modelovej situácie, spísanie záznamu, atď. ;
5. komunikácia – umožňuje účastníkom zdieľať svoje skúsenosti a odborné znalosti v širšom kontexte prostredníctvom diskusie ;
6. gramatika – tvorí poslednú, jednotnú časť skripta zameranú na gramatické javy ako pasíva, predložky s datívom a akuzatívom, participium.

4 USPORIADANIE, VIZUÁLNY VZHĽAD A TYPOGRAFICKÁ ÚPRAVA

Logické a vizuálne usporiadanie materiálov využívaných v učebnom procese na jednotlivé lekcie a následné členenie lekcií na ďalšie typovo príbuzné časti je vo všetkých lekciách jednotné. Vyváženosť jednotlivých stránok celkového vzhľadu diela predstavuje podstatu kvalitnej typografickej úpravy. Takýmto spôsobom zostavená učebná pomôcka prispieva k efektivite vzdelávacieho procesu. Aj z tohto dôvodu autorky rešpektovali uvedený princíp pri kreovaní skripta MEPA Kursbuch.

Autentické texty, úlohy, obrazový podporný materiál sú logicky umiestnené, s primeraným využitím priestoru. Autorky využili formu farebného odlišovania častí textu, ktoré slúžia rôznym účelom, napr. text ohraničený modrým rámčekom predstavuje teoretický základ, kým text v zelenom poli zasa autentický prípad z praxe.

Pre účel predstavy vizuálu MEPA Kursbuch, uvádzame ukážky predmetnej publikácie z lekcie „*Obchodovanie s ľuďmi*“:



MENSCHENHANDEL

Nimm im Ausland keine Stelle ohne vorherige Erkundigung an!

1. Was würden Sie machen/recherchen bevor eine Ausreise im Ausland?
2. Wer ist betroffen und am meisten gefährdet beim Menschenhandel?
3. Warum geht man nicht einfach weg? Ist es leicht den Händler zu flüchten?
4. Welche Art der Ausbeutung kennen Sie?

In der Lektion:
a. Menschenhandel – Begriff
b. Merkmale der Menschenhandel
c. Ursachen von Menschenhandel
d. Spezifika des Menschenhandels

Der Wortschatz

die Androhung	die Gewalt
die Anwerbung	die Hilfslosigkeit
die Ausbeutung	der Missbrauch
die Beförderung	die Nötigung
die Beherbergung	verschleppen
die Bettelei	die Zwangsarbeit
die Entführung	der Zweck
erbringen	

Was ist *Menschenhandel*?

In Deutschland ist der Menschenhandel nach § 232 und § 233 des StGB strafbar. In Österreich wird die Straftat grenzüberschreitender Prostitutionshandel genannt. Unter dem Begriff *„Menschenhandel“* verstehen wir die Anwerbung, Beförderung, Verbringung, Beherbergung oder Aufnahme von Personen durch die Androhung oder Anwendung von Gewalt oder anderen Formen der Nötigung, durch Entführung, Betrug, Täuschung, Missbrauch von Macht oder Ausnutzung besonderer Hilflosigkeit, zum Zweck der Ausbeutung. Ausbeutung umfasst mindestens die Ausnutzung der Prostitution anderer oder andere Formen sexueller Ausbeutung, Zwangsarbeit oder Zwangsdienstbarkeit, Sklaverei oder sklavereiähnliche Praktiken, Leibeigenschaft oder die Entnahme von Organen.

Nicht als Menschenhandel gilt der Menschenhandel, bei dem es lediglich um den Transport bzw. das Über-die-Grenze-Bringen von Menschen geht.

32

Ermittlungen erbringen festgenommen Nötigung Aussicht Einschüchterungen Zuhälter gemeldet gezwungen

MENSCHENHANDEL AUS DER SLOWAKEI NACH OÖ AUFGEDECKT

Polizeibeamte der Slowakei und Österreichs haben in gemeinsamen (1)..... einen groß angelegten Menschenhandel ausgehoben. Demnach sollen Zuhälter bis zu 70 Mädchen nach Oberösterreich gelockt haben, wo sie als Prostituierte arbeiten mussten. Mehrere Verdächtige wurden in der Slowakei (2)..... Das gab die Polizei-Pressestelle in Linz in einer Aussendung am Dienstag bekannt.
Die Verdächtigen sprachen laut den Ermittlern Mädchen in Diskotheken in der Nordslowakei an und stellten ihnen in (3) ....., sie könnten in Bars in Österreich viel Geld verdienen, wenn sie dort die Kunden nur zu vermehrtem Alkoholkonsum animieren. Sex-Dienstleistungen müssten sie nicht (4)..... Seit 2001 lockten sie damit Frauen nach Oberösterreich, die dann mit (5).....und Gewalt in Bordellen zur Prostitution (6).....wurden.
In einer von den Staatsanwaltschaften Ried im Innkreis und Zilina geleiteten gemeinsamen Aktion der Polizei beider Länder wurden Anfang März in der Slowakei acht Verdächtige festgenommen. Darunter befinden sich die beiden Hauptverdächtigen, ein 41- und ein 42-jähriger (7).....
Aus der Slowakei werden im Zusammenhang mit dem Fall inzwischen bereits elf Festnahmen (8)....., darunter auch Frauen und ein Ehepaar. Vier landeten in Untersuchungshaft. Den Verdächtigen werden grenzüberschreitender Prostitutionshandel, schwere Erpressung, Menschenhandel, schwere (9).....und Freiheitsentziehung zur Last gelegt.

8. Leseverstehen: Kreuzen Sie an, was aufgrund des gelesenen Textes richtig (r) oder falsch (f) ist.

a) Behörde zweier Länder haben bei einer Festnahme zusammengewirkt. R/F
b) Die Opfer wussten, dass sie im Rotlichtmilieu arbeiten werden. R/F
c) Die Verdächtigen wurden wegen mehreren Straftaten beschuldigt. R/F
d) Die Festnahmen wurden in der Slowakei realisiert. R/F

39

Obrázok 1 Lekcia „Menschenhandel“

ZÁVER

Predkladaný článok prezentuje princípy a postupy využité pri zostavovaní učebného materiálu pre odbornú komunikáciu, v tomto prípade pre účely kurzu nemeckej odbornej policajnej terminológie pre účastníkov vzdelávacích aktivít MEPA. Autorka predkladaného článku predstavuje činnosť, zameranie a poslanie MEPA a poukazuje na teóriu procesu tvorby jazykových kurzov. Na základe analýzy cieľovej skupiny, jej potrieb, jazykovej úrovne ako aj analýzy cieľa bola v roku 2021 vydaná publikácia MEPA Kursbuch pre účely kurzu, ktorá však slúži aj ako hlavný materiál využívaný študentmi Akadémie Policajného zboru v Bratislave v predmete *špecializovaná príprava – nemecký jazyk*. Autorka tiež prostredníctvom vizualizácie určitých častí predmetnej publikácie sprostredkúva náhľad do problematiky typografickej úpravy pri zostavovaní publikácie pre odbornú komunikáciu.

LITERATÚRA

BROUGHTON, G. et al., 1980. *Teaching English as a Foreign Language*. 2nd ed. - London: Routledge and Kegan Paul. 248 s. ISBN 978-04-150-5882-7.

CUNNINGSWORTH, A., 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann. 104 s. ISBN 978-04-352-8006-2.

DŽUGANOVÁ, B., BARNAU, A., 2017. *Tvorba a využitie odborných učebných materiálov pre študentov medicíny.* In *Philologica. Lingua academica.* Vol. 76: 5 - Bratislava: Univerzita Komenského. s. 141 – 151. ISBN 978-80-223-4362-6

HARSONO, Y. M., 2015. *Developing Learning Materials for Specific Purposes*. Universitas Katolik Atma Jaya, Jakarta. [online]. Dostupné na internete: https://pdfs.semanticscholar.org/505f/1d3393db365e09c491848e21d120e6418264.pdf?_ga=2.96976287.125621000.1656191478-217195998.1656191478

HUTCHINSON, T., WATERS, A., 1989. *English for Specific Purposes: A learning-centred Approach*. 3rd ed. - Cambridge: Cambridge University Press. 183 s. ISBN 978-05-213-1837-2.

KANICHOVÁ, R., VLČKOVÁ, V., 2014. *Tvorba odborne zameraných učebníc nemeckého jazyka pre terciárnu sféru vzdelávania.* In *Philologica. Lingua academica.* Vol. 70: 3 - Bratislava : Univerzita Komenského. s. 31 – 46. ISBN 978-80-223-3572-0.

MÁČAJOVÁ, M., 2021. *Pedagogika tvorivosti*. Nitra: PF UKF. 161 s. ISBN 978-80-558-1772-9.

Stredoeurópska policajná akadémia - Stredisko praktického vzdelávania policajtov. [online]. [cit. 2022-06-06] Dostupné na internete: https://www.akademiapz.sk/medzinarodna-spolupraca/mepa, https://www.mepa.net/deutsch/mepa/Seiten/default.aspx

ZELENKOVÁ, A., 2015. *Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie*. In *XLinguae Journal*. Volume 8 Issue 1. ISSN 1337-8384. Dostupné na internete: http:/www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/metodiky/jazyk%20a%20komunikacia.pdf.

ZUJEV, D. D., 1986. *Ako tvoriť učebnice.* Bratislava: SPN. 296 s. ISBN 67-422-86.

ODBORNÝ TEXT 3X JINAK – INOVATIVNĚ, INTUITIVNĚ, INTERAKTIVNĚ

PROFESSIONAL TEXT 3 TIMES DIFFERENTLY – INNOVATIVELY, INTUITIVELY, INTERACTIVELY

Dana Dovhunová

Abstrakt
Příspěvek se zabývá multidimenzionálním projektem „*Odborný text 3x jinak – inovativně, intuitivně, interaktivně*“ Jazykového centra na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Projekt zahrnoval trojrozměrnou podobu jednoho učebního materiálu ve dvou cizojazyčných mutacích (AJ a NJ) na úrovni B1-B2 dle SERR: tvorbu audio-vizuální publikace v tištěné podobě, tvorbu e-learningové verze v prostředí Moodle a realizaci živého jazykového kurzu. Tištěná příručka byla koncipována nejen jako teoretický průvodce odbornou literaturou a stylem, ale především jako praktický a systematický návod pro práci s cizojazyčným odborným textem. E-learningová opora představovala a stále představuje interaktivní vzdělávací nástroj pro svůj zpětnovazebný, statistický a evaluační charakter. Živý kurz snoubil možnost práce jak s tištěnou, tak elektronickou verzí v učebním procesu, a tím poskytl prostor pro pilotáž, evaluaci a dodnes trvající aktualizaci a zkvalitňování e-kurzu. Tato multidimenzionalita umožnila víceúčelové využití v různých formách studia. Tematicky je materiál orientován na pedagogicko-psychologické vědy a vychází ze vzdělávacích potřeb studentů učitelství (pre)primárního vzdělávání, avšak je možno ho využít i pro širší publikum.

Klíčová slova: multidimenzionální projekt, odborný text, teoreticko-praktický průvodce, interaktivní nástroj

Abstract
The paper deals with the multidimensional project "Professional text 3 times differently - innovatively, intuitively, interactively" by the Language Centre at the Faculty of Education of the J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem in the years 2018-2020. The project included a three-dimensional version of one teaching material in two foreign language versions (English and German) at the level of knowledge B1-B2 according to the CEFR: an audio-visual publication in printed form, an e-learning version in the Moodle environment and a live language course. The printed material was conceived not only as a theoretical guide to professional literature and academic language style, but above all as a practical and systematic guide for working with professional text in a foreign language. E-learning support was and still is an interactive educational tool for its immediate feedback, statistical and evaluation character. The live course combined the possibility of working with both printed and electronic versions in the learning process, thus providing space for piloting, evaluation and subsequent continuous updating and improvement of the e-course. This multidimensionality was also chosen due to the multipurpose use of teaching material in various forms of study. It is thematically focused on pedagogical and psychological sciences and is based on the educational needs of (pre)primary teacher trainees, but it can be used for different target groups.

Keywords: multidimensional project, professional text, theoretical and practical guide, interactive educational tool

ÚVOD

Projekt „*Odborný text 3x jinak – inovativně, intuitivně, interaktivně*“ byl realizován Jazykovým centrem (JC) Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v rámci OP VVV – „Učíme se učit“ v letech 2018-2020. Reflektuje nejen naše dlouhodobé úsilí o osvojování odborného jazyka dle studijního programu, nýbrž i publikační záměr o vytvoření univerzálnějšího průvodce teorií odborného textu. V neposlední řadě také naplňuje naší vizi o CLIL výuce v akademickém prostředí. Právě integrovaná výuka odborného předmětu a jazyka je svým charakterem, zacílením na profesní potřeby a požadavkem na určité penzum odborných vědomostí vhodnou metodou pro vysokoškolské posluchače a vede, jak potvrzuje profesorem Baumannem (2000, s. 157) citovaný německý jazykovědec a autor známé didaktiky odborných jazyků Hans-Rüdiger Fluck, „k zvyšování jejich profesních kvalit“. Význam učení a vyučování odborného cizího jazyka, koncepci adekvátního předmětu a nutnost inovace zdůrazňuje i Dagmar Kolaříková (2011) ze Západočeské univerzity v Plzni, když uvádí, že

> „…schopnost komunikovat odborně v cizím jazyce je nepostradatelná (...) v dnešní době i pro všechny absolventy vysokých škol, neboť jen takto jazykově vybavení studenti mohou být připraveni na konkurenci na mezinárodním trhu práce a na mobilitu lidské pracovní síly. Pro vyučující z toho vyplývá, že je třeba se neustále zamýšlet nejen nad obsahovým profilem výuky, ale i nad formami a metodami, které mohou proces výuky a učení se jazyku zefektivnit.“ (s. 166).

Důležitým médiem k dosažení zmiňovaného cíle je odborný text a práce s ním, který vysokoškolské studenty provází prakticky po celý čas jejich vzdělávací a posléze i profesní dráhy. Baumann (2001, s. 11) definuje jeho porozumění jako „komplexní kognitivní proces za souhry lingvistických a extralingvistických znalostí“.

Výše jmenované inputy a vzdělávací strategie JC nás přiměly k uskutečnění tohoto projektu, který zahrnoval z procesuálního hlediska tři fáze, z produkčního hlediska dvě podoby studijního materiálu a z evaluačního hlediska dvě možnosti ověření v praxi. Jako autor německé verze představím v předkládané studii genezi a specifika tohoto cizojazyčného materiálu.

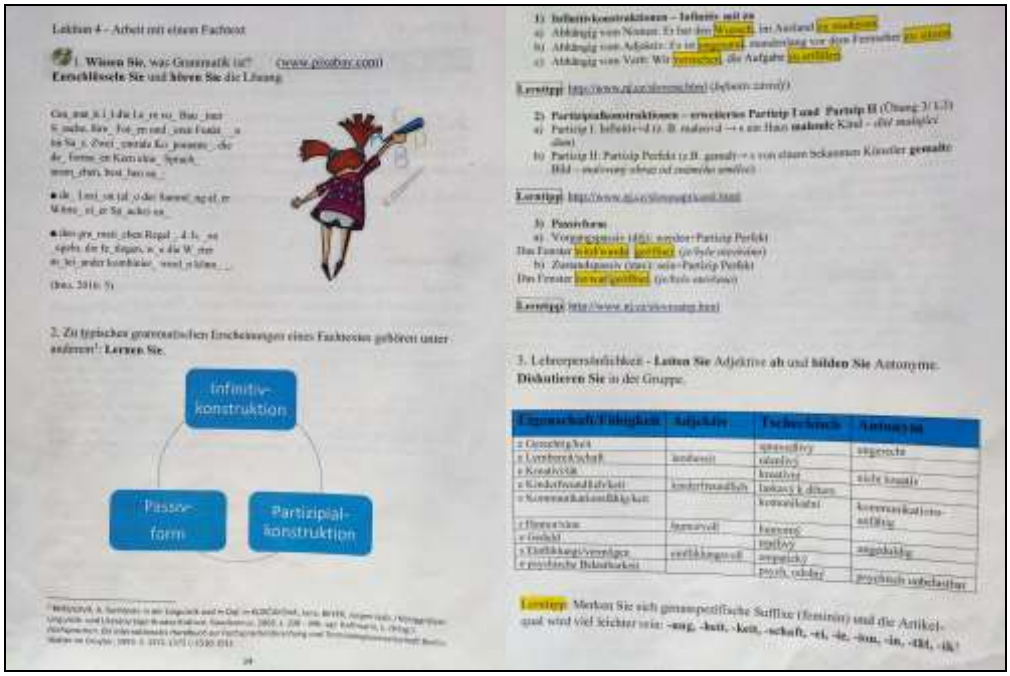
1 KONCEPT A FORMA

Cílem projektu bylo vytvořit teoreticko-praktickou příručku pro práci studentů s odborným cizojazyčným textem. V první fázi byl sestaven koncept a určena forma

publikace, která představovala výchozí platformu a základní dokument pro druhý učební materiál – digitální. Byla vytvořena konkrétní struktura, definován rozsah, výběr, obsah odborných textů a cílová skupina, ustanovena jazyková úroveň, zvoleny metody a posléze sepsána publikace v tištěné formě ve dvou jazykových mutacích – angličtině a němčině.

1.1 Specifika jazyků

Teoretická část obsahuje definici odborného textu, jeho vymezení z typologie textů, typické fenomény z oblasti lexika a gramatiky, kompoziční a formální náležitosti a tipy pro písemnou anotaci a prezentaci (Powerpoint). Tato teoretická osnova je doplněna o praktické příklady – rozbory autentických textů z odborných problematik na gramatické, syntaktické a lexikální jevy a jejich praktický nácvik. Právě při determinaci typických jazykových jevů jsme museli postupovat rozdílně, ačkoli má projekt a jeho výstupy jednotný koncept pro obě cizojazyčné verze. Odborná angličtina a němčina se liší svými specifiky, jak dokládá například pilotní studie o srovnání premodifikací a postmodikaficí v odborných textech na základě kvantitativní analýzy o frekvenci výskytu. Zatímco dle Hansen-Schirra a spolupracovníků (2009, s. 116-117) jsou pro odbornou němčinu typickými premodifikacemi adverbia, determinátory a participiální konstrukce, pro odbornou angličtinu genitiv, podstatná jména a nominální konstrukce, kterými nahrazuje kompozita. Tyto i další odlišnosti byly respektovány a zohledněny při výběru typických znaků a graficky zobrazeny, viz obrázek 1.



Obrázek 1 Lekce 4 – luštění definice, typické gramatické jevy, odvozování

1.2 Jazykové dovednosti

Jelikož jsme si vědomi, že cizojazyčná výuka by měla zahrnovat rozvoj nejlépe všech čtyř jazykových dovedností, a analýza odborných textů se zakládá především na čtení s porozuměním s následnou reprodukcí informací (ať už v podobě písemné či ústní), usilovali jsme od počátku o začlenění rovněž poslechových aktivit. Díky spolupráci s rodilými mluvčími jsme mohli začít klást důraz i na další receptivní dovednost – poslech s porozuměním, jehož rozvoji a zatraktivnění jsem se věnovala už i před léty. Ve svém článku upozorňuji na skutečnost, že je mu z pozice studenta i učitele vykazována role popelky a

„…bylo by záhodno vyhranit mu přinejmenším stejně tak velký prostor ve vyučování jako například čtení s porozuměním, jelikož dle mého soudu umožňuje studentovi se rychleji asimilovat s cizojazyčným prostředím (...), učí ho hbitě se orientovat a selektovat důležité informace v probíhajícím komunikačním toku i napomáhá velkou měrou překonávat strach z prvního přímého reálného kontaktu, a to více než jakákoli jiná dovednost.“ (Filipek, 2008, s. 52)

Profesor Solmecke (1992, s. 7) jde ještě dále a označuje ho „základnou pro lidskou komunikaci vůbec, který by dokonce mohl předčit svým významem i dovednost ústního projevu“.

Základní premisou při tvorbě příručky bylo převést všechny odborné texty do zvukové podoby, ostatní bylo ponecháno na autorech. V německé verzi byly namluveny nejen samotné texty, ale i jazyková cvičení a další jazykové aktivity jako např. hrátky s odbornou terminologií, luštění vět či definic, viz obrázek 1. V textu publikace jsou označeny malou ikonou „již překonaného“ digitálního média – optického disku.

1.3 Témata a texty

V otázce volby odborných témat jsme postupovali pomocí jednoduchého klíče: studijní program – studijní obor – tematické okruhy ke státní zkoušce. Protože se jednalo o učitelské studijní programy se specializací pro 1. stupeň ZŠ a mateřské školy, vycházeli jsme z jejich společných odborných potřeb a tématik. Ze zadání státnicových okruhů obou oborů jsme vybrali shodné obsahy, které jsou orientovány na oblasti standardních i alternativních forem vzdělávání, osobnostního profilu pedagoga, školní i rodinné výchovy, emocionálního i sociálního vývoje dítěte, fenoménu stresu a syndromu vyhoření i stále diskutované školní motivace a inkluse. Konkrétně jsou texty zaměřeny na následující odborné otázky, např. na roli vyučujícího v Montessori školách, charakteristiku dobrého učitele, šikanu

ve škole, sourozeneckou rivalitu, rady k zvládnutí stresových situací v rodině, motivační tipy pro žáka i učitele i na inklusi dětí se specifickými potřebami na jedné německé základní škole. Tímto pedagogicko-psychologickým zaměřením je sice predefinována odborná náplň a tím primární cílová skupina adresátů, ale svou instruktážní koncepcí nabízí příručka využití i pro obecnější účely a další obory.

Odborné texty byly vybírány s velkou pečlivostí s ohledem na více aspektů. Prvním byla typologie poskytující rozmanitost od novinového článku, rozhovoru a tematické brožury až po příručku či návod. Druhým byla funkce textů vykazující příklady informativního, normativního, instruktážního anebo čistě komentujícího účelu. Jako třetí aspekt se jevil autorský styl a jazyk. Záměrem této metodiky bylo sestavit co nejpestřejší paletu typů, textových znaků, jazykových atributů a zvláštností, aby studenti získali široký teoretický přehled a bohaté praktické zkušenosti. Jazyková úroveň a formální rozsah textů byly stanoveny dle kognitivních a jazykových kompetencí našich studentů. Po zohlednění jejich dosavadní jazykové praxe a zkušeností s odborným cizím jazykem a dosažené jazykové úrovně odpovídala pokročilému stupni znalostí B1-B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Formální požadavek textu byl stanoven na maximální délku ke ¾ jedné strany A4.

1.4 Výsledek

Na základě výše zmíněných postupů vznikla příručka, která představuje studijní manuál se systematickými kroky, jak pochopit a pokořit odborný text a jeho úskalí, a klade si za cíl poskytnout co možná nejvíce praktických podkladů a rad. Aktivní student dokáže analyzovat a shrnout odborný text, vyhledat a správně aplikovat odbornou terminologii i internacionalismy, ovládá vybranou gramatiku i syntax a dovede vytvořit prezentaci a diskutovat na odborné téma.

Publikace je složená z deseti lekcí s audionahrávkami na CD, internetovými odkazy, video tipy, praktickými radami (Lerntipps) a klíčem. V každé lekci se na začátku objevují definované cíle, co se studenti naučí a co si uchovají v paměti, dále kreativní úvodní cvičení (Warm up), teoretický výklad, tematický odborný text a příslušná praktická část s procvičováním daných jazykových prostředků. Příručka byla vydána v roce 2019 pod hlavičkou Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně a recenzována docentkou Hanou Bergerovou z Katedry germanistiky slovy:

„Především výběr textů si zaslouží uznání. Texty jsou aktuální, zajímavé a podnětné pro vlastní zamyšlení i (virtuální) diskuzi. (...) Ve cvičeních a úkolech se autorka snaží o rozmanitost i zábavnost. (...) Závěrem lze proto zkonstatovat, že se v předkládané publikaci podařilo (...) vytvořit harmonický celek, který je v řadě ohledů vskutku inovativní."

Název *Odborný text 3x jinak – inovativně, intuitivně, interaktivně* má mít jednak psychologický efekt – má vzbudit zvědavost, zájem a motivaci studujících, avšak především má poukázat na metodicko-didaktický profil této publikace. Prvním výrazem má obsáhnout a vyjádřit pokrokovost materiálu ve formě i obsahu. Druhým pojmem má přiblížit didaktické postupy, jak si osvojit odborný cizí jazyk pomocí intuice, dedukce a logiky, např. postavit základní porozumění textu na internacionalismech, ukotvit odbornou slovní zásobu pomocí antonym či aplikovat odvozovací principy. Posledním heslem má postihnout charakter nabízených činností a aktivit jako je skupinové práce, digitální test, virtuální diskuse či power-pointové prezentace, které vyvolávají zákonitost akce a reakce. Tato vzájemnost určila i druhý rozměr této publikace, tj. Moodle kurz, a tím další fázi projektu.

2 DRUHÁ DIMENZE

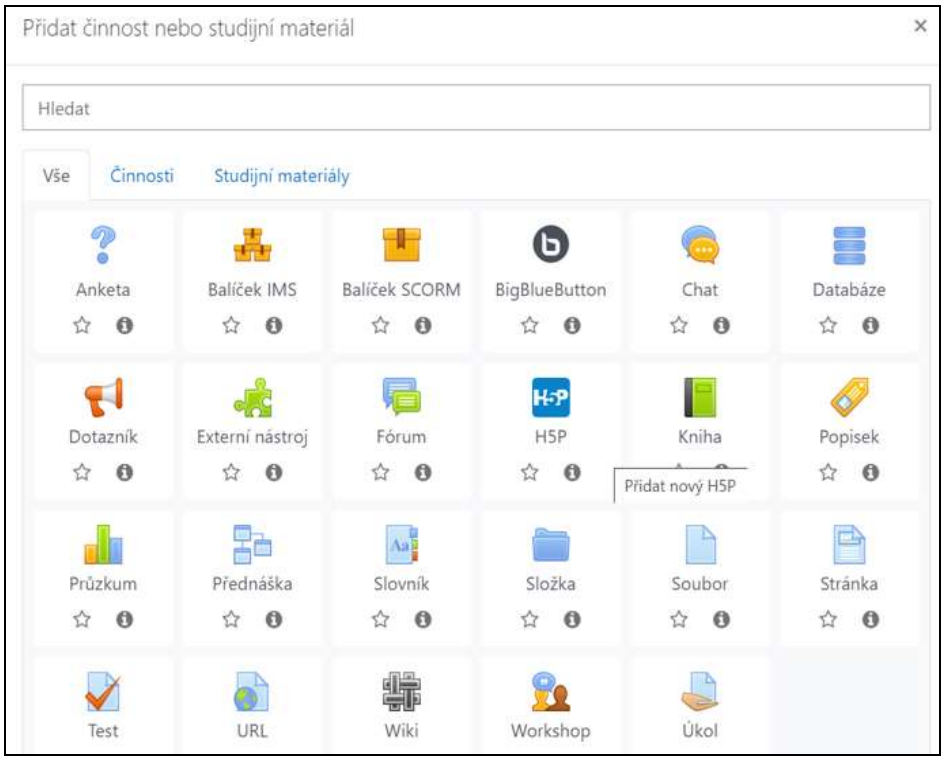
Druhá fáze byla věnována digitální neboli elektronické podobě výukového materiálu, který by se vyznačoval výše zmíněnou interakcí. Vedle velmi žádané dynamičnosti jsme sledovali další tři kritéria: snadnou dostupnost a intuitivní ovladatelnost pro studenty, možnost průběžné aktualizace, editace a inovace ze strany učitele a pestré spektrum testovacích a jazykových činností a forem materiálu. Tyto požadavky splňuje e-learning kurz v prostředí fakultního Moodlu a nabízí i okamžitou zpětnou vazbu, opakovaní pokusů (to pro studenty), přehled rezultátů a procentuální statistiku úspěšnosti studujících (to pro učitele). Svými kontrolními mechanismy zároveň naplňuje i indikátor evaluační činnosti vyučujícího a umožňuje sledovat aktivitu, pokroky a rozvoj jazykových dovedností jednotlivců.

Cílem online-verze bylo poskytnout učební pomůcku především studentům kombinovaného studia zmiňovaných oborových specializací, kteří byli a jsou odkázáni na samostudium a individuální konzultace. V době pandemie se však osvědčila i ve výuce prezenčním studujícím pro její synchronní i asynchronní část. A stala se tak impulsem pro další elektronický CLIL kurz propojující odborný jazyk a problematiky oborů sociální a speciální pedagogiky.

2.1 Moodle

Moodle je elektronickou platformou, která má své odpůrce i zastánce. Pro účely osvojování cizího jazyka se nám ovšem jeví jako velmi vhodný interaktivní výukový nástroj a pro jeho výše zmíněné přednosti se stavíme na stranu stoupenců. V první třetině roku 2019 byla vytvořena e-learningová opora nesoucí stejný název jako publikace a byla zpřístupněna studentům i akademikům. V druhé třetině roku byla pilotována a modifikována, aby mohla být v poslední třetině téhož roku spolu se skriptem přímo ověřována ve vyučovacím procesu.

Dynamičnost a diverzitu e-kurzu jsme dosáhli variabilitou materiálu i činností, a přitom zachovali jednotné schéma pro lepší přehlednost a orientaci. Obsahy lze zpracovat jako internetový odkaz, video, powerpointovou prezentaci, knihu, popisek či stránku. U činností lze vytvořit testovací úlohy všeho druhu (doplňovačky, výběr z několika možností, krátké/dlouhé tvořené odpovědi, pravda/nepravda, přiřazování, přetahování do textu či obrázku atd.), ale též netestovací jako dotazník, anketu, fórum, chat, slovník či wiki, viz obrázek 2. Kouzlo těchto „neinvazivních“ forem spočívá v možnosti zjištění nejen sociálně-kulturních názorů, postojů, priorit či hodnot studujících, nýbrž i v ověření jejich správného jazykového vyjádření v kontextu, např. na kontroverzní výroky reagovat souhlasným či nesouhlasným stanoviskem. Struktura jednotlivých lekcí v Moodle kurzu kopíruje strukturu lekcí v tištěné příručce. Úvodní část obsahuje název tématu, klíčová slova a motivační cvičení. V hlavní části následuje vysvětlení pojmosloví dané lekce, teorie gramatiky, text, video, testy a v závěrečné části tip pro učení, zábavu či inspiraci. Střídáním forem, aktivit, výzev a jazykových dovedností na elektronické bázi jsme mohli větší měrou podpořit smyslové učení. Kategorizaci smyslů vedle známé klasifikace (sluch, zrak, hmat, čich a chuť) rozšířila americká pedagožka a psycholožka Susan Kovaliková o druhy vnímání, druhy vjemů i jevů dokonce na počet devatenácti, což nás dle Zemánkové (2007, s. 40) ale „nemusí mást, protože jde jen o detailní rozvedení u nás udávaných pěti smyslů“. Nám se prostřednictvím Moodle prostředí podařilo umocnit zrak a sluch.



Obrázek 2 Nabídka činností a forem materiálu v Moodle prostředí

3 ŽIVÝ ROZMĚR

Třetí a poslední fází našeho projektu byla organizace a realizace živého jazykového kurzu určeného pro dálkové studenty daných studijních programů. Vzhledem k cílové skupině byla stanovena forma blokové výuky v rozsahu pěti setkání a časové dotaci čtyř hodin á blok. Celkem proběhly dva kurzy během dvou zimních semestrů 2019/2020 a 2020/2021. Počet zájemců byl omezen na 15 a prakticky se naplnil, první německý kurz vykazoval 14, druhý 12 posluchačů. Ve výuce se sice pracovalo jak s tištěným skriptem, ale pro větší interaktivnost a dynamičnost se používala i Moodle verze. Studenti s ní byli konfrontováni i za účelem následného samostatného procvičení probrané látky a domácí přípravy. Cílem živého kurzu byla verifikace a evaluace obou výukových materiálů v praxi a také poskytnutí názorné „jazykové a odborné první pomoci“ při práci s vybraným odborným textem, který představuje těžiště ústní zkoušky.

V průběhu obou kurzů byla monitorována aktivita, činnosti a výsledky respondentů. U každého jednotlivce Moodle znázornil grafickou křivkou statistiku návštěvnosti a faktické manipulace s jakýmkoli úkolem v podobě jednodenního či souhrnného protokolu. Dále poskytl detailní sestavy činností a rezultáty testů v procentuální hodnotě včetně celkové známky, které se pohybovaly od 61 až po 92 procent. Největší účast vykazovalo logicky období kurzu, ale byla zaznamenána opětovná aktivita i před zkouškovými termíny.

Přímé nasazení obou materiálů v reálném kurzu nám ukázalo jejich přednosti i nedostatky, správnost zadání úloh i forem, aplikovatelnost v synchronní a asynchronní formě výuky a umožnilo je editovat, aktualizovat a zdokonalit, i když jen na elektronické bázi.

ZÁVĚR

Naše tištěná a digitální výuková pomůcka o odborném textu v cizím jazyce a jejich živá analogie poskytují trojrozměrný přístup ke CLIL tematice. Prezentují pokus o vytvoření teoretického rádce a praktického pomocníka v jednom pro inovativní, intuitivní a interaktivní nácvik práce s odborným cizojazyčným textem v rámci studijního oboru.

Při evaluační diskusi s absolventy vyšly najevo následující skutečnosti. Po stránce obsahové je zacílení na odborné těžiště zájmu studentů zásadní a směrodatné pro jejich aktivaci a motivaci i přes vyšší jazykovou obtížnost podkladů. Po stránce jazykové považují teoretický výklad gramatiky a syntaxe v mateřském jazyce za stále potřebný a byl pozitivně hodnocen, ale lexikální jevy jej tolik nevyžadovaly. Z metodologického hlediska byly dedukce, intuice a logika při osvojování cizího jazyka spíše neznámé, málo praktikované, ale i přes počáteční potíže označeny za užitečné, praktické i dokonce zábavné způsoby učení.

Ověřovací proces napomohl ke zkvalitnění digitálního materiálu a poukázal na zajímavý jev. Zatímco učebnice s audio-vizuálními prvky potvrzuje léty prověřené vzdělávací medium a bezprostřednost a „fyzičnost“ jazykové kurzu jej staví v pomyslném žebříčku ještě výše, e-learning kurz se prokazuje ještě o něco vhodnějším pro svou plastičnost, rozmanitost a variabilnost. Můžeme se domnívat. že to souvisí se současným digitálním rozvojem společnosti a stále více upřednostňovanou virtuální realitou. Nicméně má stejně jako jmenované nástroje své rezervy pro navození reálného jazykového prostředí a okolností, které by zprostředkovaly autentické smyslové vjemy a prožitky. Přesto může dostatečně rozvinout jazykové kompetence studentů, a tak je připravit na vlastní cizojazyčnou odbornou prezentaci a motivovat je nejen k účasti na zahraničních konferencích, nýbrž i k delší zahraniční mobilitě.

LITERATURA

BAUMANN, K.-D./KALVERKÄMPER, H./STEINBERG-RAHAL, K. (Hrsg.). 2000. *Sprachen im Beruf: Stand, Probleme, Perspektiven*. Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 38. Tübingen: Narr, 2000, s. 157 (přeloženo autorem). ISBN 3-8233-5340-3

BAUMANN, K.-D. 2001. Der Fachtext als komplexes Wissenssystem. Ein interdisziplinäres Konzept. In: *LSP & Professional Communication. Fachsprachen und Fachkommunikation. An International Journal*. Vol. 1. No. 2, October 2001. Copenhagen. s. 11 (přeloženo autorem).

BERGEROVÁ, H. Recenzní posudek na publikaci. Ústí nad Labem, 19.11.2018, str. 2.
FILIPEK, D. 2008. Poslech a tematická poslechová hra jako jeden z motivačních a kulturně vzdělávacích nástrojů ve výuce německého jazyka. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně, 2008, s. 52-56.
FLUCK, H.-R. 1992. *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992. 298 s. ISBN: 9783823345244
HANSEN-SCHIRRA, S., HANSEN, S., WOLFER, S. KONIECZNY, L. 2009. Fachkommunikation, Popularisierung, Übersetzung: Empirische Vergleiche am Beispiel der Nominalphrase im Englischen und Deutschen. In *Linguistik online*. Band 39, Nr. 3. 2009, s. 116-117 (přeloženo autorem), doi:10.13092/lo.39.480 (bop.unibe.ch [abgerufen am 13. April 2020]).
KOLAŘÍKOVÁ, D. 2011. Výuka odborného jazyka jako příprava k odbornému překladu. In *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni* 1 (11), s. 153-167.
KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
SOLMECKE, G. 1992. Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch Heft 7*, Nov. 1992, s. 7 (přeloženo autorem).
ZEMÁNKOVÁ, M. 2007. *Pohyb nad zlato*. 2. upravené vydání. Olomouc: Hanex, 2007, 92 s.

LITERÁRNY TEXT A JEHO VYUŽITIE PRE ROZVÍJANIE JAZYKOVÝCH KOMPETENCIÍ NA HODINÁCH FRANCÚZSKEHO JAZYKA NA ÚROVNI C1/C2

LITERARY TEXT AS MEANS OF DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCES IN FRENCH LANGUAGE CLASSES AT C1/C2 LEVEL

Ján Drengubiak

Abstrakt
Článok sa venuje problematike využitia literárneho textu pri rozvíjaní jazykových kompetencií. Hoci sa môže zdať, že návrat literárneho textu vo výučbe cudzieho jazyka je anachronizmom, nie je to návrat k prekladu textu. Ide o komplexnejší prístup, ktorý vychádza z čítania s porozumením a rozvíja aj všetky ostatné jazykové kompetencie. Náročnosť literárneho textu zároveň predurčuje jeho využitie na vyšších úrovniach ovládania cudzieho jazyka (od B2 vyššie) a teda aj v univerzitnom prostredí. Literárny text je vhodným nástrojom rozvíjania všetkých jazykových kompetencií za predpokladu, že sú vhodne zvolené úlohy, čo napokon podporuje aj SERRJ. Štúdia si kladie za východisko učebnice francúzskeho jazyka na úrovni C1/C2 (Alter Ego a Édito), identifikuje spôsoby použitia literárneho textu podľa delenia Anne Godardovej, ktorá odlišuje didaktiku literatúry v školskom a profesionálnom kontexte a vyvodzuje z nich postupy pre využitie literárnych textov pre učiteľské a prekladateľské programy.

Kľúčové slová: literárny text, didaktika literatúry, francúzsky jazyk, komunikačné jazykové kompetencie, čítanie s porozumením, učebnica

Abstract
The article deals with the issue of the use of literary texts in the development of language competences. Although it may seem that the return of literary text in foreign language teaching is an anachronism, it is not a return to its translation. It is a more comprehensive approach that is based on reading comprehension but develops all other language competences as well. The complexity of literary texts determines the use at higher levels of foreign language learning (above B2) and therefore also in the university environment. The literary text is an appropriate tool for developing all language competences, provided that activities are suitably chosen, which is ultimately supported by the CEFR. The paper takes for its basis textbooks of French language at C1/C2 level (Alter Ego and Édito), identifies ways of using literary text according to Anne Godard, who distinguishes the didactics of literature in school and in professional context. Finally, the paper draws conclusions for the use of literary texts in university programs in French language for future French language teachers as well as for translators and interpreters.

Keywords: literary text, literature teaching methodology, French language, communicative language competencies, reading comprehension, textbook

ÚVOD

V prípade štúdia programov Francúzsky jazyk a literatúra a Francúzsky jazyk a kultúra, teda tých, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, prekladateľov a tlmočníkov sa predpokladá, že prinajmenšom vo vyšších ročníkoch, resp. najneskôr na 2. stupni

vysokoškolského štúdia úroveň ovládania cudzieho jazyka študujúcich prevyšuje úroveň B2. Aj pre týchto študentov však zostáva relevantnou otázka upevňovania vedomostí a rozvíjania všetkých jazykových kompetencií. V predchádzajúcich štúdiách (Drengubiak, 2019, 2020) sme sa zamerali na problematiku literárneho textu vo výučbe podľa SERRJ, ktorý ho nevylúči, len mu priznáva špecifický štatút, ktorý sa pohybuje medzi pragmatickým využitím a využitím textu pre jeho estetickú hodnotu. S tým súvisí aj skutočnosť, že sa v najrozšírenejších učebniciach za posledných 20 rokov líšilo zastúpenie literárnych textov, ako aj štruktúra zadaní. Tie učebnice, ktoré literárne texty naďalej využívajú (napr. Alter Ego) aj dnes, vyberajú úryvky, ktoré nie sú výnimočné svojou estetickou kvalitou, ale pragmaticky sa týkajú témy danej lekcie. Túto pragmatickú funkciu literárneho textu vyzdvihuje napr. aj Anne Godardová v knihe *La littérature dans l'enseignement de FLE* (*Literárny text vo výučbe francúzštiny ako druhého jazyka*), v ktorej tvrdí, že literatúra je legitímnou súčasťou výučby cudzieho jazyka a že je v poriadku využiť literárny text s iným zámerom ako pre literatúru samotnú. Skrz ňu je možné vnímať a zažiť cudziu kultúru od prvej chvíle osvojovania si jazyka, a teda možno využiť jej motivujúci aj vzdelávací potenciál (Godard, 2015, s. 4, 5) a rovnako tvrdí, že čítanie literárneho textu je priestorom mediácie a napríklad aj empatického prežívania, diskusie a formuje tak identitu človeka (Godard, 2015, s. 30). Nazdávame sa, že tento argument zdôvodňuje samotnú existenciu literatúry a na použitie textu v učebniciach sa vzťahuje len sekundárne, pretože úryvky textov v učebniciach nepovažujeme za dostatočne dlhé a komplexné, aby dokázali vážnejšie rozvinúť empatickú rovinu.

Myšlienka formovania čitateľa neprotirečí predstave SERRJ o tom, že výučba by mala čitateľov priviesť k čítaniu pôvodných literárnych textov – pričom taký stupeň ovládania jazyka sa očakáva na úrovniach C1 a C2. Čitateľom sa však študent nestane zo dňa na deň, ale len postupne si buduje kompetencie na to, aby zvládol čítanie beletrie – tú napokon neoceňuje ani každý rodený hovoriaci. Dokonca aj medzi čitateľmi samotnými sú obrovské rozdiely, a preto rozlišujeme čitateľov sémantických a semiotických (Eco, 2004, s. 64[1]) pričom ideálne je, ak sa zo sémantického, prvoplánového čitateľa postupne stane čitateľ semiotický. Tieto úvahy však nateraz necháme bokom a v štúdii sa zameriame na úroveň C1/C2 a budeme v prvom rade sledovať zastúpenie literárnych textov na príklade učebníc Alter Ego 5 a Édito

[1] Sémantický čitateľ (alebo tiež prvoplánový, naivný) a semiotický čitateľ (tiež nazývaným druhoplánový, kritický).

C1[2] a v druhom rade typológiu a štruktúru cvičení, ktoré autori učebníc využívajú pre rozvíjanie čítania s porozumením. Pri komparatívno-kontrastívnej analýze učebníc budeme mať na pamäti dve hľadiská, ktoré navrhuje Anne Godardová, a ktoré sa líšia cieľmi. Autorka odlišuje didaktiku literatúry pre školský kontext, kde vyzdvihuje kultúrny aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu a didaktiku literatúry pre profesionálny kontext, v ktorom komunikačné ciele užšie korešpondujú s použitím jazyka v medziľudských kontaktoch (Godard, 2015, s. 30)[3]. Je možné tieto dve roviny v učebniciach oddeliť? A je to vôbec žiaduce na úrovni C1-C2 a/alebo v univerzitnom prostredí?

1 ÉDITO C1[4]

Učebnica je rozdelená na 20 *Thèmes* (tém, tematických okruhov = t. j. lekcií). Jej autori zvolili toto označenie preto, aby osmelili vyučujúcich pracovať s učebnicou podľa vlastných predstáv. Každá časť je jeden uzavretý celok. Čo sa týka náročnosti učebnice, tá je konštantná, a preto možno poradie *thèmes* ľubovoľne meniť. Každá lekcia začína dlhším textom určeným vo väčšine prípadov na čítanie. Literárne texty sa objavujú výlučne v tejto časti lekcie, a preto budeme analyzovať všetky texty, ktoré sa na danom mieste objavujú. Pokúsime sa zistiť, či zadania vyžadujú znalosti základov práce s literárnymi textami, alebo nie. Cvičenia a aktivity k textom sú rozdelené vždy na 4 rovnaké sekcie, ktoré rozvíjajú rôzne kompetencie:

1. *Aide lecture* : pomôcka, ktorá odhalí určitý detail textu a pomôže čitateľovi rýchlejšie sa zorientovať – nie je nevyhnutne potrebná, pretože učiaci sa na úrovni C1 by mal detail odhaliť aj sám.
2. *Compréhention écrite* : otázky / cvičenia na čítanie s porozumením.
3. *Production orale* : zadania pre precvičovanie ústneho prejavu (väčšinou s aktivitou pre skupinovú diskusiu (*débat*), alebo pre krátku monologickú prezentáciu (*mini-exposé*).

[2] Výber učebníc bol podmienený tým, že ide o prvé dve učebnice, ktoré boli vo francúzštine dostupné pre úroveň C1 a C2. Alter Ego 5 bola vydaná v roku 2010 a Édito C1 v roku 2018. Aktuálne ich dopĺňajú ešte dve ďalšie učebnice: Tendances 5 z roku 2019 a Cosmopolite 5 z roku 2020.

[3] „Pour la didactique de la littérature, de distinguer des contextes d'enseignement : contexte scolaire, d'un côté, où la part de la formation culturelle se trouve affirmée (et où la culture littéraire patrimoniale en tant que telle peut devenir un enjeu d'intégration à la culture scolaire) ; contexte professionnel, de l'autre, où les objectifs communicatifs seront plus directement déterminés par les actions et interactions sociales." (Godard, 2015, s. 30)

[4] Pri citovaní učebnice Édito C1 (Pinson et al., 2018, 168 s.) používame skratku *Éd.*, za ktorou nasleduje číslo strany.

4. *Production écrite* : zadania pre precvičovanie písania.

Z dvadsiatich *Thèmes* sa literárny text objavuje v 4 prípadoch. V tabuľke uvádzame diela, ich miesto v učebnici a napokon uvádzame aj prípadný preklad do slovenčiny. Existencia prekladov daných diel (až na jedno) nám poskytuje dôkaz, že ide o reprezentatívnu vzorku najvýznamnejších diel francúzskej literatúry.

Tabuľka 1 Výskyt úryvkov literárnych textov v učebnici Édito C1

Originálne dielo	*Th.*/str.	slov/zn.	Slovenský preklad
Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, 1913	3/26	574/3293	Marcel Proust, *Swanova láska*, Bratislava: Tatran 1966
Romain Gary, *Au -dela de cette limite votre ticket n'est plus valable*, 1975	5/40	545/2787	Romain Gary, *Za touto hranicou váš lístok už neplatí*, Bratislava: Práca 1993
Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, 1964	8/60	660/3686	J.-P. Sartre, *Slová.* Bratislava: SSS 2011
Paul Valéry, *Bouche*, 1941	10/76	146/909	-
Charles Baudelaire, *Correspondances*, 1857	10/77	107/648	Charles Baudelaire, *Vzťahy*, Bratislava: Slovenský spisovateľ 1993

Zaujímavosťou v prípade Sartrovho textu je to, že je prezentovaný ako text na počúvanie s porozumením a úryvok je dostupný ako úryvok audioknihy. Keďže učebnica reprodukuje aj text, môže učiteľ pracovať s textom oboma spôsobmi: ako textom určeným primárne na čítanie aj ako textom určeným na počúvanie.

Édito C1 v predhovore nespomína explicitne literárny text, teda možno vychádzať z predpokladu, že k nemu pristupuje ako k akémukoľvek inému textu určenému primárne na čítanie. Tento predpoklad potvrdzujú aj zadania v sekcii *Compréhension écrite* (*Čítanie s porozumením*), z ktorých nie je možné určiť, či sa otázka týka literárneho, alebo neliterárneho textu – ani jedna otázka sa netýka biografie autora, literárneho smeru, kultúrneho kontextu a podobne, ktoré by presahovali rozsah informácií prezentovaných v ukážkach. Opakujú sa aj typy cvičení a formulácie. Presnejšej kategorizácii cvičení bráni to, že niektoré z otázok sa týkajú viacerých aspektov, ale ich približné rozdelenie nám umožní aspoň identifikovať určité trendy.

Zadania, ktoré sa objavili pri každom texte, by sme mohli zoradiť do troch kategórií. Najčastejším typom otázky bolo zisťovanie významu slova/pasáže/tézy/vety a pod. Z približne 30 otázok tohto typu v celej učebnici sa 5x objavili pri literárnom texte, čo zodpovedá ich rovnomernej distribúcii.

Tabuľka 2 Zadania v učebnici Édito C1

expliquez (le sens de)	l'expression
qu'entend	le mot
reformulez	la phrase (lignes)
définissez	la thèse
que veut dire	la devise
comment interprétez vous	la citation
comment comprenez vous (…)	(...)

Ak je v tomto type zadania význam viazaný na kontext, mohli by sme otázku zadeliť aj do ďalšej kategórie, ktorá je v učebnici rovnako bohato zastúpená: otázky zamerané na hľadanie detailu v texte. Tie vychádzajú z významu textu a je potrebné identifikovať relevantné slovo/vetu/pasáž atď. Z približne 30 otázok bolo až 11 v literárnych textoch. Napriek pomerne vysokému zastúpeniu pri literárnych textoch nie je ich prítomnosť natoľko významná, aby sa dala určiť povaha textu na čítanie.

Posledným rozšíreným typom zadania, ktoré možno nájsť v každej *Thème* bolo nájsť slová určitého lexikálneho poľa (hľadanie detailu) a následné upresnenie ich významu (vysvetliť význam). Z približne 20 cvičení bol tento typ zadania pri literárnom texte zastúpený 6x, z toho v jednom prípade sa vyžadovala identifikácia štylistických figúr (prirovnania a metafory). Išlo pritom o text básne, čiže v prípade, pri ktorom je otázka či ide o literárny text, viac menej irelevantná. Bol to jediný prípad, v ktorom sa v učebnici počítalo so znalosťou termínu.

Tabuľka 2 Zadania v učebnici Édito C1

relevez	le vocabulaire le champs lexical le lexique des termes les figures de style	expliquez le sens précisez le sens

Druhou kategóriou zadaní boli také, ktoré nevyskytovali v každej *Thème*. Z nich najvýznamnejšiu časť tvorili otázky, ktoré sa pýtali na celkový význam textu (14 otázok a z toho 2 pri literárnych textoch), alebo predpokladali od študentov reprodukciu a redukciu určitej pasáže (12 otázok a z toho 2 pri literárnych textoch). V prípade zadania, v ktorom sa žiadalo od študenta resumé textu/pasáže je otázne, či táto aktivita nepatrí do produktívnych

jazykových kompetencií. Podobné pochybnosti by sme mohli vzniesť voči 5 cvičeniam (z toho 1 v literárnom texte), ktoré nabádali študenta aplikovať získané informácie a teda cieľom aktivity nebol text samotný, ale jeho praktické použitie, či kreatívna nadviazanie naň. Pochybnosti o povahe cvičení nemožno mať pri otázkach, ktoré sa pýtajú na to, ako daný text funguje, či inými slovami ako dosiahne určitý efekt, či už ide o jeho štruktúru, kompozíciu, tón, intenciu autora (z 13 boli 4 pri literárnych textoch a podobne ako v prípade metafory a prirovnania, otázka týkajúca sa autorskej intencie, ktorá je pomerne častá v prípade literárneho diela, sa týkala neliterárneho textu). Najmenej zastúpený typ otázky sa týkal gramatického javu (identifikácia spôsobov vyjadrenia prítomnosti a minulosti) a v aktivitách na nácvik čítania s porozumením sa objavil jediný krát a pri literárnom texte.

Prítomnosť literárneho v neliterárnych textoch a ich absencia v literárnom texte, rovnomerné rozdelenie typov otázok nezávisle od toho, či ide o literárny alebo neliterárny text, je významným argumentom, aby sme mohli tvrdiť, že v učebnici Édito C1 je literárny text vnímaný ako každý iný (až na to, že autor je vždy uvedený). Samotný text je nástroj na rozvíjanie komunikačných zručností a kompetencií. Toto naše tvrdenie podčiarkuje aj fakt, že ani jedno cvičenie nepredpokladalo znalosť historického, kultúrneho, alebo literárneho kontextu vzniku diela a, až na vyššie spomenutú výnimku, nebola dokonca použitá ani literárna terminológia. Nepredpokladajú sa ani znalosti o literárnovedných metódach a postupoch. Zvláštnosťou učebnice Édito C1 je, že dokonca aj lekcie 8 a 10, ktoré deklarujú v úvode ciele pre čítanie románov ako „odhaliť moc románu“, „spojiť autobiografický text s autorom“, či „preskúmať rôzne časy príbehu“ (*Éd.*, s. 59) a aj ciele pre čítanie poézie: „porozumieť poetickej forme“ a „preskúmať štylistické figúry“ (*Éd.*, s. 75), pracujú s literárnymi textami určenými primárne na čítanie s porozumením ako každým iným, aj neliterárnym textom.

V knihe Édito C1 sa s literatúrou môžeme stretnúť ešte v dvoch prípadoch, ktoré sa priamo netýkajú rozvíjania čítania s porozumením. Učebnica na dvojstránke 64 a 65 uvádza slovnú zásobu, ktorá sa týka kníh: od procesu publikácie, cez žánre až po štylistické figúry. Táto dvojstránka dovoľuje študentom oboznámiť sa so základmi terminológie, ktorá by im mohla poslúžiť pri práci s literárnym textom, ale ako sme vyššie spomenuli, pre prácu s literárnymi textami učebnica nepredpokladá ich ovládanie. Posledným priestorom, kde sa objavujú odkazy na literatúru, sú vedomostné faktografické kvízy, ktoré sa týkajú všeobecného kultúrneho rozhľadu.

2 ALTER EGO 5[5]

Učebnica je rozdelená na 12 *Dossier*, ktoré ponúkajú oproti Édito C1 v rámci celku rôznorodejší materiál, ktorý sa ale stále týka viac-menej jednej témy. Čo sa týka náročnosti učebnice, tá podľa zámeru autorov narastá a záverečné *Dossier* by mali mať úroveň C2. Oproti Édito C1 má Alter Ego 5 voľnejšiu štruktúru. Sekcie v rámci *Dossier* sa opakujú, ale cvičenia a texty nie sú explicitne označené podľa základných jazykových kompetencií. Výhodou tohto typu spracovania je, že vyučujúci môže precvičovať tie kompetencie, ktoré uzná za vhodné a žiaci ani nevedia, o ktoré v danom momente ide. Študent môže mať zase pocit, že učebnica nie je monotónna – Édito však kompenzuje určitú monotónnosť takmer dvojnásobným množstvom tém.

Využitie literárnych textov v Alter Ego je oveľa výraznejšie ako v Édito. Ak v predhovore v Édito slovo *literárny* nie je použité ani raz (čiže literárne texty sú využité ako akýkoľvek iný text), v Alter Ego je v predhovore *literatúra* spomenutá hneď dvakrát: v rubrike *Parenthèses* (*Medzi zátvorkami*) aktivity „vychádzajú väčšinou z literárnych textov" (*AE5*, s. 4) a v rubrike *Techniques pour...* (*Ako na to...*) sa čitateľ dozvie, že sa naučí písať román a dialógy pre divadelnú hru. Pre rubriku *C'était hier* (*Bolo to včera*) sa literárny text nespomína.

Zastúpenie literárnych textov v učebnici je významné a spolu sa študent oboznámi až s 15 textami. Medzi tieto texty nezahrnieme tie, ktoré sa objavujú na poslednej dvojstránke učebnice. Na dvoch posledných stranách (*AE5*, s. 168-169) sú študentom predstavené techniky pre písanie románu a objavuje sa na nich až 19 krátkych citátov z rôznych románov Zolu, Prousta, Balzaca, Stendhala, Camusa atď. Aj keď sú citáty od ešte reprezentatívnejšej vzorky autorov, ako tie vo zvyšku učebnice, nezačlenili sme ich preto, lebo k týmto textom nie sú v knihe cvičenia a sú zahrnuté kvôli ilustrácii jednotlivých techník písania.

Tabuľka 4 Výskyt úryvkov literárnych textov v učebnici Alter Ego 5

Originálne dielo	*Th.*/str.	slov/zn.	Slovenský preklad
Molière, *Avare*, 1668	2/26	856/4538	Molière, *Lakomec*, Bratislava: Tatran 1975
Guy de Maupassam, *Une vie*, 1883	2/27	151/933	Guy de Maupassant, *Príbeh jedného života*, Bratislava: Tatran 1986
Alain Fournier, *Le Grand Meaulnes.* 1913	2/33	156/949	Alain Fournier, *Veľký tulák,* Bratislava:

[5] Pri citovaní učebnice Alter Ego 5 (Dollez et al., 2010, 216 s,) používame skratku *AE5*, za ktorou nasleduje číslo strany.

			Sloveský spisovateľ 1965.
Jean-Paul Sartre. *Les Mots*, 1964	2/33	157/893	J.-P. Sartre, *Slová.* Bratislava: SSS 2011
Sempé/Goscinny, *Le Petit Nicolas et les copains*, 1963. 2004	2/33	189/976	Sempé/Goscinny, *Malý Mikuláš a kamoši*, Bratislava: Slovart 2011
Théophile Gautier. *Constantinople*, 1853	4/53	301/1732	-
Stendhal. *Mémoires d'un touriste*, 1838	4/59	290/1619	-
Jean de La Fontaine, *Le Singe et le Léopard*, 1668	5/75	238/1354	Jean de La Fontaine, *Opičiak a leopard*, Liptovský Mikuláš: Tranoscious 1995
Jean Tardieu, *La comédie du langage*, 1987	6/88	296/1656	-
Romain Gary, *La Promesse de l'aube*. 1960	7/101	450/2570	Romain Gary, *Prísľub úsvitu*. Beluša: Monicqua publishing 2021
Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, 1857	9/122	506/3022	Flaubert, *Pani Bovaryová*, Bratislava: Tatran 1976
Robert Desnos, *Les Rayons et les ombres*, *cinéma* 1992	9/129	205/1247	-
Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu / À l'ombre des jeunes filles en fleurs,* 1919	10/135	415/2542	-
François Weyergans, *Le Radeau de la Méduse,* 1983	10/141	429/2636	-
Michel Houellebecq, *La Possibilité d'une ile*, 2005	11/155	447/2936	Michel Houellebecq, *Možnosť ostrova*,Bratislava: Inaque.sk 2021

Existencia prekladov nám vo väčšine prípadov poskytuje rovnako ako v prípade Édito dôkaz, že ide o reprezentatívnu vzorku najvýznamnejších diel francúzskej literatúry. Aj autori diel, ktoré preložené nie sú, tvoria jadro všeobecného rozhľadu Francúzov (Stendhal, Proust, Desnos).

V učebnici Alter Ego 5 je literárny text zastúpený na viacerých miestach, pričom ich dĺžka narastá. Cvičenia, ktoré sa pri texte objavujú, neoznačujú ktorej kompetencie sa týkajú, a preto sa nebudeme venovať len čítaniu s porozumením a neporovnáme literárne a neliterárne texty ako v prípade učebnice Édito C1. Namiesto toho sumarizujeme typy cvičení a aktivít výlučne pri literárnych textoch, pretože tie učebnica veľmi presne označí a predpokladá, že študenti s literárnym textom vedia pracovať. V prvom rade používa Alter Ego 5 od samého začiatku literárnu terminológiu. Zadania pre prvý literárny text v knihe, pasáž z Moliérovho *Lakomca*, využívajú termíny *scène* (výstup), *intrigue* (zápletka), *comédie classique* (klasicistická komédia) (*AE5*, s. 26). Neskôr majú študenti napísať *dialogues et didascalies* (dialógy a didaskálie) (*AE5*, s. 101) alebo sa vyjadriť k *mode narrratif* (spôsobu

rozprávania) (*AE5*, s. 33) a *narrateur* (rozprávačovi) (*AE5*, s. 101, 135 ...), či majú určiť *genre littéraire* (literárny žáner) (*AE5*, s. 155). Okrem toho, už prvý literárny text predpokladá špecifické poznatky z literárnej histórie. Študent má určiť, ako divadelná scénka zodpovedá kritériám klasicistickej komédie (*comédie classique*) (*AE5*, s. 26). Študent sa má tiež neskôr vyjadriť k autorskej intencii (*AE5*, s. 53, 122), identifikovať alebo imitovať štýl autora (*AE5*, s. 89, 122). Vyhľadať prirovnania a metafory v texte a určiť ich efekt (*AE5*, s. 129, 135).

V časti *Dossier*, ktorá sa najviac približuje čítaniu s porozumením, *C'était hier*, sa literárny text objavuje v 4 lekciách z 12, pričom v *Dossier* 2 sa literárne texty objavujú až dvakrát. Študent má možnosť prečítať si transkript, ale jeden z textov je primárne určený na počúvanie s porozumením. Pri všetkých 4 textoch sa objavujú otázky týkajúce sa konkrétneho detailu v texte. Rovnako sú všade zastúpené otázky týkajúce sa lexiky, hoci v neskorších lekciách sa interpretácia týka nie slov samotných alebo lexikálneho poľa, ale celých pasáží, prirovnaní a metafor. Ďalším konštantným prvkom je, že zadania nabádajú študentov písať krátke opisy, úvahy atď. Z otázok, ktoré sa neobjavujú vo všetkých lekciách sa v 2 prípadoch z piatich textov odpoveď nenachádza priamo v texte a študent musí byť kreatívny. Tiež iba v dvoch textoch sa nachádzali otázky o texte ako celku.

V časti *Parenthèses* sa literárny text objavuje v 7 lekciách z 12 (!). Cieľom tejto sekcie každého *dossier* je stimulovať kreativitu študentov, pričom majú imitovať štýl konkrétnych autorov. Aktivity začínajú otázkami k detailom textu, tak ako by sme ich očakávali pri zadaniach pre čítanie s porozumením. Hlavným cieľom sú ale nasledovné aktivity: napísať vlastnú spomienku (*AE5*, s. 33), transponovať Stendhalov opis cestovania na 21. storočie (*AE5*, s. 59), napísať vlastnú bájku (*AE5*, s.75), prepísať pasáž románu ako divadelnú scénku (*AE5*, s. 101), napísať realistický opis využívajúci obraznosť, čiže metafory, prirovnania (*AE5*, s. 129), opísať umelecké dielo (*AE5*, s. 141) a napísať záznam do denníka ako cyborg, ktorý si zaznamená svoje zrodenie (*AE5*, s. 155).

Tretia časť každej lekcie využívajúca literárne texty je *Techniques pour* a literárny text je v dvoch *Dossier*. Jeden je zameraný na dramatický text: študent má napísať divadelnú scénku a imitovať štýl autora a vytvoriť komický efekt (Tardieu), zahrnúť opis scény, didaskálie (*AE5*, s. 89). Akýmsi vyústením celej učebnice je záverečná dvojstránka, ktorá využíva všetky zručnosti získané v *Parenthèses*. Záverečné zadanie je, že študenti majú napísať úvod románu s dvomi-tromi postavami (*AE5*, s. 169).

Učebnica Alter Ego 5 pracuje s literárnymi textami oveľa intenzívnejšie ako Édito C1. Texty a aktivity sú organickejšie prepojené skrz viaceré sekcie jednotlivých *Dossier*. Aktivity

v učebnici sú menej predvídateľné, hoci typy cvičení sú podobné ako v Édito C1. Nazdávame sa, že jedným z hlavných cieľov učebnice je okrem rozvíjania čítania s porozumením aj vytvorenie predpokladov pre kreatívne písanie. Je otázne, koľko študentov túto kompetenciu využije aj mimo školského prostredia, ale pochopenie postupov tvorenia literárneho textu môže študentov priviesť k čítaniu všeobecne.

ZÁVER

Učebnice Édito C1 a Alter Ego 5 na úrovni C1/C2 nie sú primárne určené pre študentov vysokých škôl, ale keďže korešpondujú úrovňou, ktorá sa od týchto študentov očakáva, môžu slúžiť ako relevantný nástroj rozvíjania ich jazykových kompetencií. Učebnice pristupujú k práci s literárnym textom odlišne. Édito C1 je učebnicou, ktorú pristupuje k literárnemu textu ako ku každému inému, môžeme vyvodiť záver, že didaktiku literatúry vníma z profesionálnej perspektívy: základom učebnice je získavať jazykové kompetencie a tomu sú podriadené cvičenia aj aktivity. Učebnica nevyžaduje od študenta žiadnu nadprácu vo forme zisťovania terminológie a odhaľovanie estetických kvalít textu je ponechané na jednotlivých študentov. Či ich vedia študenti odhaliť nie je podstatné, pretože text aj bez toho splnil účel.

Učebnica Alter Ego 5 je s literárnymi textami úzko prepojená a môžeme povedať, že pristupuje k didaktike literatúry zo školskej perspektívy, ktorá si podľa Godardovej kladie za cieľ medziiným aj formovanie literárneho vkusu čitateľov, čiže sa viaže na estetickú funkciu textu. Esteticky orientovaný prístup však nie je použitý vo svojej čistej forme. Otázky týkajúce sa významu slova, zvratu či pasáže, alebo napríklad aj detailu, ktorý je potrebné v texte nájsť, pomáhajú pochopiť celkový význam textu ako aj jeho detaily. Až na základe pochopenia textu môže čitateľ oceniť jeho estetické kvality, alebo ako by povedal Umberto Eco, „na první neboli naivní rovině jde o to porozumět, co text říká sémanticky, a na druhé neboli kritické rovině jde o to ocenit způsob, jakým to text říká“ (Eco, 2004, s. 64). Preto sú komunikatívne cvičenia aj v učebnici Alter Ego 5, ale aktivity týkajúce sa estetickej roviny textu v Édito C1 prakticky chýbajú, no porozumenie textu na sémantickej rovine je oveľa hlbšie a pripraví študenta snáď ešte lepšie na zvládnutie semiotického čítania, ktoré však už nie je realizované v školskom prostredí a nie je usmerňované, ale ponecháva ho na študentovi samotnom. Hranica medzi oboma prístupmi je, nazdávame sa, priechodná a ani jedna nenahradí druhú. Miestom, na ktorom sa oba typy prístupov stretnú, je práve v univerzitných programoch štúdia, ktoré pripravujú budúcich prekladateľov, tlmočníkov a učiteľov

francúzskeho jazyka, pre ktorých sú oba prístupy nielenže užitočné, ale aj nevyhnutné pre zvládnutie výkonu povolania.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 025PU-4/2021 Inovácia výučby literatúry v príprave študentov učiteľstva a prekladateľstva francúzskeho jazyka s dôrazom na rozvíjanie primárnych a sekundárnych jazykových kompetencií a projektu KEGA 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov.

LITERATÚRA

DOLLEZ, C. et al. 2010. *Alter Ego 5 – Méthode de français*. Paris: Hachette. 2010. 216 s. ISBN 978-2-01-155797-1.

DRENGUBIAK, J. 2019. Komunikačné jazykové kompetencie a utilitárnosť literárneho kánonu. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TUZVO, 2019. s. 50-59. ISBN 978-80-228-3176-5.

DRENGUBIAK, J. 2020. Literárny text ako prostriedok výučby cudzieho jazyka. In*Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. Zvolen: TUZVO, 2020. s. 60-70. ISBN 978-80-228-3233-5.

ECO, U. 2005. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum. 2004. 332 s. ISBN 80-246-0740-9.

GODARD, A. et al. 2015. *La littérature dans l'enseignement de FLE*. Paris: Les Éditions Didier. 2015. 213 s. ISBN 978-2-278-07616-1.

PINSON, C. et al. 2018. *Édito C1 – Méthode de français*. Paris: Les Éditions Didier. 2018. 168 s. ISBN 978-2-278-09096-9.

NOVÉ PRÍRUČKY NA ZLEPŠENIE JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV LEKÁRSKEJ FAKULTY

NEW HANDBOOKS TO IMPROVE THE LANGUAGE SKILLS OF MEDICAL STUDENTS

Božena Džuganová

Abstrakt
Za posledných päť rokov kolektív pracovníkov Ústavu cudzích jazykov Jesseniovej lekárskej fakulty Univerzity Komenského okrem iného vypracoval dve odborné príručky určené na zlepšenie počúvania s porozumením a používania videí vo výučbe odborných tém. Minulý rok sme ukončili dva projekty (KEGA a VEGA), v rámci ktorých vznikla jedna odborná príručka určená na rozvoj akademických zručností u doktorandov a jedna monografia venujúca sa tristoročnej dizertačnej práci martinského rodáka Matúša Palunbiniho De Phthisis. Chceli by sme sa podeliť s našimi skúsenosťami pri tvorbe príručiek a s prácou na projektoch s ostatnými kolegami - učiteľmi angličtiny v terciárnej sfére.

Kľúčové slová: lekárska angličtina, učebné materiály, počúvanie s porozumením, využitie videa vo výučbe, dizertačná práca Matúša Palunbiniho

Abstract
In the last five years, the staff of the Institute of Foreign Languages of Jessenius Faculty of Medicine, Comenius University, has developed, among other things, two professional guides designed to improve listening comprehension and the use of videos in the teaching of professional topics. Last year, we completed two projects (KEGA and VEGA), the result of which was one professional guide for the development of academic skills in doctoral students and one monograph on the three-hundred-year dissertation work called *De Phthisis* written by Matúš Palunbini, a native of Martin. We would like to share our experience in creating handbooks and working on projects with other colleagues - teachers of English in the tertiary sector.

Keywords: medical English, teaching materials, listening comprehension, use of video in teaching, dissertation work of Matúš Palunbini

ÚVOD

Ľudia sa učia cudzie jazyky z rôznych dôvodov. „Zistenie, že mnoho študentov angličtiny potrebuje jazyk ako nástroj pre špecifické účely, viedlo k výučbe ESP (English for Special/Specific Purposes). Z tohto dôvodu narástol počet kurzov a materiálov navrhnutých na výučbu angličtiny pre vedu, zdravotníctvo, poľnohospodárstvo, strojárstvo, cestovný ruch, a podobne. Aká veľká je však frustrácia francúzskeho architekta, ktorý po tom čo sa učil angličtinu pre architektov, prišiel na medzinárodný odborný seminár do Londýna a zistil, že nedokáže pozvať svojho amerického suseda na pohárik. Špecializovaná angličtina sa najlepšie

učí ako nadstavbová vrstva, vybudovaná na pevnom základe všeobecnej angličtiny“ (Broughton a kol., 1980, s. 9, preklad autorka).

Podobnú situáciu si vieme ľahko predstaviť aj v prípade študenta medicíny na Jesseniovej lekárskej fakulte Univerzity Komenského (JLF UK), ktorý po absolvovaní odbornej cudzojazyčnej výučby v prvom ročníku, je schopný čítať odborné lekárske články, sledovať odbornú prednášku v angličtine, napísať krátky príspevok na ľubovoľnú lekársku tému a následne ho prezentovať pred spolužiakmi v triede, diskutovať so zahraničnými spolužiakmi, ale pri kontakte s anglicky hovoriacim pacientom, napr. počas stáže v anglickej nemocnici si zrazu nevie spomenúť, ako povedať ležiacemu pacientovi, aby sa posadil a vyhrnul si rukáv, pretože mu chce zmerať tlak.

Vychádzajúc z tohto faktu, učiteľ na vysokej škole by mal zhodnotiť učebné materiály, ktoré používa. Pretože od polovice 90-tych rokov sa na slovenských univerzitách do centra záujmu cudzojazyčnej výučby dostal odborný štýl s akademickým jazykom, odzrkadľujúci špecifiká univerzitných pracovísk (Kanichová, Vlčková, 2014, s. 32), kritériami pre výber vhodnej cudzojazyčnej učebnice by mali byť: rozmanitá profesionálna orientácia a dostatok podnetov pre rozvoj všetkých štyroch základných komunikačných zručností, ktorými sú čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie (Cunningworth, 1984).

Vstupom Slovenska do Európskej únie (EU) v roku 2004 a najmä po vstupe Slovenska do Schengenu v decembri 2007 a eurozóny v januári 2009 sa našim občanom okrem cestovania do zahraničia, rozšírili možnosti vstúpiť na európsky trh práce a nájsť si v jednotlivých štátoch EU vhodné zamestnanie. Aj študenti JLF UK dostali možnosť participovať na výmenných študijných pobytoch v rámci programu Erasmus, vykonávať povinnú letnú prax na zahraničných klinikách, či počas semestra stážovať v rôznych európskych nemocniciach. Táto skutočnosť prispela k opätovnej zmene postojov a požiadaviek na cudzojazyčnú edukáciu, ktorými sú zosúladenie nácviku akademických zručností a osvojenie si profesionálnych vedomostí s komunikačnými stratégiami každodenného jazyka v nemocničnom prostredí. Ovládanie cudzieho jazyka na komunikačnej úrovni zaručuje jeho používateľovi mobilitu v rámci štátov EU a umožňuje študovať a pracovať v niektorom z jej členských štátov. Cudzí jazyk sa tak stal dôležitým prostriedkom pre ďalšie vzdelávanie lekárov vo svojom odbore, ako aj potrebným nástrojom pri výkone ich každodennej práce.

Týmto zámerom majú slúžiť aj nové príručky lekárskej angličtiny, ktoré vznikli na Ústave cudzích jazykov JLF UK v Martine počas posledných piatich rokov. Cieľom nášho

príspevku je podeliť sa so skúsenosťami s tvorením a využitím odborných učebných materiálov.

1 TVORIVÝ PRÍSTUP UČITEĽA K UČEBNÝM MATERIÁLOM

Za posledných dvadsať rokov sa na knižnom trhu objavilo množstvo nových a zaujímavých materiálov pre výučbu lekárskej angličtiny od našich, ale najmä od zahraničných autorov. Každá z týchto učebníc alebo jazykových príručiek sa venuje špecifickej oblasti odborného jazyka, ako napr. tvorbe anglických lekárskych termínov grécko-latinského pôvodu, testovaniu lekárskej terminológie, rozvoju stratégií ústnej komunikácie s pacientom v rôznych situáciách, metódam vyšetrovania pacienta pri jednotlivých ochoreniach, odbornej korešpondencii medzi lekármi, vypĺňaniu dotazníkov a záznamov pacientovej klinickej dokumentácie, ako aj stratégiám nácviku čítania odborných textov, počúvania s porozumením, písania odborných článkov a prednášok, ústneho prezentovania odborných tém pomocou audiovizuálnych médií, atď.

Tento pozitívny obrat určite je prínosom pre každého učiteľa, ktorý si konečne môže vybrať vhodný učebný materiál. Na druhej strane tu nastal nový problém – ako si vybrať tú správnu učebnicu, ktorá by spĺňala všetky požiadavky kladené na výučbu cudzieho jazyka na lekárskej fakulte (Džuganová, 1993/1994, s. 42).

Keďže na JLF UK vyučujúci cudzích jazykov zostavujú sylaby a navrhujú učebnice, ktoré budú používať, môžu tvorivo pristupovať k výučbe a učebným materiálom. Závisí od každého učiteľa, do akej miery bude využívať jestvujúce učebné materiály a do akej miery bude tvoriť nové. Pod pojmom tvoriť sa nemyslí, že každý vyučujúci musí bezpodmienečne napísať vlastnú učebnicu, ale že jeho práca je tvorivá. Aby bol učiteľ schopný tvorivo pracovať, musí najskôr perfektne poznať dostupné učebnice k výučbe svojho odboru, pretože tieto ostávajú pre neho dôležitým zdrojom informácií, odborných textov rôznych žánrov, námetov na simulovanie komunikačných situácií, inšpiratívnym zdrojom na písomné spracovanie tém, pomôckou pre osvojenie si novej slovnej zásoby, stimulom pre vypracovanie rôznych úloh a aktivít, ktoré môže prispôsobiť potrebám študentov a vyučovaciemu procesu.

Tu si treba položiť otázku, čo je to vlastne tvorivý prístup? Tvorivosť je aktuálnou a modernou témou dnešného sveta. Je to neoddeliteľná súčasť nášho života. Slovo tvoriť pochádza z latinského slova *creare* a znamená plodiť, rodiť, stvoriť. Tieto slová sú známe z bežnej hovorovej reči a dobre vystihujú odborný termín tvorivosť. Podľa výsledkov tvorivej činnosti možno hovoriť o rôznych druhoch tvorivosti ako napríklad vedecká tvorivosť,

umelecká tvorivosť, a pod. Tvorivosť v živote človeka i ľudskej spoločnosti zohráva významnú úlohu a bez nej si vývoj spoločnosti nemožno predstaviť. Vyznačuje sa originálnym procesom, ktorého výsledkom je originálny produkt, myšlienka. Tvorivosť vo vzťahu ku škole možno definovať ako dispozíciu k činnosti v problémovej situácii, ktorá nemá známe riešenie, alebo kde rutinné riešenie nemožno použiť. Študent však vie a má potrebu identifikovať problém, hľadá možné cesty riešenia, systematicky skúša, alebo volí taký postup, ktorý vyhodnotil ako najvhodnejší pre daný problém a dané podmienky (Smékal, 1996). „Ťažiskom súčasnej školy by nemalo byť odovzdávanie hotových overených poznatkov, ale taká forma výučby, ktorá je založená na aktivizujúcich metódach, rešpektovaní individuálnych osobitostí študenta a preberaní jeho zodpovednosti za učenie. Škola by sa mala podieľať na rozvíjaní tvorivosti. Záleží však na samotnom učiteľovi, ako tieto výzvy uplatní v praxi“ (Uherová, 2012, s. 52).

Pri výbere učebných materiálov a zostavovaní úloh k ním sa snažíme uplatňovať Guilfordove princípy tvorivosti: plynulosť, flexibilita, originalita, senzitivita, zmena definovania, tvorba elaborátov (Guilford, 1967).

Tvorivý prístup k učebným materiálom spočíva:

1. v citlivom výbere tém, ktoré sú blízke študentom prvého ročníka a po obsahovej stránke korelujú so študijným zameraním a v kognitívnej rovine prezentujú špecifickejšiu, odborne viac vyhranenú problematiku. Je prínosné, ak tieto témy zároveň umožňujú interaktívnu komunikačnú činnosť. Keďže schopnosť komunikovať a diskutovať v cudzom jazyku je najvyšším cieľom výučby anglického jazyka pre špeciálne účely (ESP), je potrebné vytvoriť aktivity, ktoré podporujú spontánne hovorenie, interakciu a diskusiu (Barnau, 2015);

2. vo vyváženom výbere textov z teoretických oblastí doplnených krátkymi audiovizuálne spracovanými textami z príslušných klinických oblastí. V dobe virtuálnej reality a počítačom sprostredkovaného vyučovania sa kladie čoraz väčší dôraz na tzv. vizuálnu gramotnosť. Vizuálne gramotný jedinec dokáže porozumieť zmyslu premietnutého videa, dokáže obsah interpretovať a kriticky analyzovať (Fransecky a Debes, 1972, s. 12). Povedané inými slovami, medzi verbálnou a vizuálnou gramotnosťou existuje prepojenie a pri tvorbe učebného materiálu je dôležité tieto skutočnosti zohľadniť;

3. v pestrosti zostavených úloh a navrhnutých aktivít, zameraných na rozvoj kognitívnych zručností, aby sa každý študent naučil správne sformulovať písomnú či ústnu jazykovú výpoveď, aby bol jazykovo spôsobilý, ústne alebo písomne obratný túto výpoveď

správne sémanticky spracovať. Nesprávne napísaný alebo vyslovený lekársky termín môže viesť k stanoveniu nesprávnej diagnózy s fatálnymi následkami;

4. v obsahovej gradácii témy, vychádzajúc z opisov jednoduchších faktov k rozboru komplikovanejších javov za použitia vybraných autentických textov, odstupňovaných podľa ich jazykovej a obsahovej náročnosti, ktoré napomôžu receptívneho, produktívneho a interaktívneho spôsobu komunikácie (Spoločný európsky referenčný rámec (SERR, 2006);

5. vo voľbe univerzálne aktuálnych textov a vyhnutí sa najnovším klinicky ešte neovereným fantastickým správam. Aktuálne témy často strácajú svoju aktuálnosť už po niekoľkých mesiacoch. Keďže každá učebnica je koncipovaná na minimálne päťročné používanie, neaktuálne či zastarané informácie pôsobia negatívne a neprofesionálne;

6. v rôznorodosti výberu štylistických žánrov, ako sú opisy systémov ľudského tela, klinické opisy a definície jednotlivých chorôb, ich príznakov a symptómov, lekárske správy, klinické záznamy, príspevky z medzinárodných lekárskych časopisov, príbalové letáky k liekom, recepty, dialógy, atď. Odborný lekársky jazyk nezahŕňa len odbornú terminológiu, ale aj množstvo skratiek, technických údajov, akronymov, eponým a pod.. Ide o vysoko odborný dorozumievací prostriedok používaný odborníkmi na jednej strane a jednoduchšiu štylistickú, hovorovú vrstvu jazyka používanú v rozhovore lekára s pacientom a jeho rodinnými príslušníkmi;

7. v zostavení prehľadných pravidiel určitých gramatických javov, typických pre lekársku angličtinu a vypracovaní úloh k nim;

8. vo vizuálnom doplnení textu ilustráciami, obrázkami, fotografiami, grafmi, atď. Hoci sa už veľa popísalo o používaní vizuálnych materiálov pri vyučovaní anglického jazyka, ešte stále jestvujú oblasti, v ktorých nie sú príliš využívané (Homolová, 2010). Toto bol aj hlavný impulz pre zostavenie príručky na posilnenie počúvania s porozumením *English for Health Care Professionals* (Barnau, Džuganová, 2020) a na zaradenie krátkych odborných videí do výučby, z ktorých vznikla príručka *Effective English Language Teaching through Videos* (Barnau et. al 2018,).

2 VŠEOBECNÉ PRINCÍPY JAZYKOVÝCH PRÍRUČIEK

Tvorbu koncepcie našich učebníc a odborných príručiek ovplyvnili jednak odborné príručky českých a slovenských pedagógov a lingvistov, zahraničná odborná literatúra, ale hlavne dvaja zahraniční lektori Britskej rady pôsobiaci na Slovensku – Serena Yeo a Barrie Robinson, ktorí sa metodicky podieľali na skoncipovaní našej prvej učebnice v roku 1996. Spolu s nimi sme si stanovili niekoľko základných princípov. O platnosti týchto princípov sa

môžeme presvedčiť aj dnes na webovej stránke Inštitútu pre vývoj učebných osnov (The Curriculum Development Institute - CDI) Edukačného úradu vlády administratívnej oblasti Hongkong zverejnených v roku 2014 a upravených v roku 2016 (http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guiding Principles/index.html). Princípy sa vzťahujú na nasledujúce oblasti:

1. Obsah učebnice
2. Metodicko-didaktický postup
3. Štruktúra a organizácia učebnice
4. Usporiadanie a vizuálny vzhľad učebnice

2.1 Obsah učebnice

Na začiatku pred samotným písaním novej učebnice je potrebné definovať:

a) pre akú cieľovú skupinu užívateľov je budúca učebnica/príručka určená – pre študentov všeobecného alebo zubného lekárstva, postgraduálnych študentov, sestry, terapeutov, rádiológov, alebo samoukov v oblasti lekárskej angličtiny;

b) akú úlohu bude učebnica spĺňať – bude tvoriť základ učebných osnov, alebo bude len doplnkovým materiálom na čítanie, počúvanie, súborom testov, alebo zdrojom doplňujúcich aktivít;

c) aká jazyková úroveň sa predpokladá u študentov na začiatku štúdia a aká jazyková úroveň sa plánuje dosiahnuť používaním učebnice.

Na základe analýzy potrieb študentov je nutné stanoviť počet lekcií a naplánovať obsahovú náplň jednotlivých lekcií (Nunan, 1994, s. 4; Brumfit, 1990, s. 90) a vybrať vhodné texty z dostupných zdrojov a vytvoriť úlohy k nim. Pri výbere textov sa riadime nasledujúcimi kritériami: *autentickosť, adekvátnosť a tematická vhodnosť, zaujímavosť a známosť témy, žánrová pestrosť, jazyková náročnosť, gradácia náročnosti, doplňujúce informácie a texty.*

2.1.1 Autentickosť

Pri tvorbe odborných učebníc vyberáme texty z aktuálnych autentických materiálov, ako sú lekárske učebnice, printové alebo on-line časopisy, webové stránky lekárskych domén. Informácie a údaje musia byť relevantné a presné, zdroje textových, obrazových, audiovizuálnych informácií riadne citované, aby nebol/i autor/i obvinený/í z plagiátorstva. Pri výbere textov ide skôr o upravené autentické texty, ktoré sú odstupňované podľa ich

jazykovej a obsahovej náročnosti, nakoľko neupravené autentické texty, ako denná tlač, časopisy, televízne vysielanie, veľmi rýchlo strácajú svoju aktuálnosť.

2.1.2 Adekvátnosť a tematická vhodnosť

Pozornosť venujeme textom zameraných na rozširovanie a prehlbovanie vedomostného obzoru študentov, ktoré umožňujú sprostredkovať receptívne i produktívne kompetencie a systematicky rozširovať slovnú zásobu. Pri tvorbe odborných učebných materiálov vychádzame z premisy, že obsahová i jazyková stránka učebných textov by mala byť primeraná jazykovým a všeobecným znalostiam študentov.

2.1.3 Zaujímavosť a známosť témy

Preberané témy by mali byť študentom známe. Známe témy pokladajú študenti za ľahšie, lebo majú o nich už znalosti z iných vyučovacích predmetov. O potrebe predchádzajúcich vedomostí (*background knowledge*) hovorí aj David Nunan (2015) vo svojej monografii *Teaching English to Speakers of Other Languages.* Tieto znalosti im napomáhajú predpokladať, odhadnúť, alebo vydedukovať význam neznámych slov alebo pojmov v angličtine. Prepojenie vedomostí z latinčiny a anatómie pomáha našim študentom zvládnuť množstvo anglických anatomických termínov latinského pôvodu už od prvých hodín lekárskej angličtiny. Tu treba dohliadnuť na správnu anglickú výslovnosť, ktorá je často odlišná od tej latinskej.

2.1.4 Žánrová pestrosť

Jednotlivé medicínske vedy sa venujú rôznym systémom ľudského tela z rôznych zorných uhlov, čo sa odráža i na rôznorodosti textov a štylistických žánrov. Tam kde to je možné, snažíme sa nájsť texty zachytávajúce túto pestrosť a rôznorodosť. Z časových dôvodov dostávajú prednosť kratšie žánre ako abstrakt, sumár, komentár a slohové postupy ako opis, charakteristika a interpretácia.

2.1.5 Jazyková náročnosť

Autentické odborné texty sa vyznačujú odlišnou morfologicko-syntaktickou skladbou, informačnou kompaktnosťou textu, zahŕňajúcou kondenzované vetné štruktúry a neznáme lexikálne prostriedky v porovnaní s bežnými, často umelo vytvorenými textami pre školské potreby (Kanichová, Vlčková, 2014, s. 42). Jazyková náročnosť je často sprievodným znakom obsahovej náročnosti a táto kumulácia výnimočných požiadaviek na jazykové a odborné

vedomosti nie je v súlade so stupňom poznania našich študentov – poslucháčov prvého ročníka. Nároky, ktoré takéto texty na nich kladú, presahujú ich reálne kognitívne znalosti.

2.1.6 Gradácia náročnosti

Súhlasíme s CDI, že v učebnici by mala byť dodržaná gradácia obsahovej i jazykovej úrovne textov – od jednoduchších ku zložitejším, od konkrétnych faktov k abstraktným hypotézam. Pojmy musia byť správne a presné. Pri budovaní pojmového aparátu postupujeme od známych pojmov k novým, neznámym pojmom.

2.1.7 Doplňujúce informácie a texty

Učebnica má obsahovať len kľúčové témy podľa učebných osnov daného predmetu. Neodporúča sa uvádzať množstvo doplňujúcich informácií, aby ostal priestor aj pre tvorivú činnosť študentov. Ak sú takéto informácie zahrnuté do učebnice, tak ich treba riadne vyznačiť, ako napr. *Doplnkové čítanie, Pre zaujímavosť, Vedeli ste? Slávne osobnosti z histórie medicíny, Glosár* alebo *Slovník.*

Podľa CDI obsah učebnice má byť sebestačný a postačujúci pre efektívne dosiahnutie cieľov stanovených v učebných osnovách bez toho, aby bolo nutné používať dodatočné doplnkové materiály. S týmto tvrdením sa nestotožňujeme úplne, nakoľko bežne dopĺňame lekcie v učebnici krátkymi videami alebo audio nahrávkami textov na počúvanie priamo z internetu.

2.2 Metodicko-didaktický postup

Spoločný európsky referenčný rámec (SERR, 2006) poskytuje spoločný základ na vypracovanie učebných osnov na výučbu jazyka, smerníc na prípravu učebných plánov, skúšok, na tvorbu učebníc, atď. v celej Európe. Prednosťou SERR je, že nie je viazaný na žiadnu z mnohých vzájomne si konkurujúcich lingvistických a pedagogických teórií a postupov učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Napriek tomu, že SERR neforsíruje žiadnu konkrétnu lingvistickú teóriu či princíp výučby, od odbornej vysokoškolskej učebnice sa očakáva, že bude koordinovať vyučovací proces zjednotením metód, obsahu a cieľov vyučovania cudzieho jazyka na lekárskej fakulte. Autori učebnice si musia stanoviť konkrétne a podrobné kritéria, týkajúce sa výberu a usporiadania textov a jednotlivých úloh k nim, ktoré chcú vo svojej učebnici prezentovať.

Pri tvorbe výučbových materiálov si autori spravidla vopred dohodnú, ktorými metodickými princípmi sa budú riadiť. Napríklad, či budú rovnomerne rozvíjať základné

jazykové zručností, alebo budú uprednostňovať len niektoré z nich, napr. nácvik a testovanie stratégií čítania s porozumením, vyhľadanie dôležitých a kľúčových informácií v texte (scanning a skimming), alebo sa budú orientovať len na autentickú odbornú komunikáciu, či sa budú zaoberať rozborom autentického odborného textu atď.

Pri tvorení jednotlivých lekcií treba vopred stanoviť percentuálny podiel určený na rozvoj jednotlivých zručností a zvoliť si adekvátnu grafickú štruktúru jednotlivých častí a typov úloh k nim. Zostavovateľ učebnice musí rozhodnúť, aké učebné aktivity a jazykové úlohy bude učebnica obsahovať, akým spôsobom bude napr. vysvetlená gramatika – či pôjde len o funkčnú gramatiku vyplývajúcu z kontextu, alebo sa bude opierať o všeobecné najfrekventovanejšie javy v odbornom jazyku.

2.3 Štruktúra a organizácia učebnice

Výučbový materiál je nielen zdrojom základných odborných pojmov, ale aj odborných lekárskych vedomostí, ktoré slúžia študentom na zlepšenie komunikácie v odbornom jazyku na témy z oblasti medicíny.

Z vlastnej skúsenosti vieme, že vhodná štruktúra učebnice uľahčuje učenie. Obsahová a jazyková postupnosť má byť primeraná a logická. Tieto pravidlá boli dôsledne dodržané v učebnici *English for General English* (Džuganová, Zrníková, 2016).

3 ODBORNÉ PRÍRUČKY

V roku 2021 sme ukončili dva projekty (KEGA a VEGA), v rámci ktorých vznikla jedna odborná príručka určená na rozvoj akademických zručností u doktorandov - *Akademic Skills in Medical English* autoriek Barnau – Bérešová – Džuganová (2021) a jedna monografia venujúca sa tristoročnej dizertačnej práci martinského rodáka Matúša Palunbiniho De Phthisis (Bujalková, Malinovská, Čovan, 2021).

ZÁVER

Cieľom výučby cudzieho jazyka na JLF UK je skĺbiť získavanie kognitívnych odborných vedomostí na základe jazykových kompetencií a spätne skvalitniť, prehĺbiť a rozšíriť jazykové znalosti a zručnosti prostredníctvom odborných vedomostí.

Pretože učebnice a odborné príručky sú súčasťou vyučovacieho procesu, majú vo výučbe cudzích jazykov pre špeciálne účely významné miesto. Svojou štruktúrou majú byť prispôsobené nielen potrebám študentov lekárskych odborov, ale aj pedagógom, ktorým pomáhajú pri plánovaní a zostavovaní vyučovacích hodín, ako aj pri testovaní nadobudnutých

odborných vedomostí a jazykových zručností. Preto treba venovať veľkú pozornosť výberu kvalitných autentických odborných textov. Ďalšími kritériami pri tvorbe dobrej učebnice sú tvorivosť s dôrazom na interaktivitu, schopnosť vzbudiť záujem u študentov, motivovať ich a schopnosť aktívne ich zapojiť do učebného procesu. Inými slovami dobré učebnice rozširujú nielen ich odborné jazykové vedomosti a zručnosti, ale aj ich obzor.

Pestrosť používaných jazykových učebných materiálov a implementácia rôznych učebných metód majú za cieľ uspokojiť rozdielne potreby študentov, naučiť ich učiť sa, pestovať v nich kladné hodnoty a pozitívny postoj k životu, vybaviť ich čo najlepšími jazykovými znalosťami a zručnosťami, aby boli čo najlepšie pripravení pre výkon ich budúceho povolania, ale najmä vypestovať v nich túžbu po celoživotnom jazykovom vzdelávaní.

LITERATÚRA

BARNAU, A. 2015. Efektívna komunikácia a vizuálna podpora vo výučbe ESP – proces a testovanie. In: *Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na FF v ČR a SR. Testování a měření jazykových kompetencí* [elektronický zdroj]. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. Nestr. [10 s.] [online] cit. [2022-04-28]. https://www.kal.upol.cz/fileadmin/kal/dokumenty/veda-vyzkum/trendy-v-jazykovem-vzdelavani-ii/BARNAU_EDIT_FINAL.pdf

BARNAU, A. et al. 2018. *Effective English Language Teaching through Videos.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISSN 1614-5550. 140 s.

BARNAU, A., DŽUGANOVÁ, B. 2020. English for Health Care Professionals. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISSN 1616-5586. 140 s.

BARNAU, A., BÉREŠOVÁ, J., DŽUGANOVÁ, B. 2021. *Academic Skills in Medical English. (A Guide for Postgraduate Students).* Vydavateľstvo Turany. Martin, 2021.

BRUMFIT, C.: *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 166 s.

BROUGHTON, G. et al.: *Teaching English as a Foreign Language.* London : Routledge and Kegan Paul, 1980. 248 s.

DŽUGANOVÁ, B.1993/1994. Ako si vybrať učebnicu? In: *Cizí jazyky.* 1993/1994, č. 1 – 2, s. 42-44.

DŽUGANOVÁ, B., JUREČKOVÁ, A., POLÁČKOVÁ, G.1996. Our Experience with Developing Teaching Material. In: *ESP: Working Together. Proceedings from the 2nd Slovak ESP Conference.* Košice, May 30 – June 1, 1996.

FRANSECKY, R. B., DEBES, J. L. 1972. *Visual literacy: a way to learn – a way to teach.* Washington, dc : Association for Educational Communications and Technology,

GUILFORD J. P. 1967. *Creativity: yesterday, today and tomorrow.* University of Southern California – internet [online] cit. [2022-04-24]. http://onlinelibrary.wiley.com/ doi/ 10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x/full

HOMOLOVÁ, E. *Authentic Visuals in Teaching and Learning English*. – Internet [online] cit. [2022-04-24]. Dostupné na: https://www.ff.umb.sk/ehomolova/publikacna-cinnost.html

MEDICAL TERMINOLOGY CONFUSION! IMPORTANCE OF SPELLING AND PRONUNCIATION – Internet [online] cit. [2022-04-24]. http://spot.pcc.edu/egarland/med_ term_pages/AAA%20Medical%20Terminology%20Confusion.pdf

NUNAN, D. 1994. *Syllabus Design*. Oxford : OUP 1994. 176 s.
NUNAN, D. 2015. Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction. New York: Routledge, 2015. 210 s.
SHAWSTACK, R. 1980. Ten Rules for Adult Second-Language Learners. In: *English Teaching Forum.* 1980, vol. 18. no 3. s. 6-8.
SMÉKAL, V. 1996. Tvořivost a škola. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka.* Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno : Paido, s. 7-16.
SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. Učenie sa – vyučovanie – hodnotenie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s.
UHEROVÁ, Z.: *Rozvíjanie tvorivosti v procese edukácie z pohľadu študentov.* Grant journal ISSN 1805-062x, 1805-0638 (online), cit. [2022-03-20].
https://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201uherova.pdf

TERMINOLOGICKÉ ASPEKTY ZOSTAVOVANIA UČEBNICE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PRE VEREJNÚ SPRÁVU

TERMINOLOGICAL ASPECTS OF CREATING AN ESP TEXTBOOK FOR PUBLIC ADMINISTRATION

Mária Ferenčíková

Abstrakt
Príspevok približuje zostavovanie učebnice odborného anglického jazyka pre verejnú správu z aspektu terminológie. Oblasť verejnej správy patrí k najzložitejším tematickým oblastiam, keďže pokrýva široké spektrum činností orgánov štátnej správy, samosprávy a verejnoprávnych inštitúcií súvisiacich s fungovaním štátu. Prezentovanie odborných informácií v anglickom jazyku, resp. zostavovanie učebnice odborného anglického jazyka pre potreby študentov verejnej správy, naráža nevyhnutne na výzvy pri hľadaní cudzojazyčných – anglických – ekvivalentov, ako logického dôsledku odlišných verejnoprávnych systémov v anglicky hovoriacich krajinách. Príspevok ilustruje proces hľadania ekvivalentných pojmov a termínov na vybraných príkladoch na základe ich interlingválnej komparácie.

Kľúčové slová: terminológia, verejná správa, odborný anglický jazyk

Abstract
The article describes the process of creating of an ESP textbook for public administration from the aspect of terminology. The field of public administration is one of the most complex terminological domains as it covers a wide range of activities of state administration bodies, self-government and institutions linked to the operation of the state. Introducing the specialised information in the English language as well as putting together an ESP textbook for the students of public administration encounters challenges in finding the English equivalents due to differing systems of public administration in Slovakia and English-speaking countries. The contribution of the author illustrates the process of identifying equivalent concepts and terms on selected examples based on their interlingual comparison.

Keywords: terminology, public administration, English for specific purposes

ÚVOD

Akadémia Policajného zboru (PZ) v Bratislave poskytuje vzdelávanie vo všetkých stupňoch štúdia v dvoch akreditovaných študijných programoch – Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku (BOOM) a Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe (BSVS). Katedra jazykov zabezpečuje v daných študijných programoch výučbu cudzieho jazyka v rámci povinných a voliteľných predmetov. Ide o predmety výučby anglického, nemeckého a ruského jazyka, pričom sa katedra usiluje reflektovať aktuálne potreby policajnej praxe a ďalších rezortov v gescii Ministerstva vnútra SR. Práve potreba aktualizácie učebných

materiálov, ako aj aktualizácia tematických plánov predmetov vyučovaných Katedrou jazykov Akadémie PZ, boli východiskom pre rozhodnutie vytvoriť špecializovanú vysokoškolskú učebnicu odborného anglického jazyka so zameraním na oblasť verejnej správy pod názvom *English for Public Administration* (autorky Binderová, Ferenčíková, Nováková). Učebnica bude zaradená ako výučbový materiál vo výučbe odborného anglického jazyka v bakalárskom stupni štúdia v rámci povinného predmetu Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia II.

1 ŠTUDIJNÝ PROGRAM BEZPEČNOSTNOPRÁVNE SLUŽBY VO VEREJNEJ SPRÁVE

Cieľom študijného programu Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe (BSVS) v bakalárskom stupni štúdia je pripraviť vysokoškolsky kvalifikovaných odborníkov pre orgány verejnej správy, ktoré riadia a plnia úlohy na úseku všeobecnej vnútornej správy, civilnej ochrany, krízového manažmentu, obrany a ochrany pred požiarmi na úrovni miestnej štátnej správy a územnej samosprávy. Absolvent dokáže v potrebnom rozsahu realizovať úlohy na úseku štátnej správy a správnej služby. Teoretické vedomosti, ktoré program poskytuje zahŕňajú najmä základné právne vedomosti z teórie štátu a práva, ústavného práva, správneho práva, trestného práva, súkromnoprávnych disciplín a práva životného prostredia, základné vedomosti z oblasti manažmentu, informatiky, krízového manažmentu a ekonomiky verejného sektora. Uplatnenie absolvent nájde na nižších stupňoch riadenia miestnej štátnej správy a územnej samosprávy na úseku všeobecnej vnútornej správy, ochrany pred požiarmi, civilnej ochrany, obrany a krízového manažmentu.

Na dosiahnutie tohto cieľa je štúdium v programe BSVS zostavené zo širokého spektra predmetov, ktoré pokrývajú jednotlivé odvetvia práva, spoločenskovedných disciplín, či krízového manažmentu, napríklad:

- *Ústavné právo*
- *Teória štátu a práva*
- *Ochrana ľudských práv*
- *Správne právo*
- *Občianske právo*
- *Trestné právo hmotné*
- *Trestné právo procesné*
- *Vývoj verejnej správy*
- *Verejná správa SR*
- *Verejná správa krajín EU*
- *Štátna správa*
- *Manažment*
- *Ekonómia*
- *Psychológia*
- *Krízový manažment*
- *Informačné systémy krízového manažmentu*
- *Ochrana pred nebezpečnými látkami*
- *Ochrana obyvateľstva*
- *Ochrana pred požiarmi*

Obsahová skladba štúdia v rámci študijného programu BSVS a odborné konzultácie s pracovníkmi príslušných katedier zabezpečujúcich profilovú výučbu v danom študijnom programe boli východiskom pre relevantné obsahové zostavenie učebnice *English for Public*

Administration. Obsahová skladba štúdia zároveň determinuje terminologické pokrytie jednotlivých tematických oblastí v rámci vedného odboru verejná správa.

2 VYSOKOŠKOLSKÁ UČEBNICA *ENGLISH FOR PUBLIC ADMINISTRATION*

Pripravovaná vysokoškolská učebnica *English for Public Administration* zohľadňuje potreby pre štúdium odborného anglického jazyka v študijnom programe BSVS. Autorky na základe analýzy potrieb zostavili obsah učebnice do 20 lekcií, ktoré zachytávajú problematiku a terminológiu kľúčových právnych odvetví, verejnej správy a krízového manažmentu (Tabuľka 1). Osvojovanie si terminológie je dôležitou súčasťou v procese učenia sa cudzieho jazyka. Čím viac slov a slovných spojení učiaci sa ovláda, tým jednoduchšie dokáže pochopiť to, čo počuje a číta a dokáže jednoduchšie sformulovať myšlienku a vyjadriť sa v cudzom jazyku (Meždejová, 2019, s. 168).

Tabuľka 1 Obsah učebnice English for Public Administration

• ***Public administration***	• ***Administrative law***
• ***Self-government***	• ***Administrative infractions***
• ***Other self-administration***	• ***Internal administration***
• ***Judiciary***	• ***State symbols***
• ***Elections***	• ***Integrated rescue system***
• ***Central state administration authorities***	• ***Civil protection***
• ***The President and the Government of the Slovak Republic***	• ***Firefighting***
• ***District office***	• ***Fire safety***
• ***Municipality***	• ***Crises and disasters***
• ***Municipal police***	• ***Climate change***

Autorky zachovali formát a štruktúru lekcií, ktorá sa osvedčila v ich predchádzajúcej učebnici *English for Police I.*[1] Štruktúra lekcií je jednotná. Úvod lekcií má stimulačný

[1] Binderová, M., Ferenčíková, M. Nováková, I. 2021. *English for Police I.* Bratislava: A PZ. 196 s. ISBN 978-80-8054-898-8.

charakter, metódou brainstormingu si študenti aktívne precvičujú už osvojené vedomosti k danej téme. V ďalšej fáze sa študenti oboznamujú s novými informáciami formou čítania textu a upevňujú novonadobudnuté vedomosti v cvičeniach, ktoré sú zamerané na rozvíjanie širšieho všeobecného porozumenia, zároveň úlohy preverujú aj schopnosť nájsť kľúčové slová a vzájomné vzťahy medzi informáciami v texte. Novú lexiku si študenti upevňujú v rámci širokej škály variabilných cvičení či iniciačných hovorových úloh, resp. písomných zadaní. (Nováková, 2021, s. 150)

Ako možno vidieť z obsahu (Tabuľka 1), tak ako študijný program, aj učebnica pokrýva rôzne tematické oblasti. Autorky pri tvorbe jednotlivých lekcií vychádzali primárne zo slovenských reálií, pričom cieľom bolo poskytnúť študentom poznatkovú bázu a príslušnú lexiku, vrátane terminológie, ktorá je potrebná na umožnenie komunikácie v cudzom jazyku na úrovni B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Vytváranie študijných textov a priraďovanie zodpovedajúcich pojmov a termínov v anglickom jazyku bolo v niektorých lekciách jednoduchšie, v iných, najmä tých, ktoré súvisia s abstraktnejšou pojmológiou, akou je napríklad právo, resp. verejná správa, predstavovali viac výziev. Náročnosť spracovania týchto lekcií v cudzom jazyku spočívala nielen v zložitom systéme predmetu, resp. tematickej oblasti, ale aj v nedostatku, prípadne neexistencii referenčných materiálov v cudzom jazyku (legislatíva, učebnice a pod.), o ktoré by sa dalo oprieť pri verifikácii zvolených termínov v angličtine.

3 TERMINOLÓGIA VEREJNEJ SPRÁVY

3.1 Verejná správa

Pojmom *verejná správa* sa označuje správa verejných záležitostí, ktorá sa realizuje vo verejnom záujme ako prejav výkonnej moci v štáte a subjekty, ktoré ju vykonávajú, ju realizujú ako právom uloženú povinnosť. Zložkami verejnej správy sú štátna správa, samospráva a ostatná verejná správa. Štátna správa tvorí najrozsiahlejšiu zložku štátnej moci. Je charakterizovaná ako činnosť vykonávaná v mene štátu za účelom plnenia úloh a funkcií štátu, a to štátnymi, prípadne štátom splnomocnenými (neštátnymi) subjektmi. Samospráva je zložkou verejnej správy, ktorá vznikla decentralizáciou štátnej moci na neštátne subjekty. Jej podstatou je spravovanie záležitostí určitej skupiny osôb (verejných záležitostí) vlastnými neštátnymi orgánmi, a to podľa svojich potrieb, zo svojej vôle, vo vlastnom mene, na vlastné náklady a vlastnú zodpovednosť. (Hašanová, Dudor, 2021, s. 11, 13).

Laická verejnosť najčastejšie pristupuje k verejnej správe ako k sústave orgánov a organizácií (ministerstiev, krajských a obvodných úradov[2] štátnej správy, regionálnej a obecnej samosprávy...), ktoré jej zabezpečujú verejné služby. (Hamalová et al., 2015, s. 40). K verejnej správe sa okrem pragmatickej roviny (praktickej charakteristiky uvedenej vyššie) pristupuje aj z vedeckého uhla – verejná správa sa teda chápe aj ako samostatná vedná disciplína, ktorá sa postupne vyvinula zo správnej vedy a integruje v sebe poznatky mnohých disciplín patriacich predovšetkým do odborov spoločenských vied (Hamalová et al. 2015, s. 41).

Aspektmi verejnej správy sa zaoberajú popri samotnej verejnej správe aj iné vedné disciplíny, ktoré do nej vnášajú zorný uhol pohľadu vlastného predmetu a metód skúmania, čo prináša so sebou aj rozmanitosť v chápaní pojmov. Ide o vedné odbory prírodovedného, ekonomického, politologického a iného zamerania (Hamalová et al., 2015, s. 40).

Zmeny v sústave verejnej správy, ktoré prinášajú jej neustále reformy sú aj zdrojom nových pojmov, prípadne zasahujú do relatívne stabilizovaných inštitútov. Publikácia bilancujúca decentralizáciu verejnej správy odporúča v terminológii dodržať tieto zásady: 1. aplikácia pôvodných slovenských a v slovenčine zdomácnených termínov a 2. vytvorenie jednotného, logicky previazaného terminologického systému (Nižňanský, 2006, s. 426). Autor zároveň dodáva, že na Slovensku tieto zásady nie sú dodržané najmä na úrovni vyšších územných celkov.

Terminológiou verejnej správy s dôrazom na terminológiu územnej samosprávy sa vo svojej monografii venovala Cíbiková (2012). Považuje ju za neustálenú, stále sa meniacu napríklad novým politickým rozhodnutím, zákonom, alebo nariadením, reformnou zmenou prípadne zmenou názoru na obsah pojmu a jeho označenie. Niekedy zanikne úrad, s ním aj jeho pomenovanie, alebo sa nahradí novým označením, či termínom. Niekedy tak vznikajú nové termíny, alebo zaužívané nadobúdajú nový význam. (Cíbiková, 2021, s. 32) Tematickú oblasť verejnej správy, keďže preniká do rôznych oblastí života, je ťažko ohraničiť. Texty verejnej správy majú podľa Cíbikovej interdisciplinárny charakter a veľmi široký záber. V medzijazykovom porovnaní sa pojmy a ich označenia môžu vnímať rozdielne v závislosti od spoločenských, ekonomických, kultúrnych a lingvistických faktorov. V porovnaní národných verejnosprávnych terminológií ide o stret nielen odlišných jazykových, ale aj

[2] Obvodné úrady boli od 1.10.2013 v rámci reformy ESO nahradené okresnými úradmi v sídlach kopírujúcich územnosprávne členenie SR (Hamalová et. al., 2015, s.295).

pojmových a kultúrnych systémov, preto si termíny často vyžadujú definičný a vysvetľujúci kontext (Cíbiková, 2012, s. 83).

Termíny verejnej správy, ako termíny väčšiny humanitných vied, možno považovať za tzv. pseudopreskriptívne termíny[3]. Vzhľadom na takýto charakter verejnosprávnych termínov, je vhodné podľa nášho názoru pristupovať k ich analýze a medzijazykovému porovnaniu prístupom, ktorý navrhuje Sandrini v oblasti práva, a to komparatívnym a deskriptívnym prístupom. Navrhuje prehodnotiť princíp hľadania ekvivalencie medzi termínmi pochádzajúcimi z dvoch odlišných národných systémov. Naopak, odporúča sústrediť sa na prípady čiastočnej ekvivalencie, alebo pojmy s prelínajúcimi sa vlastnosťami. Komparácia a popis pojmov by sa mali sústrediť na účel a funkciu pojmov v daných právnych systémoch (Sandrini, 1996, s. 5), čo možno uplatniť aj v správnom práve, resp. v tematickej oblasti verejnej správy.

3.2 Analýza vybraných termínov

Ako bolo uvedené v úvodnej časti príspevku, študijný program BSVS pokrýva rôzne oblasti súvisiace so správou vecí verejných. Jednou z podoblastí verejnej správy je tzv. vnútorná správa. Na tému vnútornej správy bola v učebnici *English for Public Administration* spracovaná samostatná lekcia, ktorá nám zároveň slúži ako inšpirácia a zdroj zaujímavých pojmov a termínov na medzijazykové porovnanie. Pre účely nášho príspevku sme si na analýzu zvolili pojmy *vnútorná správa*, *matrika* a *rodné číslo*.

Na prehľadné zobrazenie terminologickej analýzy sme využili model terminologického záznamu podľa Slovenskej terminologickej databázy, ktorý sme modifikovali na naše účely a spracovali sme ho dvojjazyčne. Terminologický záznam (TZ) používaný Slovenskou terminologickou databázou vytvorenou Jazykovedným ústavom Ľudovíta Štúra SAV je inšpirovaný okrem iného normou *STN ISO 10241*. Obsahuje údaje vzťahujúce sa na termín, pojem a doplnkové administratívne údaje. Za povinnú položku sa pritom považuje: termín, oblasť, definícia, zdroj definície a príbuzné termíny[4]. Vylúčili sme kategóriu cudzojazyčného ekvivalentu, ktorú vzhľadom na dvojjazyčné spracovanie TZ

[3] V teórii terminológie sa rozlišujú dva typy termínov: 1. preskriptívne – t.j. termíny, ktoré definične vymedzia odborníci danej tematickej oblasti a termín sa v danom význame v príslušnej tematickej oblasti stáva záväzným. Toto sú termíny typické pre terminológie exaktných vied (technika, prírodné vedy), 2. pseudopreskriptívne – pochádzajú z tematických oblastí, kde pre hodnotenie javu je dôležitý postoj, náhľad človeka, školy alebo spoločenstva. Patria k nim termíny väčšiny humanitných vied, vrátane práva. (Machová, 1995, s. 143 – 144)

[4] https://terminologickyportal.sk/wiki/O_projekte

považujeme za redundantnú, ako aj URL, teda internetové linky a poznámky, ktoré slúžia len ako doplňujúce údaje k terminológii. Podávame však stručný komentár k vybraným termínom, ako aj naše zdôvodnenie použitia zvoleného cudzojazyčného termínu.

Vnútorná správa

Pod pojmom *vnútorná správa* rozumieme výkon podstatnej časti verejnej správy spadajúcej do pôsobnosti Ministerstva vnútra SR, ktorým sa zabezpečuje vnútorné fungovanie štátu a jeho inštitúcií. Do vnútornej správy patria oblasti týkajúce sa osobného stavu osôb (meno a priezvisko, rodné číslo, matriky), evidencie obyvateľov, štátnych symbolov, územného a správneho usporiadania SR, volieb a hlasovania v referende, archívnictva, požiarnej ochrany, civilnej ochrany, integrovaného záchranného systému a iné. Pri hľadaní ekvivalentného pojmu v cudzom jazyku sme využívali tak onomaziologický, ako aj semaziologický postup[5]. V anglickom jazyku sme využívali primárne internetové zdroje, resp. dostupné učebnice písané pôvodne v anglickom jazyku[6] na dohľadanie pojmov, ktoré by mohli zodpovedať nášmu pojmu vnútornej správy. K pojmu s obsahom ekvivalentným, alebo aspoň čiastočne ekvivalentným sa nám nepodarilo dopátrať. Skúsili sme teda overovať preklad termínu – *internal administration*. Skúmaním pojmu opačne, teda vytýčením termínu a následným skúmaním jeho obsahu sme dospeli k poznaniu, že termín *internal administration* je bežne zaužívaný. Vyskytuje sa však v kontextoch riadenia, či spravovania organizácií. Obsahovo ide o podobný pojem, možno povedať, že čiastočne ekvivalentný, no so značne zúženým rozsahom. Kým pojem *vnútorná správa* zahŕňa fungovanie orgánov v celoštátnom meradle, anglický termín *internal administration* charakterizuje vnútornú správu v rozsahu organizácie, podniku a podobne. Definícia uvedená v našom terminologickom zázname bola dohľadaná na pôvodnom anglicky vedenom portáli Law Insider a naznačuje prepojenie vnútornej správny na verejnú správu. Jej úplne pôvodným zdrojom je však preklad litovského zákona do angličtiny. Možno to teda vnímať ako

[5] **onomaziologická metóda**, ktorou v skúmaní postupujeme od obsahu pojmu k jeho forme, teda analyzujeme pojem s cieľom nájsť jeho adekvátne pomenovanie; nemusí ísť o hľadanie pomenovania v rámci jedného jazyka – čo by bolo chápané ako tvorba nového termínu, ale podľa Sagera za onomaziologický postup možno považovať aj priraďovanie prekladového ekvivalentu v cieľovom jazyku (v našom prípade v anglickom jazyku), **semaziologická metóda**, kde postupujeme od formy k obsahu, t.j. máme k dispozícii slovo a skúmame jeho význam, sémanticky ho popisujeme.

[6] *Introduction to Public Administration* Edited by Goldfrey Edwards ISBN: 978-1-9789-2619-6 ISBN 978-1-9789-2619-6 1. © 2017 Library Press, *Handbook of public administration*, Edited by Jack Rabin, W. Bartley Hildreth, and Gerald Miller, 3rd ed. ISBN 13: 978-0-57444-560-2

potvrdenie rovnakého úzu, resp. rovnakého riešenia, ktorým je vytvorenie funkčného prekladu neexistujúceho ekvivalentného termínu.

Tabuľka 2 Terminologický záznam – vnútorná správa

termín	**vnútorná správa**	***termín***	**internal administration**
synonymum		*synonymum*	
oblasť	verejná správa	*oblasť*	administration
definícia	výkon podstatnej časti verejnej správy spadajúcej do pôsobnosti Ministerstva vnútra SR, ktorým sa zabezpečuje vnútorné fungovanie štátu a jeho inštitúcií. Do vnútornej správy patria oblasti týkajúce sa osobného stavu osôb (meno a priezvisko, rodné číslo, matriky), evidencie obyvateľov, štátnych symbolov, územného a správneho usporiadania SR, volieb a hlasovania v referende, archívnictva, požiarnej ochrany, civilnej ochrany, IZS a iné.	***definícia***	**an activity** aimed at independent functioning of an entity of public administration (structure arrangement, management of documents, personnel, available material and financial resources) so that it could engage in public administration.
zdroj definície	Hašanová, J., Dudor, L. 2021. Základy správneho práva. 5. rozš. vyd. - Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2021. - 403 s. : reg. - ISBN 978-80-7380-842-6, s. 166	*zdroj definície*	Law Insider. [cit. 25.6.2022] Dostupné online na https://www.lawinsider.com/dictionary/internal-administration
kontext	Kodifikácia vnútornej správy je neúčelná a nevhodná, pretože z kvantitatívneho hľadiska tvorí jeden z najobjemnejších subsystémov verejnej správy.	*kontext*	**Internal administration** expenses are charged directly to the Pension Fund on the basis of direct costs plus apportioned overheads.
zdroj kontextu	Hašanová, J., Dudor, L. 2021. Základy správneho práva. 5. rozš. vyd. - Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2021. - 403 s. : reg. - ISBN 978-80-7380-842-6, s. 167	*zdroj kontextu*	Law Insider. [cit. 25.6.2022] Dostupné online na https://www.lawinsider.com/dictionary/internal-administration
príbuzné termíny	matrika, rodné číslo, meno, priezvisko	*príbuzné termíny*	civil register, unique identity number

Matrika

Matrika je pojmom, ktorý možno považovať za pojem z každodenného života a občan vie, aspoň v základnej rovine, čo si pod ním predstaviť.

Podľa legislatívnej definície je matrika štátna evidencia o osobnom stave fyzických osôb, ktoré sa narodili, uzavreli manželstvo alebo zomreli na území Slovenskej republiky a štátnych občanov Slovenskej republiky, ktorí sa narodili, uzavreli manželstvo alebo zomreli v cudzine.

Do matriky sa zapisujú údaje o narodení, uzavretí manželstva a úmrtí a údaje o iných skutočnostiach rozhodujúcich pre zistenie alebo overenie osobného stavu, najmä údaje

o osvojení, určení rodičovstva a o rozvode manželstva („matričné udalosti“). Matriku tvorí kniha narodení, kniha manželstiev a kniha úmrtí. Matrika je zároveň verejná listina. V súčasnosti sa vedie aj v elektronickej forme. Matrika, do ktorej sa zapisuje narodenie, uzavretie manželstva a úmrtie štátnych občanov Slovenskej republiky, ktoré nastali na území cudzieho štátu, zastupiteľskom úrade Slovenskej republiky v cudzom štáte, lodi alebo v lietadle mimo územia Slovenskej republiky, na území nepatriacom žiadnemu štátu, sa nazýva *osobitná matrika*. Pojmy s týmto výkladom nájdeme v každom vyspelom štáte, ktorý eviduje životné udalosti (narodenie, sobáš, úmrtie...) svojich občanov. Opäť však v anglickom jazyku nachádzame variantné termíny, ktoré nášmu termínu matrika zodpovedajú. Naše riešenie pre účely učebnice vychádza z terminologického slovníka registrácie a identifikácie občanov[7], ktorý ponúka heslo *civil register* a *civil registry* (s odkazom na civil register). Obsahovo tento termín zodpovedá obsahu pojmu matriky, keď ho charakterizuje ako evidenciu na zaznamenávanie životných udalostí občanov v rámci vymedzeného územia. Zaujímavým príbuzným termínom je osobitná matrika, ktorá eviduje životné udalosti občanov Slovenskej republiky, ktoré nastali mimo územia krajiny. K existencii podobného pojmu v sme sa v reáliách anglicky hovoriacich krajín nedopátrali, preto sme pristúpili len k hľadaniu zaužívaného prekladu. Najčastejšie išlo o *Special Registry Office*, my sme pristúpili k dodaniu prívlastku *special* k stanovenému termínu *civil register* (matrika), teda osobitná matrika je preložená ako *special civil register*. Ponímame ju najmä ako evidenciu, nie ako úrad – office. Pokiaľ ide o príbuzný termín *matričný úrad*, ten je dohľadateľný v pôvodne anglických zdrojoch, napríklad na verejnosprávnych, resp. územnosprávnych portáloch vo Veľkej Británii. Opäť aj tu vnímame miernu nejednotnosť, resp. variabilitu termínov: *matričný úrad* možno nájsť v anglickom jazyku pod termínom *registry office, register office,* či *registration office*. My sme v záujme zachovania jednotnosti terminológie v lekcii pristúpili k riešeniu *civil register office*, teda so zachovaním prívlastku *civil*, ktorý používame v termíne *matrika*.

Tabuľka 3 Terminologický záznam – matrika

termín	**matrika**	***termín***	**civil register, civil registry**
synonymum		*synonymum*	
oblasť	vnútorná správa	*oblasť*	public administration
definícia	štátna evidencia o osobnom stave fyzických osôb, ktoré sa narodili,	*definícia*	The repository of loose-leaf file, ledger book, electronic file, or any

[7] **Harbitz, M., Kentala, K. 2013.** *Dictionary for Civil Registration and Identification.* Washington, DC: Inter-American Development Bank. [online]. [cit. 25.6.2022] Dostupné na internete: https://publications.iadb.org/en/dictionary-civil-registration-and-identification

	uzavreli manželstvo alebo zomreli na území Slovenskej republiky, a štátnych občanov Slovenskej republiky, ktorí sa narodili, uzavreli manželstvo alebo zomreli v cudzine.		other official file set up for the universal, continuous, and permanent recording, in accordance with established procedures, of each type of vital event and its associated data of the population of a defined area (e.g. county, district, municipality, or parish).
zdroj definície	Zákon 154/1994 o matrikách.	*zdroj definície*	**Harbitz, M., Kentala, K. 2013.** *Dictionary for Civil Registration and Identification.* Washington, DC: Inter-American Development Bank. [online]. [cit. 25.6.2022] Dostupné na internete: https://publications.iadb.org/en/dictionary-civil-registration-and-identification, s. 15
kontext	Zápisy do matriky sa vykonávajú na základe písomného oznámenia, do knihy narodení aj na základe ústneho oznámenia rodiča.	*kontext*	Separate civil registers may be kept for different events. For example, births, deaths, and marriages may each be recorded in their own register.
zdroj kontextu	Hašanová, J., Dudor, L. 2021. Základy správneho práva. 5. rozš. vyd. - Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2021. - 403 s. : reg. - ISBN 978-80-7380-842-6	*zdroj kontextu*	Dictionary of archives terminology. [online]. [cit. 25.6.2022] Dostupné na internete: https://dictionary.archivists.org/entry/civil-register.html
príbuzné termíny	osobitná matrika, elektronická matrika, matričný úrad, matrikár	*príbuzné termíny*	vital statistics

Rodné číslo

Rodné číslo sa javí ako zaujímavý terminologický a translatologický oriešok. Ide o jedinečnú reáliu, ktorá v anglicky hovoriacich krajinách nemá stopercentný ekvivalent. Ako trvalý jedinečný identifikačný údaj osoby sa v Slovenskej republike prideľuje hneď po narodení. V USA sa napríklad občanom prideľuje číslo sociálneho poistenia (Social Security Number – SSN , ktoré je možné získať hneď po narodení dieťaťa. Ide o dobrovoľnú, nie automatickú, identifikáciu, ktorá je však potrebná na zaregistrovanie do zdravotníckeho, daňového, či bankového systému, najneskôr od 15. roku života, kedy je možné legálne zamestnávanie sa. Politiku prideľovania SSN môže mať tiež každý štát v USA odlišnú. Toto číslo sa prideľuje aj cudzincom, ktorí v USA legálne pracujú. V Spojenom kráľovstve je identifikačným číslom National Insurance Number – NIN. Občania ho dostávajú po dovŕšení 16. roku života, prideľuje sa aj cudzincom študujúcim alebo pracujúcim v Británii. Na základe uvedených informácií nemožno teda povedať, že by uvedené výklady pojmov úplne zodpovedali pojmu rodného čísla. Pri preklade uvedeného termínu do angličtiny sme pozorovali značnú variabilitu, resp. nejednotnosť. Overovali sme si použitie prekladu na

štátnom portáli slovensko.sk, na prekladateľských diskusných fórach, aj v anglickom terminologickom slovníku registrácie a identifikácie občanov. Mali sme teda k dispozícii terminológiu s výkladmi pojmov, kde sme si mohli význam a použitie termínov overovať a porovnávať. Termín najbližšie zodpovedajúci nášmu rodnému číslu v uvedenom slovníku bol *unique identity number*, ktorý sa obsahovo sa prekrýva s definíciou nášho rodného čísla. Na slovenských fórach a portáloch sa vyskytujú preklady rodného čísla do anglického jazyka ako: *birth registration number, national ID number, birth number*. My sme sa pri spracovaní našej lekcie rozhodli priklониť k riešeniu *birth registration number*, ku ktorému dospeli prekladatelia po vzájomnej diskusii na konzultačnom fóre[8] a ktorý zároveň zachytáva atribút prideľovania tohto identifikačného údaja pri narodení.

Tabuľka 1 Terminologický záznam – rodné číslo

termín	**rodné číslo**	*termín*	**birth registration number** unique identity number
synonymum		*synonymum*	birth identification number personal / national ID number birth number
oblasť	vnútorná správa	*oblasť*	public administration
definícia	Rodné číslo je trvalý identifikačný osobný údaj fyzickej osoby (ďalej len „osoba“), ktorý zabezpečuje jej jednoznačnosť v informačných systémoch.	***definícia***	An attribute in the form of a unique number used to identify individuals upon their inscription in the civil registration or civil identification system.
zdroj definície	Zákon 301/1995 o rodnom čísle.	*zdroj definície*	**Harbitz, M., Kentala, K. 2013.** *Dictionary for Civil Registration and Identification.* Washington, DC: Inter-American Development Bank. [online]. [cit. 25.6.2022] Dostupné na internete: https://publications.iadb.org/en/dictionary-civil-registration-and-identification, p. 95
kontext	Ministerstvo vnútra vedie register v elektronickej podobe na zabezpečenie tvorby, určovania, prideľovania, preukazovania, overovania a zmeny rodných čísel.	*kontext*	The safest way to ensure the right person gets the correct identity card is to have universal birth registration and introduce a unique identity number (UIN) from birth, both on the birth certificate and in the person’s record in the CR.
zdroj kontextu	Hašanová, J., Dudor, L. 2021. Základy správneho práva. 5. rozš. vyd. - Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2021. - 403 s. : reg. - ISBN 978-80-7380-842-6, s. 172	*zdroj kontextu*	**Harbitz, M. 2018. Relationship between Civil Registration and Civil Identification.** https://getinthepicture.org/system/files/Background%20paper%20-%20Relationship%20Between%20CR%20and%20CI.PDF

[8] Proz.com

príbuzné termíny	vnútorná správa, matrika, register, meno, priezvisko	*príbuzné termíny*	civil register

ZÁVER

Študijný program Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe, ktorý ponúka Akadémia Policajného zboru v Bratislave, zahŕňa rôznorodé predmety a tým pádom aj tematické oblasti pokryté súvisiacou terminológiou. Katedra jazykov, ktorá pripravila novú učebnicu *English for Public Administration* čelila výzve spracovať vybrané témy z relevantných oblastí v anglickom jazyku na výučbu odborného anglického jazyka pre študentov uvedeného študijného programu. V našom príspevku sme priblížili zložitosť a neustálenosť pojmového a terminologického aparátu v oblasti verejnej správy, na čo poukazujú renomovaní autori, ako aj náročnosť hľadania terminologických ekvivalentov v anglickom jazyku, čo bolo ilustrované na analýzach vybraných termínov. Považujeme za mimoriadne dôležité venovať sa spracovaniu terminológie v každej vednej oblasti, keďže ustálená, jednoznačná a systematická terminológia je zárukou zrozumiteľnosti a efektívnosti výmeny odborných informácií. Rovnako je dôležité odovzdať jasnú terminológiu študentom vedných odborov nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku.

LITERATÚRA

Akadémia PZ v Bratislave. *Profil absolventa.* [online] 2022 [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: https://www akademiapz sk/profil-absolventa-studijneho-programu

CÍBIKOVÁ, I. 2012. *Terminologický manažment verejnosprávnej tematickej oblasti*. 1. vyd. - Žilina: Žilinská univerzita vo vydavateľstve EDIS, 2012. - 177 s. : ISBN 978-80-554-0559-9 : GOV.UK. [online] 2022. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: www.gov.uk

HAMALOVÁ, M. et al. 2015. *Teória, riadenie a organizácia verejnej správy*. 1. vyd. - Bratislava: Wolters Kluwer, 453 s. Edícia Ekonómia. ISBN 978-80-8168-140-0.

HARBITZ, M., KENTALA, K. 2013. *Dictionary for Civil Registration and Identification.* Washington, DC: Inter-American Development Bank. [online]. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: https://publications.iadb.org/en/dictionary-civil-registration-and-identification

HAŠANOVÁ, J., Dudor, L. 2021. *Základy správneho práva* - 5. aktualiz. vyd. - Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2021. - 403 s. : reg. - (Slovenské učebnice) ISBN 978-80-7380-842-6.

Law Insider [online] 2022 [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: https://www.lawinsider.com/

MACHOVÁ, S. 1995. *Terminografie.* In Manuál lexikografie. F. Čermák – R. Blatná (eds.). H&H. Praha 1995. s.137-157 ISBN 80-85787-23-7

MEŽDEJOVÁ, K. 2019. Terminologická práca ako súčasť odborno-jazykového vzdelávania. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII* [elektronický dokument] : Recenzovaný zborník vedeckých prác– 1. vyd. – (Zvolen Slovensko) : Technická univerzita vo Zvolene, 2020. – ISBN 978-80-228-3233-5, s. 316-326 [CD-ROM]

Ministerstvo vnútra SR. [online] 2022 [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: www.minv.sk

NIŽŇANSKÝ, V. 2006. *Decentralizácia na Slovensku. Bilancia nekonečného príbehu 1995 – 2005* [online]. 2006. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: https://samosprava.institute.sk/sites/default/files/publikacie/decentralizacia_bilancia.pdf

NOVÁKOVÁ, I. 2021. *Kriminológia optikou cudzojazyčného vzdelávania* In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 8* [elektronický dokument] : recenzovaný zborník vedeckých 1. vyd. – Zvolen (Slovensko) : Technická univerzita vo Zvolene, 2021. – ISBN 978-80-228-3283-0, s. 147-159 [CD-ROM]

PROZ.COM . [online] 2022. [cit 2022-06-25] Dostupné na internete: www.proz.com

SANDRINI, P. 1996. *Comparative Analysis of Legal Terms: Equivalence Revisited*. Ch. Galinski and K.D. Schmitz (eds) Terminology and Knowledge Engineering (TKE '96).Frankfurt am Main: Indeks Verlag, 342-351 [online] 1996. [cit. 2016-07-12] [dostupné na: http://homepage.uibk.ac.at/~c61302/publik/tke96.pdf]

Slovensko.sk. [online] 2022. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: www.slovensko.sk

STD. *O projekte* [online] 2022. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete: https://terminologickyportal.sk/wiki/O_projekte

Zákon č. 154/1994 Z. z. o matrikách

Zákon č. 301/1995 Z. z. o rodnom čísle

SLOVENČINA A JEJ CHÉMIA – INOVATÍVNY PRÍSTUP K UČENIU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA FAKULTE CHEMICKEJ A POTRAVINÁRSKEJ TECHNOLÓGIE

SLOVAK AND ITS CHEMISTRY – AN INNOVATIVE APPROACH TO LEARNING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE AT FACULTY OF CHEMICAL AND FOOD TECHNOLOGY

Milota Haláková

Abstrakt
Cieľom príspevku je prezentovať možnosti motivácie a rozvíjania komunikatívnej a lexikálnej kompetencie študentov na FCHPT so zameraním sa na relevantnú lexiku. Vychádzame z kognitívnej lingvistiky, predovšetkým z poznatkov psycholingvistiky a semiotiky. Didakticky čerpáme z teoretických základov situačného a komunikatívneho učenia jazykov, pričom komunikáciu, lexiku a gramatiku kladieme na rovnakú úroveň. V príspevku vychádzame zo skúseností výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka na FCHPT STU v Bratislave. Pri výučbe jazyka vnímame nutnosť rozdielneho prístupu k osvojovaniu si slovnej zásoby a systému jazyka u zahraničných študentov študujúcich na našej fakulte. Metodologicky zohľadňujeme komunikačné potreby študentov programu Erasmus, ktorí sú prevažne z neslovanských krajín, a odborné požiadavky kladené na zahraničných študentov denného štúdia, ktorých materinským jazykom je prevažne slovanský jazyk. Metódy rozvíjania komunikatívnych kompetencií a osvojovania si relevantnej lexiky budeme prezentovať prostredníctvom pripravovaných učebných materiálov. Naším zámerom je poukázať na implicitnú a explicitnú dichotómiu vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka, na rozdielnosť prístupu k učeniu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Na základe komparácie predstavíme rôzne formy nadobúdania jazykových a relevantných lexikálnych kompetencií.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, relevantná lexika, komparácia, metodológia

Abstract
The aim of the paper is to present the possibilities of motivation and development of communicative and lexical competence of students at the Faculty of Chemical and Food Technology with a focus on relevant vocabulary. We are based on cognitive linguistics, primarily on the knowledge of psycholinguistics and semiotics. Didactically, we draw on the theoretical foundations of situational and communicative language learning, while placing communication, vocabulary and grammar on the same level. The article is based on the experience of teaching Slovak as a foreign language at the Faculty of Chemical and Food Technology in Bratislava. When teaching a language, we perceive the need for a different approach to acquiring the vocabulary and system of the language among foreign students studying at our faculty. Methodologically, we take into account the communication needs of Erasmus students, who are mainly from non-Slavic countries, and the professional requirements of foreign full-time students, whose mother tongue is mainly Slavic. We will present the methods of developing communicative competences and acquiring relevant vocabulary through the prepared teaching materials. Our intention is to point out the implicit and explicit dichotomy in the teaching of Slovak as a foreign language, the different approaches to learning Slovak as a foreign language. Based on the comparison, we will present different forms of acquisition of language and relevant lexical competences.

Keywords: Slovak as a foreign language, relevant vocabulary, comparison, methodology

ÚVOD

Učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka prešlo v poslednom období mnohými zmenami. Slovenský jazyk ako nástroj komunikácie je samozrejmou súčasťou kultúrno-sociálneho, hospodárskeho a politického života krajiny. Stáva sa reflexiou spoločenských potrieb a odráža dynamiku premien v rámci historického a civilizačného vývoja.

Zmenou spoločenského vývoja po „nežnej revolúcii“ záujem o učenie sa slovenčiny u cudzincov prirodzene vzrástol. Nastala potreba tvoriť a zdokonaľovať metodiku výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka z viacerých aspektov a rozdielnych individuálnych potrieb. Cieľovou skupinou sa stali najmä anglicky hovoriaci cudzinci. Tzv. medzijazykom“ (z angl. *interlanguage*) bola angličtina. Nadmerné využívanie angličtiny pri výučbe a zameriavanie sa na gramatiku sa čoraz viac menilo na komunikatívne učenie prepojené s priamymi metódami učenia, zvýrazňovala sa potreba väčšieho uplatňovania cieľového jazyka – slovenčiny. Slovenčina na základe svojho “stredového“ postavenia medzi slovanskými jazykmi (Krajčovič, 1974, s.144) bola a stále je často považovaná za jazyk, ktorý môže viesť k ľahšiemu porozumeniu a učeniu sa ďalších slovanských jazykov.

Súčasný vojnový konflikt na Ukrajine však situáciu mení. Na Slovensko prichádzajú cudzinci hovoriaci slovanskými jazykmi, často so znalosťou ukrajinského a ruského jazyka. Učiteľ slovenčiny ako cudzieho jazyka musí brať do úvahy nové priority študentov, podobnosť slovanských jazykov, hľadať nové metódy práce, inovovať zaužívané postupy. Učiacim subjektom sa stáva cudzinec s odlišnými potrebami, inými jazykovými základmi a prioritami.

1 UČENIE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA FCHPT

Spoločenská situácia sa odráža i v školstve. Do škôl nastupuje čoraz viac ukrajinských študentov s rozdielnou úrovňou jazykových vedomostí. Úlohou lektora je nielen naučiť študentov efektívne využívať slovenčinu v bežnom živote, ale musí im pomôcť aj pri ich odbornom štúdiu v slovenskom jazyku. Učenie relevantnej lexiky sa tak stáva súčasťou učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka. Mnohí študenti prichádzajú na univerzitu bez predchádzajúcej jazykovej prípravy. Pre tých pripravujeme letné jazykové kurzy. Niektorí študenti však majú možnosť študovať slovenčinu pred nástupom na univerzitu a prichádzajú jazykovo dobre pripravení. Z tohto dôvodu delíme študentov do skupín n základe ich jazykovej úrovne.

Inú – samostatnú skupinu tvoria študenti programu Erasmus. Sú to prevažne študenti zo západných krajín, ktorých spoločným komunikatívnym jazykom je angličtina. Z pohľadu lektora ide o metodicky rozdielny prístup k učeniu slovenčiny. Lektor musí brať do úvahy iné priority a potreby týchto študentov. V priebehu jedného semestra by lektor mal pomôcť študentom zvládnuť základy jazyka na komunikatívnej úrovni, oboznámiť ich so slovenskou históriou, kultúrou, s jej tradíciami, zvykmi a prispieť tým k tomu, aby sa študenti na Slovensku cítili dobre a boli schopní „po slovensky prežiť".

Pri príprave didaktických materiálov pre tieto odlišné skupiny študentov metodicky vychádzame z lingvodidaktických prác zameraných na komunikatívne vyučovanie (*Communicative Approach*), presnejšie na situačné vyučovanie (*Situational Languague Teaching*). Dôraz kladieme na gradovaný situačný sylabus, prezentáciu gramatických javov prostredníctvom situácie a osvojovanie si lexiky v kontexte. Prostredie je v tejto metóde učenia základným zdrojom impulzov. Predstavitelia situačného učenia Palmer a Hornby prisudzovali lexike prioritnú úlohu, no pri vyučovaní jazykov videli význam i v gramatike. V našich didaktických materiáloch sme učenie gramatiky a lexiky postavili na jednu úroveň. Gramatiku vysvetľujeme na konkrétnych príkladoch – situáciách, situácii zodpovedá aj výber lexiky (akuzatív v dialógu v kaviarni či v obchode, imperatív pri inštrukciách spojených s chemickými pokusmi, lokál pri opise chemického laboratória či miesta bydliska a podobne), čím sa snažíme pomôcť študentovi podvedome si spojiť gramatiku s reálnou situáciou a zautomatizovať použitie konkrétnych lexikálnych spojení v gramaticky správnych tvaroch. To však nevylučuje systematické vysvetlenie štruktúry jazyka, tvorbu jazykových hniezd, ako aj asociatívne vytváranie sémantických polí, Týmto spôsobom sa snažíme prepájať rôzne formy učenia jazyka a využívať tak implicitné a explicitné znalosti našich študentov so zameraním sa na ich východiskový jazyk.

2 ROZDIELNOSŤ METODICKÝCH POSTUPOV PRI UČENÍ SLOVENČINY ŠTUDENTOV HOVORIACICH SLOVANSKÝMI A NESLOVANSKÝMI JAZYKMI

Pri učení slovenčiny ako cudzieho jazyka berieme do úvahy viacero aspektov. V prvom rade sa zameriavame na našu cieľovú skupinu, otestujeme úroveň znalostí, zohľadníme potreby študentov a vytvoríme si ciele. V našom prípade sa pokúsime pri učení slovenčiny ako cudzieho jazyka vychádzať zo základných jazykových diferencií na základe komparácie troch jazykov: slovenčiny ako cieľového jazyka a angličtiny a ruštiny ako tzv. „medzijazykov". V tejto súvislosti je potrebné si vymedziť niektoré špecifiká daných jazykov.

Tabuľka 1 Niektoré špecifiká slovenského, ruského a anglického jazyka

	slovenčina	**ruština**	**angličtina**
charakteristika	syntetický jazyk (používanie prefixov, sufixov, koncoviek, skloňovania, časovania)	syntetický jazyk (používanie prefixov, sufixov, skloňovania, časovania)	analytický jazyk (výraznejšie používanie predložiek, pomocných slov, pevného slovosledu)
prízvuk	stály (na prvej slabike)	pohyblivý	pohyblivý
kvantita	dlhé a krátke samohlásky (dlhé adjektíva – *pekné*, krátke adverbiá – *pekne*) rytmický zákon	samohlásky sa nerozdeľujú podľa kvantity	absencia dlhých a krátkych samohlások
mäkkosť	používanie mäkčeňov (dvojitá výslovnosť niektorých konsonantov – d/ď, t/ť, n/ň, l/ľ) mäkká výslovnosť de, te, ne, le, di, ti, ni, li bez pravopisnej zmeny mäkkosť spoluhlások môže ovplyvniť význam slov (koza – koža, moc – moč)	používanie mäkkého a tvrdého znaku mäkkosť spoluhlások môže ovplyvniť význam slov *мел* krieda *мель* plytčina	absencia znakov a naznačenej mäkkosti vo výslovnosti
člen	absencia členov	absencia členov	používanie neurčitých a určitých členov (a/an, the)
rod	gramatický – tvorený na základe koncoviek *(kniha – ona)*	gramatický – tvorený na základe koncoviek *(книга – ona)*	prirodzený rod – bez použitia gramatických koncoviek *(a book – it)*
verbum byť	dlhšia forma *ja som*	kratšia forma *я*	dlhšia forma *I am*
prítomnosť verba byť vo vete	je nutná *On je dobrý chlapec.* *Je dobrý chlapec.*	sloveso nie je prítomné *Он хороший мальчик.*	je nutná *He is a good boy.*
minulý čas	zostáva dlhšia forma v 1. a 2. osobe singuláru a plurálu	zostáva kratšia forma vo všetkých osobách *я, ты был/-а/-о*	Mení sa forma v 1. a 3. osobe siguláru *I was, he, she, it was, you,*

	(ja som bol/-a/-o, ty si bol/-a/-o, my sme boli, vy ste boli)	*он был, она была оно было, мы, вы, они были*	*we, they were*
osobné zámená	často absentujú *Som (doma).* *Bol som (doma).*	sú prezentované *Я (дома).*	sú prezentované *I am at home.*
otázka	tvorí sa pomocou intonácie *Kde pracuješ?*	*tvorí sa pomocou intonácie* *Где ты работаешь?*	*tvorí sa pomocou pomocných verb* *Where do you work?*
čas	tri časy, aspekt, dokonavý a nedokonavý vid	tri časy, aspekt, dokonavý a nedokonavý vid	viac gramatických časov
slovosled	voľnejší	voľnejší	pevnejší

3 MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV HOVORIACICH SLOVANSKÝMI A NESLOVANSKÝMI JAZYKMI POČAS ÚVODNÝCH HODÍN

Úvodné hodiny sú pre študentov (i učiteľa) veľmi dôležité. Často počas nich prebieha prvý kontakt študenta s cieľovým jazykom. Učiteľ môže študentov motivovať, ale aj odradiť, preto je vhodné vytvoriť hneď od začiatku atmosféru bezpečia a pohody. Mnohí študenti sa vopred zaujímajú o cudzí jazyk. Vedia pozdraviť, poďakovať, použiť základné frázy. Pre študentov je motivujúce, ak si ich vedomosti učiteľ všimne a začne lekciu na základe ich nadobudnutých vedomostí.

3.1 Učenie výslovnosti študentov hovoriacich neslovanskými jazykmi na základe sémantickej podobnosti a formálnej odlišnosti slov

Študenti, ktorých materinským jazykom nie je syntetický flektívny jazyk, ťažko chápu použitie pádov, koncoviek, slovesného vidu, často majú problém s výslovnosťou a množstvom konsonantov, nevnímajú rozdiely vo výslovnosti na základe dĺžky hlások (napr. pas – pás, sud – súd) alebo ich mäkkosti (napr. sok – šok, diéta – dieťa). Preto sa snažíme na základe psycholingvistických postupov práve týchto študentov počas prvých vyučovacích hodín predovšetkým motivovať a ukázať im, čo všetko už vedia. Je dôležité neodstrašiť ich zložitým gramatickým systémom a sústrediť sa na slovnú zásobu, ktorej budú rozumieť. Tu si môžeme pomôcť internacionalizmami a na ich príkladoch môžeme vysvetliť špecifiká slovenskej výslovnosti so zameraním sa na mäkkosť a dĺžku, výslovnosť jedinečných hlások a rozdielov (ô, ä, ĺ, ŕ, dž – dz, š – s, č – c, ž – z, ď – d, ť – t, ň – n, ľ – l, h – ch a pod.)

Ako príklad uvádzame časť úvodného textu pripraveného pre anglicky hovoriacich študentov prichádzajúcich na FCHPT:

ČAU, DEAR ***ŠTUDENT***!

Bravó! Super! Bomba! You have just understood your first Slovak words or (better to say) words of foreign origin used in Slovak. Isn´t it ***fantastické***? Isn´t that ***perfektné***? Do you feel ***eufória***? So, don´t give up and try to be ***kreatívny*** to make out what these words mean. As a ***študent,*** after arriving in ***Slovakia*** and getting to know your ***univerzita***, you will probably look for a good ***pub, bar, bufet, kaviareň*** or ***reštaurácia.*** If you are hungry in ***Slovensko***, forget about ***diéta,*** just ask for the ***menu*** and order: ***pizza, špagety, lasagne, kebab, hot dog, steak, sendvič, tortilla, burger, hemendex, šalát***... before you try something traditional. You can have ***kečup*** or ***majonéza*** too. After having a meal, take your ***ruksak*** and go to ***univerzita***. As a ***študent*** and a future ***inžinier*** you can meet there some people such as: ***profesor, docent, doktor*** or ***asistent. Chémia*** is your ***štúdium***, so it is good to know that a ***chemický inžinier*** usually works in ***laboratórium*** and solves the ***problémy*** with ***oxidácia, energia, rádioaktivita, štruktúra, molekula, atóm, systém***, ***proces, protón, neutrón, elektrón, cirkulácia, chemická reakcia, informácia, definícia***. ***Študent*** sometimes needs some help with ***chemický experiment,*** or ***štúdium chémie po slovensky.*** You don´t have to be a ***génius*** to understand that it is always (also in ***Slovensko***) ***super*** to have a sense of ***humor***, take it easy and have fun.

Is it ***ok***? Ok, ***fajn***! So... Ready? Steady? ***ŠTART***!

Nasleduje slovník so slovenským a anglickým variantom slova, na ktorom si študenti precvičia výslovnosť, pochopia základné rozdiely vo výslovnosti určitých hlások a uvedomia si podstatu fonetického pravopisu. **Napríklad:** čau/hi (ciao), študent/student, šalát/salat, brav**ó**/bravo, fantast**ické**/fantastic, euf**ó**ria/euphoria, re**š**taurácia/restaurant, **ché**mia/chemistry, g**é**nius/genius, at**ó**m/atom, syst**é**m/system, proces/ process, štart/start, super/superb atď.

3.2 Učenie výslovnosti slovansky hovoriacich študentov na základe formálnej podobnosti a sémantickej odlišnosti slov

Inak pristupujeme k učeniu výslovnosti u študentov, ktorým mnohé slová môžu znieť podobne a ktorí majú často pocit, že jazyku rozumejú. V tejto situácii treba zdôrazniť, že prízvuk nie je to isté ako dĺžka a že slovenčina má prízvuk vždy na prvej slabike. Písanie mäkčeňov sa tiež líši. Upozorniť treba na tvrdšiu výslovnosť hlások č, ž, š v slovenčine, na identickú výslovnosť samohlások i/y, na nezmenenú výslovnosť o v slovenčine v neprízvučnej polohe. (slovensky okno/rusky vyslovené ako [ʌkno:]). Pri zdôraznení

rozdielov vo výslovnosti opäť vychádzame zo slov, ktoré študenti poznajú, zameriavame sa na existenciu a výslovnosť problematických hlások ako h, ch, ô, ä, sylabické r, l/ŕ, Í a pod. Vychádzať budeme z podobných, niekedy až rovnako znejúcich slov (tzv. falošných priateľov), nesúcich v daných jazykoch iný význam. V úvode môžeme použiť obrázky a zistiť, do akej miery študenti ovládajú danú lexiku, či majú problémy s výslovnosťou a významom daných slov.

Študenti odpovedajú na otázku: **Ako sa to povie/ Ako je to po slovensky?**

Po spoločnom hľadaní správnych lexém a významov vysvetlíme študentom rozdielnu sémantiku niektorých zvukovo podobných slov v slovenčine a ruštine, pričom sa zameriame aj na správnu výslovnosť konkrétnych slov. Pri vysvetľovaní sémantiky slov študentom môže pomôcť nielen prvotná vizualizácia slov, ale aj použitie slova v jednoduchej vete či v slovnom spojení. Takto sa študenti už počas zoznamovania sa s cudzím jazykom môžu vyhnúť trápnym situáciám, cítia sa bezpečnejšie a komfortnejšie. Už od začiatku si majú možnosť uvedomovať dané významové rozdiely, čo prispieva k ich ľahšej adaptácii v novom prostredí..

Uvádzame niekoľko príkladov formálne podobných, ale sémanticky odlišných slov:

vážny neznamená po slovensky dôležitý, ale **seriózny, vkus** nie je po slovensky chuť, ale **estetika** *(Ona má dobrý vkus, vie, čo je pekné.),* **život** nie je po slovensky brucho, ale **existencia** *(Mal dobrý život.)*, **zákaz** nie je po slovensky objednávka, ale **nepovolenie** *(zákaz fajčiť), (To sa nesmie, to je zakázané.),* **krásny** nie je po slovensky červený, ale veľmi pekný *(Je krásny deň.),* **nedeľa** nie je po slovensky týždeň, ale **deň po sobote** *(víkend – to je sobota a nedeľa),* **ochota** nie je po slovensky poľovačka, lov, ale forma **pomoci** (ochota pomôcť*), (ďakujem za ochotu),* **páchnuť** neznamená po slovensky voňať, ale naopak **– smrdieť** *(Síra páchne.),* **voňať** znamená **mať príjemnú vôňu** *(Tie kvety krásne voňajú.),* **ráno** neznamená po slovensky skoro, ale **začiatok dňa** *(Dobré ráno.)*, **slivky** nie sú smotana, ale je to **ovocie**, z ktorého sa vyrába slivovica, **strana** nie je krajina, ale môže to byť **strana v knihe, strana ulice, politická strana, pozor** neznamená po slovensky hanba, ale **byť opatrný, dávať si pozor, čas** neznamená po slovensky hodinu, ale je to určité **časové obdobie** *(voľný čas), (Nemám čas, musím študovať.),* **číslo** neznamená po slovensky dátum, ale je to napr. **1, 2, 3...**

(Aké je tvoje telefónne číslo?), prípadne môže označovať veľkosť *(Aké číslo topánok potrebujete?),* **čerstvý** chlieb neznamená po slovensky suchý, tvrdý. Ale naopak – **teraz upečený**, teda nie suchý, ale **mäkký**. Slovné spojenie **čerstvá žemľa** môže preto pre slovansky hovoriacich študentov vychádzajúcich z ruštiny znieť ako stará zem, čo nadobúda úplne iné konotácie. Slovo **jahoda** neznamená po slovensky plod, ale je to **druh sladkého červeného ovocia. Ovocie** (овощи) nie je po slovensky zelenina, ale je to **spoločný názov pre jablká, hrušky, slivky, jahody** atď. Slovenské slovo **väčšina (**большинство) môže znieť ako ruské ветчина, ktoré v ruštine označujúce šunku. A pozor na slovo **úžasný**, ktoré neznamená po slovensky strašný, hrozný, ale nesie úplne opačný význam – **perfektný, super** *(Slovenčina je úžasná!).*

Výber množstva podobných slov v daných jazykoch závisí od úrovne a záujmu študentov. Samozrejme, i tu opäť platí, že v úvode „býva menej viac".

4 UČENIE RELEVANTNEJ LEXIKY

Pri učení odbornej slovnej zásoby sa snažíme využívať implicitné a explicitné znalosti študentov, hľadáme možnosti ich rôznorodého využitia pri študentoch hovoriacich slovanskými i neslovanskými jazykmi.

4.1 Inovatívny prístup k učeniu relevantnej lexiky na základe využitia implicitných a explicitných znalostí

Záujem o oblasť explicitného a implicitného výskumu vzrástol v osemdesiatych rokoch minulého storočia. Vyvolala ho práca Krashena Second Language Acquisition and Learning (1981) a jeho tvrdenie, že nevedomé procesy sú tak dynamicky zapojené do každej kognitívnej úlohy a do procesu učenia sa, že je nevyhnutné brať ich do úvahy počas výučby cudzieho jazyka. Rozvíjanie jazykovej a komunikačnej kompetencie sa realizuje vo vzťahu implicitných a explicitných jazykových znalostí.

Implicitné znalosti sa vymedzujú ako vnútorné neuvedomované (intuitívne) znalosti, explicitné znalosti ako vonkajšie uvedomované (deklaratívne) znalosti. Pojem implicitné znalosti nadväzuje na Chomského vymedzenie jazykovej kompetencie ako znalosti jazyka, ktorá má vnútorný neuvedomovaný charakter (gramatika je hlboko zakorenená). Implicitné znalosti súvisia s implicitným (mimovoľným) učením sa jazyka. Ide o nezámerné a často intuitívne získavanie vedomostí a zručností, ktoré môžu v každodennom živote nadobúdať automatický charakter.

Explicitné znalosti sú výsledkom zámerného a uvedomovaného učenia sa o jazyku. Ide o rozdielne procesy pamäťového systému lokalizované v odlišných oblastiach mozgu (Ellis, 2008). Je to vedomé spracovanie vstupov. Explicitné znalosti sú deklaratívne a môžu byť verbalizované. Sú spájané s vedomým povedomím realizovanom v metalingvistickom správaní (vysvetlení gramatickej nesprávnosti). Deklaratívne znalosti (znalosti o gramatike a abstraktných pravidlách) majú encyklopedický charakter. Na rozdiel od implicitných vedomostí, ktoré umožňujú automatické spracovanie, explicitné vedomosti si vyžadujú kontrolované spracovanie.

Význam implicitného a explicitného osvojovania si znalostí je stále aktuálnou témou vo výskume učenia sa cudzieho jazyka. Pri osvojovaní si cudzieho jazyka sa zvyčajne edukačné metódy prelínajú, resp. majú prelínať tak, aby boli rozvíjané obidva spôsoby osvojovania si jazyka a nadobúdania komunikačných kompetencií, resp. aby sa vytvoril prechod pre automatický prechod explicitných znalostí na úroveň implicitných jazykových znalostí. Inými slovami: ide o to, aby sme efektívnym vyučovaním cieľového jazyka dosiahli u učiaceho sa subjektu spontánne rečovo-jazykové reakcie, ktoré nie sú podmienené vybavovaním si teoretických poznatkov o jazyku, ale sú asociované. V tradičnom edukačnom systéme však stále prevláda dominancia metód smerujúcich k explicitným znalostiam, je to súbor gramaticko-prekladových metód, tzv. metód kognitívneho kódu. Tieto metódy sú založené na percepcii a uvedomení si pravidiel cudzieho jazyka. Pri explicitnom získavaní jazykových znalostí je edukácia uvedomovanou činnosťou. Vedomé metajazykové uvažovanie môže nadobúdať aj implicitný charakter, keď sa uvedomovaná jazyková znalosť automatizuje v procese komunikácie a používania reči. A tu práve môže zasiahnuť učiteľ.

V prostredí jazykového vzdelávania na našej fakulte sa snažíme využívať potenciál implicitných znalostí predovšetkým pri učení relevantnej lexiky. Z hľadiska relevantnej lexiky študenti vytvárajú sémantické polia, jazykové hniezda, zameriavame sa na jazykové implicitné schopnosti študentov, na ich podvedomé asociatívne predstavy a mentálne sémantické prepojenia formou elicitácie. Elicitáciu v lingvistickom kontexte chápeme ako vyvolanie interpretačného potenciálu na základe nachádzania súvislostí medzi entitami. Ako príklad uvádzame možnosti využitia implicitných znalostí pri učení relevantnej lexiky na základe našich skúseností:

1.Vytváranie kolokácií pomocou opozít adjektív

roztok – nasýtený/nenasýtený roztok, kov – ľahký/ ťažký kov, príklad – jednoduchý /zložitý príklad, roztok – riedky /hustý roztok, skúmavka – plná /prázdna skúmavka, roztok –

zásaditý/kyslý roztok, tekutina – farebná /bezfarebná tekutina, reakcia – silná/slabá reakcia, pokus – prvý/posledný pokus

2. Spontánna produkcia slov

Študenti môžu reagovať na podnet prvými slovami, ktoré im napadnú. Podnetom môže byť chemické laboratórium, chemik a jeho práca, činnosti v laboratóriu a pod. Študenti tvoria sémantické polia na základe vlastných asociácií. Táto aktivita je zvyčajne úspešne realizovaná formou skupinovej práce.

3. Tvorba slov na základe prefixálnej derivácie a tvorba slovotvorného hniezda

Študenti dostanú ponúknuté prefixy (vhodné a použiteľné prefixy, ako aj nepoužiteľné predpony – distraktory). S ich pomocou budú tvoriť prefixálne verbá na základe podvedomých logických súvislostí a asociácií vyvolaných možným významom niektorých uvedených prefixov. Cieľom tejto úlohy je zistiť implicitnú znalosť cudzinca o sémantike slovotvorného vzťahu v motivačnej dvojici a vytvoriť slovotvorné hniezdo na základe slovotvorného základu a prefixu. Ako príklad uvádzame úlohu zameranú na zisťovanie implicitných znalostí prefixálnej derivácie: Motivačný potenciál motivantov *liať, dať* a ich frekvencia v bežnej slovnej zásobe sa odrazili v slovotvornej reprodukcii študentov. Študenti produkovali prefixálne verbá.

Tabuľka 2 Možné varianty verb liať a dať v slovenskom jazyku vytvorené študentmi

motivant	**možné prefixy v slovenčine:** ***pre, od, za, zo, do, vy, na, pri***
liať	preliať, vyliať, odliať naliať, poliať, priliať
dať	pridať, podať, vydať, dodať, predať, zadať

Pre slovansky hovoriacich študentov „slovotvorná situácia“ (spájanie slovesa s prefixom) zvyčajne nie je kognitívnym ani jazykovým problémom. Súvisí to s príbuznosťou daných jazykov a so skutočnosťou, že väčšina prefixov vznikla z pôvodných prepozícií. Tento fakt môže poslúžiť ako pomôcka aj neslovanskej skupine študentov, čo naznačuje čiastočnú možnosť implicitného učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka aj u študentov hovoriacich neflektívnymi jazykmi.

ZÁVER

Na základe našich skúseností usudzujeme, že motivácia študentov, inovácia metodických postupov, vytvorenie atmosféry dôvery na báze komunikácie bez zbytočných obáv z gramatických chýb vedie k požadovaným výsledkom. Študenti slovenčiny ako

cudzieho jazyka sú bez ohľadu na svoj rodný jazyk schopní podvedome správne reagovať na stimuly, využívať slovotvorné postupy pri identifikácii významov a pri aktívnom používaní motivovaných slov. Implicitné znalosti pri učení sa slovenčiny ako cudzieho jazyka je možné ešte výraznejšie uplatniť pri študentoch, ktorých rodným jazykom je slovanský jazyk. Flektívny základ jazyka umožňuje týmto študentom hlbšie intuitívne preniknúť do štruktúry slovenského jazyka, mimovoľne vnímať jeho zákonitosti a postupy. Dlhodobejšími skúsenosťami môžu ľahšie dospieť k postupnému abstrahovaniu pravidiel, k automatickému použitiu gramatických štruktúr a významov lexikálnych jednotiek. Naopak, študenti s neflektívnym rodným jazykom sa často potrebujú oprieť o explicitné znalosti. Metajazyk a deklaratívne znalosti im poskytujú väčšiu istotu pri osvojovaní si systému jazyka. Encyklopedické vedomosti sa v tomto prípade stávajú dôležitou súčasťou získavania jazykových kompetencií. Implicitné znalosti bez pozornosti vedomia by však mali byť i v tomto prípade súčasťou osvojovania si cudzieho jazyka. Domnievame sa, že aplikácia týchto postupov do edukačného procesu nie je len oživením učenia, ale prináša študentovi aj možnosť odhaľovať logické súvislosti v jazyku a dedukovať významy slov.

Na základe práce so študentmi hovoriacimi slovanskými i neslovanskými jazykmi sme došli k záveru, že pomocou výberu vhodných metodických postupov a správnej motivácie je možné dosiahnuť požadovanú úroveň jazykových a komunikačných kompetencií. Usudzujeme, že učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka by malo prebiehať v interakcii explicitných i implicitných znalostí. Ich rozsah a vzájomná interakcia by však mala byť uplatnená v súlade s prihliadnutím na príbuznosť alebo odlišnosť východiskového a cieľového jazyka študenta.

LITERATÚRA

ČAPEK, R. 2020. *Uč jako umělec*. 1.vyd. Jan Melvil Publishing, 2020. 240 s. ISBN 978-80-7555-105-4.

ELLIS, N. C. 1994. Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In *Implicit and explicit learning of languages,* Ed. N. C. Ellis. San Diego, CA: Academic Press.

ELLIS, N. C. 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study. In *Studies in Second Language Acquisition 27*. p. 141-172.

ELLIS, N. C. 2008. Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. In: *Encyclopedia of language and education: Vol.6*, Ed. J. Cenoz & N. H. Hornberger, *Knowledge about language*. New York: Springer Academic.

FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovotvorba*. Prešov: Náuka. 200 s. ISBN 80-89038-28-X.

HALÁKOVÁ, M. – KŠIŇANOVÁ, M. – BÁBELOVÁ, J. 2019. *Slovenčina ako liek.* Bratislava: Univerzita Komenského. 441 s. ISBN 978-80-223-4783-95478 .

HLADÍK, P. 2021.Tipy a triky pro výuku cizích jazyků. Grada Publishing, a.s., Praha, 2021. 136 s. ISBN 978-80-271-394-5.
HORECKÝ, J. 1959. *Slovotvorná sústava slovenčiny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 218 s.
CHOMSKY, N. 2018. *Jakými tvory jsme?* Praha: Academia. 144 s. ISBN 978-80-200-2804-4.
KLIMOVIČ, M., KOPČÍKOVÁ, M. LIPTÁKOVÁ, Ľ. VUŽŇÁKOVÁ, K. 2020. *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 310 s. ISBN 978-80-555-2639-3.
KOVÁČOVÁ, Z. 2015. *Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov. Zborník vedeckých prác s medzinárodnou účasťou.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 412 s. ISBN 978-80-558-0959-5.
KRAJČOVIČ, R. 1974. Slovenčina a slovanské jazyky. Praslovanská genéza slovenčiny 1. Vydanie, Bratislava SPN, 324 s.
KUPKA, I. 2007. *Jak úspěšne studovat cizí jazyky*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 987-80-247-2000-5.
LIPTÁKOVÁ, Ľ. 2013. O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. In: *O dieťati, jazyku, literatúre, roč. 1, č.2.* Prešov: Vydavateľstvo PU. s.15 – 31. EV 4805/13. ISSN 1339-3200.
LIGHTBOWN, P. M. – SPADA, N. 1997. *Ako sa učíme jazyky.* Bratislava: SAP. 154 s. ISBN: 80-
PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování.* Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
PEKAROVIČOVÁ, J. – HARGAŠOVÁ, Z. 2011. *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4149-3.
RIES, L. – KOLÁROVÁ, E. 2004. *Svet cudzích jazykov DNES.* Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS. ISBN:80-89160-11-5.
SIEGLOVÁ, D. 2020. *Cesta k cizím jazykum*. Grada Publishing, a.s., Praha, 2020. 272 s. ISBN 978-80-271-1382-8.
SWAN, M. – SMITH, B.: *Learner English.* Cambridge University Press 1987, 2001, ISBN 978-521-77939-5, 361 s., p.145 – 178.
TIBENSKÁ, E. 2016. *Inovatívny prístup k vyučovaniu syntaxe slovenčiny ako cudzieho jazyka*, In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II.* Ed. J. Pekarovičová, Z. Hargašová. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 147 – 165. ISBN 978-80-223-4149-3.
TRUBAČOVÁ, L. A. 2016. Vybrané metódy aktívneho vyučovania v kontexte slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II.* Ed. J. Pekarovičová, Z. Hargašová. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 400 – 419. ISBN 978-80-223-4149-3.

INOVATÍVNE METÓDY VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV A PERSONALIZÁCIA VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND PERSONALIZATION OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

Gabriela Horková

Abstrakt
Slovo metóda je v súčasnosti v pedagogickej praxi skloňované veľmi často, či už v spojitosti s modernými metódami, či tými tradičnými, inovatívnymi. Neustále sa prejavuje snaha o nájdenie najefektívnejšej a najlepšej metódy, ktorá bude zabezpečovať úspech vo výučbe cudzích jazykov v budúcnosti. V našom príspevku sa zaoberáme problematikou inovácie vyučovacích metód, teda hľadaním spôsobov na zefektívnenie edukačného procesu cudzích jazykov. Príspevok prezentuje rôzne metódy edukácie, predstavuje a porovnáva ich a načrtáva tendenciu ich efektivity v budúcnosti. Rovnako predstavuje využitie IKT, koncept prevrátenej triedy, Direct method for English – Priamu metódu anglického jazyka, Berlitz metódu, Lozanovu metódu, Alfa learning, Taxus learning, e-learning a pod. Záver príspevku sa zameriava na presunutie pozornosti z učiteľa na študenta, na jeho prežívanie a správanie, neustálu interakciu medzi učiteľom a študentom a personalizovanie učebnej látky pre študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave s ohľadom na individuálne osobitosti študentov. Súčasná spoločnosť kladie čoraz vyššie nároky na pedagóga, nielen čo sa týka teoretických, praktických či osobnostných kvalít, ale mení sa aj rola pedagóga z odovzdávateľa a skúšajúceho na partnera v obojstrannej komunikácii, manažéra a facilitátora. Príspevok ponúka návod na prispôsobenie sa a opätovnú motiváciu pedagóga hľadať metódy, ktoré sú najefektívnejšie nielen pre študentov, ale aj pre pedagógov.

Kľúčové slová: metóda, inovatívne metódy, efektivita, cudzie jazyky, personalizácia

Abstract
At present, the word method is often mentioned in pedagogical practice, whether in connection with modern methods or traditional, innovative ones. There is a constant effort to find the most effective and best method that will ensure success in teaching foreign languages in the future. In our contribution, we deal with the issue of innovation of teaching methods, that is, the search for ways to make the educational process of foreign languages more efficient. The article presents different methods of education, presents and compares them and outlines the tendency of their effectiveness in the future. It also presents the use of ICT, the flipped classroom concept, Direct method for English, Berlitz method, Lozano method, Alfa learning, Taxus learning, e-learning, etc. The conclusion of the paper focuses on shifting attention from the teacher to the student, on his experience and behavior, constant interaction between teacher and student, and personalization of the teaching material for students of the Police Academy in Bratislava, taking into account the individual characteristics of the students. Contemporary society places increasingly high demands on educators, not only in terms of theoretical, practical or personal qualities, but also the role of the educator is changing from a transmitter and examiner to a partner in two-way communication, manager and facilitator. The paper offers guidance for adapting and re-motivating the teacher to look for methods that are most effective not only for students, but also for teachers.

Keywords: methods, innovative methods, efficiency, foreign languages, personalization

ÚVOD

Súčasná doba je čím ďalej tým viac ovplyvnená prenikaním vedy a techniky. Neustále pokroky vedy a techniky sú premietané do života pedagógov a paralelne sú zvyšované nároky na pedagóga. Vyššie nároky na teoretické, praktické, ako aj osobnostné kvality sa stávajú podmienkou pre efektivitu edukácie študentov. Mení sa aj rola pedagóga z odovzdávateľa a skúšajúceho na partnera v obojstrannej komunikácii, manažéra a facilitátora zároveň. Pedagógovia by preto mali disponovať širokým spektrom nových alebo inovovaných prístupov k vyučovaniu a učeniu (Edupage.org).

Výučba cudzích jazykov prešla dlhým vývojom. Súčasný pedagóg má na výber nielen množstvo tradičných, ale aj alternatívnych vyučovacích metód. Európska únia prijala a v pedagogickej praxi implementovala v súčasnosti využívaný komunikatívny prístup, ktorý sa zameriava viac na študenta než na učiteľa. Pedagóg v ňom všetky aktivity smeruje na študenta a aktívnym spôsobom ho motivuje na ďalšie štúdium (Bílik, 2020). Keďže je učiteľ integrujúci prvok vzdelávacieho procesu, mal by disponovať nielen odbornými jazykovými vedomosťami, ale aj znalosťami z pedagogiky, sociológie, psychológie, pedagogickej psychológie, psycholingvistiky a podobne. Učiteľ by sa mal nepretržite zdokonaľovať v ovládaní počítačovej techniky, keďže pre výučbu cudzieho jazyka sú informačno-komunikačné technológie kľúčové. Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka závisí od viacerých činiteľov. Motivácia študenta, dobrý a motivovaný učiteľ a dobrá metóda resp. kurz, sú považované za najdôležitejšie.

1 INOVATÍVNE VYUČOVACIE METÓDY CUDZÍCH JAZYKOV

Pojem vyučovacia metóda je odvodený od gréckeho slova „methodos“ (cesta, spôsob). Metóda je teda spôsob, pomocou ktorého sa dosahujú stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Podľa definície je vyučovacia metóda zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činností učiteľa a žiaka, ktoré sa zacieľujú na dosiahnutie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania (Encyklopédia – Titanic, 2022).

1.1 Tradičné verzus moderné vyučovanie

Učenie sa cudzích jazykov je zložitý proces a existuje mnoho faktorov, ktoré ovplyvňujú jeho úspešnosť. Pri výučbe je veľmi podstatné zvoliť metódu výučby, ktorá bude nielen efektívna, ale najmä vyhovujúca nielen pre študentov, ale aj pre samotného učiteľa.

V literatúre možno nájsť veľa náhľadov na tradičné vyučovanie. V tradičnom vyučovaní je viac aktívny učiteľ ako študenti; študent počúva vysvetľovanie učiva učiteľom; študent pracuje podľa pokynov učiteľa a pod. Tradičné vyučovanie nemôže do dôsledkov plniť požiadavky modernej edukácie. Jeho podstata spočíva v tom, že sa zameriava predovšetkým na pamäťové učenie, málo pozornosti sa zameriava na rozvoj kognitívnej stránky osobnosti študenta, menej významu sa prikladá emocionalite vo vyučovaní ako významnej stránke motivácie (Petlák, 2020).

Moderné vyučovanie práve naopak, kladie dôraz na študenta, na jeho prežívanie a aktivizáciu pomocou aktivizujúcich metód. Pod pojmom aktivizujúce metódy rozumieme postupy a procesy, ktoré vedú edukáciu takým spôsobom, aby boli výchovno-vzdelávacie ciele dosiahnuté najmä na základe vlastnej poznávacej činnosti študentov, pričom sa dôraz kladie na myslenie, riešenie problémov, intenzívne prežívanie a konanie (Koníčková).

Podstatou aktivizujúcich metód je naplánovať a riadiť proces edukácie takým spôsobom, aby dochádzalo k splneniu vzdelávacieho cieľa prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti študentov. Medzi aktivizujúce metódy môžeme zaradiť tie, ktoré podporia záujem o učenie, intenzívnym prežívaním, myslením, ako aj konaním.

„Hranie rolí“ je aktivizujúca metóda umožňujúca demonštráciu schopností, nápadov, predstáv a pocitov v simulovaných situáciách na základe skutočnej životnej skúsenosti. Umožňuje študentom spätné uvedomenie si správania, postojov a schopností samých seba, ale aj iných. Táto metóda je jednoduchá pre učiteľa z aspektu prípravy i organizácie, avšak náročná pre študentov. Dôraz je kladený na overenie si teoretických poznatkov v praxi, ako aj na schopnosť vcítiť sa do zadanej úlohy. Vyučovanie touto metódou väčšinou obsahuje tri fázy: oboznámenie sa a naštudovanie si zadaného scenára a následné rozdelenie si rolí, príprava a precvičovanie určených rolí a napokon zhodnotenie priebehu hrania rolí.

Medzi vhodné aktivizujúce metódy môžeme zaradiť aj metódu „dvojitého kolotoča“. Študenti sedia v kruhu tvárou von a druhá skupina študentov utvorí okolo nich druhý kruh tvárou do kruhu. Vzhľadom na náročnosť na priestor a čas odporúčame túto metódu využiť na hodinách s menším počtom študentov. „Dvojitý kolotoč“ je skupinová vyučovacia metóda, používaná na rozvoj verbálnych a neverbálnych komunikačných schopností.

Ďalšou aktivizujúcou metódou je „brainstorming“, ktorý má dve fázy s určenými pravidlami. Zatiaľ čo prvá fáza má cieľ vyprodukovať čo najväčšie množstvo nápadov na určenú tému (táto fáza musí prebiehať bez kritiky, výsmechu či iným rušením nápadov, ktoré sa zapisujú), v druhej fáze „brainstormingu“ by mali byť aplikované nasledujúce pravidlá:

študenti môžu hovoriť čokoľvek, čo im napadne. Nápady nehodnotíme a nekritizujeme, zapisujeme každý nápad bez výnimky, pričom cieľom je získať čím viac nápadov. Účasť na „brainstormingu“ je dobrovoľná, nemusia mať nápady všetci.

V „brainstormingu“ pokračujeme dovtedy, kým sa produkujú nápady. „Brainstorming“ má viacero variantov, napr.: frontálny brainstorming, skupinový brainstorming, brainwritting alebo individuálny brainstorming, otázkový brainstorming, pingpongový brainstorming, Hobo metóda, Gordonova metóda, kolotočový brainstorming, brainstorming s putujúcimi papiermi, rolestorming.

„Strom rozhodnutí“ je ďalšou aktivizujúcou metódou, avšak patrí medzi heuristické metódy – „objaviteľské“, ktoré využívajú skúsenosti i tvorivé schopnosti študentov. Metóda „Strom rozhodnutí“ má niekoľko fáz: identifikácia problému, určenie kritérií pre výber vhodného riešenia problému, či je možné nejaké riešenie, či je realizovateľné a aké možnosti riešenia sa otvárajú, tvorba variantov možných riešení a zápis do stromu rozhodnutí, hodnotenie variantov riešenia – pozitíva a negatíva každého riešenia, výber vhodného riešenia, formulácia rozhodnutia s možnými pozitívnymi a negatívnymi dôsledkami, uskutočnenie rozhodnutia (Hajrová, 2015).

1.2 Inovatívne metódy

Záujem o cudzie jazyky nepretržite rastie. Mnohé jazykové školy sa priam pretekajú v ponuke netradičných, inovatívnych metód, ktoré študentom umožňujú efektívnejšie a rýchlejšie osvojenie si vybratého cudzieho jazyka.

Metóda učenia sa jazyka prirodzenou cestou ako u malých detí, v ktorej študenti opakujú slová a vety, ktoré začnú chápať neskôr a nakoniec ich začnú správne používať je nazývaná Direct Method for English – Priama metóda anglického jazyka. Táto metóda patrí medzi tzv. „edutaining methods“, teda zábavno-výchovné metódy. V tejto metóde študenti počujú slová, ktoré sú im vysvetlené buď slovne alebo demonštračne, následne majú nové slovo použiť vo vete a nakoniec ho používajú sami bez nápovedy učiteľa. Pozitíva Direct Method for English sú mnohé, napr. zábavné a zaujímavé osvojovanie si nových slovíčok, gramatiky aj celých fráz a následné okamžité používanie slovíčok vo vetách. Študenti sa učia nové frázy a slovíčka veľmi rýchlo. Avšak negatíva tejto metódy zahŕňajú prílišný dôraz na hovorenie a porozumenie počutému na úkor gramatiky a písomného prejavu študentov. Jej predchodcom bola Callanova metóda (Teachingenglish.org.uk).

Taxus Learning je metóda výučby cudzieho jazyka na základe spojenia podvedomia, cudzieho prostredia, doslovných prekladov a podprahových záznamov. Taxus Learning

využíva schopnosti celého mozgu avšak vyžaduje viac sebadisciplíny. Nedostatkom tejto metódy je opäť je slabý dôraz na gramatiku, ako aj doslovné preklady viet.. Ako výhoda je udávaná možnosť vykonávať iné činnosti pri počúvaní CD.

Metóda pomocou hladiny alfa používa psychowalkman, ktorý pomocou svetelnej a zvukovej stimulácie ovplyvňuje hladinu ľudského vedomia a následne preladí mozgovú aktivitu do hladiny alfa, v ktorej sa študent učí rýchlejšie, kvalitnejšie a informácie sa dlhšie zapamätajú.

Vyučovacia metóda Berlitz vedie študenta od úplného začiatku k používaniu nového jazyka v komunikácii s rodenými hovoriacimi inštruktormi a ostatnými študentmi. Nevýhodou je opäť slabšie zameranie sa na gramatiku (Berlitzbratislava.sk).

Lozanova metóda uvedie študentov do stavu theta, v ktorom sa ich vnímavosť a schopnosť osvojiť si látku do pamäti zvýši. Metóda sa vykonáva v pohodlných kreslách, študenti počúvajú hudbu a len v pozadí počúvajú vlastnú učebnú látku (Činka, 2020).

Hoci každá z týchto metód je jedinečná, populárna a do istej miery aj efektívna, nemožno ich preberať unáhlene a neuvážene, je potrebné zohľadniť špecifické charakteristiky nového prostredia. Okrem toho, odborníci mnohé zo spomínaných metód považujú za pseudovedecké, keďže často ignorujú psychofyziologické a neuropsychologické vedecké poznatky o mozgu a učení (Lojová, 2005, str. 85).

2 PERSONALIZOVANIE UČEBNÉHO OBSAHU

2.1 Čo je personalizovanie učiva v praxi?

Personalizované vyučovanie dáva študentovi možnosť byť zodpovedný za svoje učenie sa a dáva mu možnosti získať skúsenosti spôsobom, ktorý si sám vyberie. Je možné povedať, že učiteľ je vo svete personalizovaného vyučovania sprievodcom a poradcom pre študentov. Študenti, ktorí napredujú rýchlejšie, tak dostávajú možnosť rozvíjať sa podľa svojich potrieb a možností. Študenti, ktorí potrebujú viac času, získavajú šancu ísť vlastným tempom. V minulosti sa pedagógovia zameriavali najmä na sprostredkovanie vedomostí študentom, avšak v súčasnosti sa zameriavame na zručnosti, ktoré sú v budúcom živote každého študenta nevyhnutné spolupráca, riešenie problémov, kreativita a sebariadenie. Pedagógova úloha teda spočíva v tom, aby vytvoril študentom podmienky, v ktorých sa stanú aktívnymi učiacimi sa. Do personalizovaného vyučovania je možné zahrnúť aj vzdelávací plán pre študentov reflektujúci ich jedinečné potreby, pričom každý študent má k dispozícii rôzny čas podľa toho, ako veľa času individuálne potrebuje. Tento spôsob edukácie znižuje

neúspech študentov a zvyšuje ich sebavedomie a zodpovednosť. Experimentálne vzdelávanie, výučba pod vedením učiteľa, skupinová práca, flexibilné hodiny aj online vzdelávanie sú príkladmi personalizovaného vyučovania (Pávová a Váňová, 2020).

2.2 Personalizovanie učiva na Akadémii Policajného zboru v Bratislave vo výučbe cudzích jazykov

Pri vytváraní obsahu semestrálnych plánov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave je adekvátne prihliadané na požiadavky, ktoré musia budúci policajti spĺňať. Je to aj motivácia pre pedagógov k neustálemu vylepšovaniu a hľadaniu čo najefektívnejších metód na výučbu cudzieho jazyka. V súčasnosti sa podľa M. Binderovej a I. Novákovej do popredia záujmu dostáva „učenie sa cudzieho jazyka ako prostriedku na získavanie informácií a profesijne orientovaná výučba, čo uľahčuje plnenie cieľa osvojovania si cudzieho jazyka v jeho komunikatívnej rovine“ (Binderová a Nováková, 2014).

Na obrázku č.1 je zobrazená preferencia cudzích jazykov študentov stredných škôl. Keďže na Akadémiu Policajného zboru v Bratislave nastupujú študenti zo stredných škôl po ukončení maturitou a teda aj s istými jazykovými znalosťami a jazykovou úrovňou - B1 alebo B2. Pedagógovia zohľadňujú jazykovú úroveň študentov pri tvorbe semestrálnych plánov a prihliadajú na individuálne osobitosti svojich študentov. Akadémia Policajného zboru v Bratislave umožňuje študentom vybrať si z troch ponúkaných jazykov: anglického, nemeckého a ruského jazyka. Podľa obrázka č.1 je anglický jazyk neustále najviac preferovaným cudzím jazykom.

Typ školy	Šk. rok	Počty učiacich sa jednotlivé jazyky				
		Anglický jazyk	Nemecký jazyk	Francúzsky jazyk	Ruský jazyk	Španielsky jazyk
gymnáziá	2009/2010	92 262	60 118	14 915	7 522	6 892
	2019/2020	70 519	42 513	6 090	11 795	7 971
SOŠ	2009/2010	148 662	109 430	7 132	15 265	1 575
	2019/2020	109 776	31 946	1 601	9 805	1 305

Obrázok 1 Počty učiacich sa cudzie jazyky na SŠ a gymnáziách vo vybraných rokoch (Molnárová, 2021).

Každý študent Akadémie Policajného zboru v Bratislave má k dispozícii semestrálny plán s rozpracovanými témami a okruhmi, ktoré je potrebné si osvojiť v konkrétnom akademickom roku. V semestrálnom pláne predmetu Odborná komunikácia II. je v semestrálnom pláne uvedená napr. téma – Cybercrime (Kybernetický zločin), na ktorú si študenti môžu prečítať v rámci samoštúdia prípadové štúdie, a následne počas seminára danú

prípadovú štúdiu odprezentovať pred ostatnými študentmi. Použitím metódy prevrátenej triedy alebo problémovým vyučovaním majú študenti možnosť aktívne nadobúdať potrebné vedomosti a zručnosti. Študenti majú semestrálny plán k dispozícii a teda aj možnosť pripraviť sa na preberanú tému vopred a potom na hodine riadene diskutovať a používať slovnú zásobu nevyhnutnú na odborné vyjadrovanie sa v danej téme. Pedagógovia majú možnosť počas výučby využívať vyššie spomenuté aktivizujúce metódy, a tým študentom umožniť personalizovanie učiva. Študentom je umožnená aj iná možnosť, ktorá je skôr tradičnou metódou a to, vypočuť si novú tému prvýkrát od pedagóga. Avšak čím ďalej, tým viac vnímame tendenciu študentov vopred sa oboznámiť s témou, buď prostredníctvom internetu samostatne alebo na začiatku seminárov dostávajú možnosť pracovať s internetovými stránkami a naštudovať si základné informácie o novej téme a následne získané informácie odprezentovať pred ostatnými študentmi. Táto metóda študentom nielenže poskytuje možnosť, kde si môžu učivo personalizovať a teda zamerať sa na obsah, ktorý je pre nich zaujímavý, ľahšie zapamätateľný, motivačný a atraktívny, ale poskytuje im aj možnosť v budúcnosti obsah učiva aplikovať do praxe. Študenti sa tak stávajú vnútorne motivovaní a aktívnejší než v tradičnom spôsobe výučby. Počas výučby je študentom poskytované množstvo autentických materiálov ako sú napr. počúvanie nahrávok skutočných prípadov, pozeranie video nahrávok skutočných prípadov, čítanie a riešenie prípadových štúdií, príprava prezentácií na témy z ich oboru a pod.

Keďže je internet súčasťou života každého študenta Akadémie Policajného zboru v Bratislave, pedagógovia často využívajú počas výučby IKT (informačné a komunikačné technológie) a teda aj aktivizujúcu metódu „pojmovej/ myšlienkovej mapy“ aplikujú počas edukácie pomocou voľne dostupnej aplikácie „GoConqr“. Študenti majú prístup na internet a počas hodiny si vytvárajú myšlienkovú mapu, ktorú pedagógovi následne zašlú. Táto metóda umožňuje študentom trvalejšie zapamätateľné poznatky. Jej výhodou je možnosť kombinovania s inými aktivizujúcimi metódami, a to napr. problémové či projektové vyučovanie, prípadne aj brainstorming či brainwriting.

2.3 Teória a prax

Pre edukáciu z toho vyplýva zásadný záver, že nie je možný priamy prenos hotových myšlienok ani od človeka k človeku, ani z teórie do praxe, ale človek si musí na základe činnosti sám vytvárať vlastné významy slov, predstáv a skúseností. Vzťah teórie a praxe nie je jednoznačný, ako uvádza Šmajs (2005, s. 258) „čo je prax ani vo filozofii dobre vymedziť nevieme, pretože prax zahŕňa rôzne formy socio-kultúrnych aktivít“, aj takých, ktoré obsahujú

duševnú, „teoretizujúcu“ činnosť. Teória a prax sú dve rôzne stránky, ale vždy tej istej skutočnosti (Kosová, Tomengová et al., 2015).

Pre výučbu cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave z toho vyplýva, že čím viac je výučba založená na prežívaní a zažití rôznych situácií, tým je teória viac aplikovateľná do praktického života študentov v budúcnosti.

ZÁVER

Ako sme už vyššie spomínali, nároky na pedagóga sú neustále vyššie a vyššie a preto je nesmierne dôležité, aby sa neustále zlepšoval samovzdelávaním. Pedagóg má možnosť osobnostného i profesijného rozvoja celoživotným vzdelávaním, ktoré mu môže zabezpečiť zlepšenie efektivity vyučovania a osvojovanie si nových kompetencií, zručností a schopností. Celoživotné vzdelávanie je definované ako „celá vzdelávacia činnosť vykonávaná počas celého života“, s cieľom zlepšiť si vedomosti, zručnosti a kompetencie v rámci osobného, občianskeho, sociálneho a/alebo pracovného hľadiska“ (Európska komisia, 2001, s.9). Táto definícia zahŕňa formálne (trojstupňový stupeň vzdelania), neformálne – non-formal (napr. odborné zvyšovanie kvalifikácie) a neformálne – informal (vzdelávacie programy, preduniverzitné kurzy) vzdelávacie aktivity umožňujúce osobnostné napĺňanie, aktívne občianstvo, sociálne začlenenie a súdržnosť a prípravu na prácu (Rada Európskej únie, 2002b). Celoživotné vzdelávanie podporuje osvojovanie si predmetových, ako aj prierezových kompetencií a zručností v priebehu života človeka (Klemenčič, et al., 2020).

Na záver je možné skonštatovať, že pre efektívnosť vyučovania nie je rozhodujúca ani tak inovácia vyučovacích metód, ale citlivý prístup pedagóga, zohľadňovanie individuálnych osobitostí a rozdielov medzi študentmi ako aj vytvorenie pre nich motivujúceho prostredia. Zlepšenie podmienok pre edukáciu je taktiež významnou súčasťou inovovania edukácie ako takej. V neposlednom rade je potrebné uvedomiť si, že jednou z významných úloh vo vyučovacom procese zohráva samotný študent. Neexistuje vyučovacia metóda, dokonalý učebný materiál, informačné technológie, či pedagóg, ktoré by nahradili to, čo musí do učenia sa investovať každý študent: energiu, čas, usilovnosť, pravidelnosť, svedomitosť a dlhoročnú vytrvalosť. Ani ten najmodernejší vyučovací program to nespraví za študentov, avšak my – pedagógovia máme možnosť pomôcť našim študentom vytrvať a dôjsť k študijnému úspechu.

LITERATÚRA

Berlitzbratislava.sk *História spoločnosti Berlitz.* [online]. Dostupné na internete: https://www.berlitzbratislava.sk/berlitz-metoda-a-historia/

BINDEROVÁ, M., NOVÁKOVÁ, I. 2014 *Analýza jazykového vzdelávania ako súčasti celoživotného vzdelávania príslušníkov služby hraničnej polície v európskom kontexte.* [online]. 2014. Dostupné na internete: https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/OVVP/PTP/2014/2/003%20BINDEROV%C3%81%2C%20NOV%C3%81KOV%C3%81%20%20Analyza%20jazykoveho%20vzdelavania%20HCP.pdf

BÍLIK, M. 2020 *Vzdelávanie orientované na študenta: učenie sa, vyučovanie a hodnotenie*. [online]. 2020. Dostupné na internete: https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/10/saavs-konferencia.pdf

ČINKA, L. 2020 *Metoda profesora Lozanova*. [online]. 2020. Dostupné na internete: https://www.anglickyfantasticky.cz/metoda-profesora-lozanova/

Edupage.org, *Inovatívne metódy a formy vyučovania.* [online]. Dostupné na internete: https://cloud6d.edupage.org/cloud/Inovativne_metody_a__formy_vyucovania.pdf?z%3ACJ9SGeqguLQETuPI4kOJCKRGANxmEHBSgUl00j%2Bwf9d4LQ1yIhREyynAm8pEFVgK

Encyklopédia-Titanic 2022 *Význam metódy (čo to je, koncept a definícia) – veda a zdravie*. [online]. 2022. Dostupné na internete: https://slovak.encyclopedia-titanica.com/significado-de-m-todo

HAJROVÁ, M. 2015 *Rozvoj kritického myslenia metódami aktívneho vyučovanie*. [online]. 2015. Dostupné na internete:https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/14_ops_miriam_hajrova_rozvoj_kritickeho_myslenia_metodami_aktivneho_vyucovania.pdf

KLEMENČIČ, M., PUPINIS, M., KIRDULYTÉ, G. 2020 *Mapping and analysis of studentcentred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. [online]. 2020. Dostupné na internete: file:///C:/Users/PC1/Downloads/NC0219921ENN.en.pdf

KONÍČKOVÁ, J. *Chcete zvýšiť záujem žiakov o učenie? vyskúšajte aktivizujúce metódy*. [online]. Dostupné na internete: https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5719/chcete-zvysit-zaujem-ziakov-o-ucenie-skuste-pouzit-aktivizujuce-metody

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A., et al. 2015 *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. [online]. 2015. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data/att/8032.pdf

LOJOVÁ, G. 2005. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005.

Teachingenglish.org.uk *Direct method*. [online]. Dostupné na internete: https://www.teachingenglish.org.uk/article/direct-method

MOLNÁROVÁ, A. 2021 *Klasické a alternatívne metódy osvojovania si cudzích jazykov*. [online]. 2021. Štúdia, 2021(1), s. 7-18. Dostupné na internete: https://kmkt.sk/kontexty/klasicke-a-alternativne-metody-osvojovania-si-cudzich-jazykov/

PÁVOVÁ, A. & Váňová, D. 2020 *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania*. [online]. 2020. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/pages/ucebne_zdroje/SUZ_PpU_Metody_a_techniky_personalizovaneho_vyucovania.pdf

PETLÁK, E. 2020 *Tradičné a inovatívne vyučovanie - podstata inovácií*. [online]. 2020. Didaktika 6/2020. Dostupné na internete: create.kahoot.it/creator/9fbcf494-5e15-4591-aecd-4758b5bc6964

KORPUSOVÉ A PREKLADATEĽSKÉ NÁSTROJE V KONTEXTE VÝUČBY JAZYKOV NA UNIVERZITÁCH TECHNICKÉHO ZAMERANIA

CORPUS AND TRANSLATION TOOLS IN THE CONTEXT OF LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Elena Hudecová

Abstrakt
V súlade s potrebami zamestnávateľov na Slovensku je nepopierateľné, že ovládať cudzí jazyk okrem slovenčiny je výhodou pri uplatnení sa na pracovnom trhu. Pre frekventantov univerzít technického zamerania predstavuje práca s odborným textom nevyhnutnú súčasť ich jazykovej prípravy, keďže sa predpokladá, že okrem všeobecnej lexiky budú v budúcnosti využívať aj jazyk v odbornom, technickom kontexte. Cieľom tohto príspevku je poukázať na možnosti, ktoré učiteľom cudzích jazykov prinášajú korpusové a prekladateľské nástroje pri vytváraní jazykových cvičení zameraných na odbornú lexiku. Na príklade strojového prekladu návodu na montáž kompresora a jeho rozboru cez nástroj na korpusovú analýzu textu vytvoríme adaptovaný zrkadlový text pre študentov Strojníckej fakulty STU predmetu *odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk*. V tomto príspevku uvedieme výhody a prípadné obmedzenia týchto nástrojov.

Kľúčové slová: korpusová analýza, LSP, návod na montáž, strojový preklad, výučba odborného nemeckého jazyka

Abstract
In line with the needs of employers in Slovakia, it is undeniable that it is an advantage to acquire another language in addition to Slovak with the aim to increase the applicants' chances in the labour market. For graduates of technical universities, working with technical texts is an essential part of their language training, as it is assumed that in addition to general lexis, they will also use the language in a professional, technical context in the future. The aim of this paper is to highlight the possibilities that corpus and translation tools bring to foreign language teachers in creating language exercises focused on specialised lexis. Using the example of a machine translation of a compressor manual and its analysis through a corpus-based text analysis tool, we will create an adapted text with mirror translation for students of the Faculty of Mechanical Engineering at the Slovak University of Technology's subject German for Technical Communication. In this paper we will present the advantages and possible limitations of these tools.

Keywords: assembly instructions, corpus analysis, LSP, machine translation, teaching German for specific purposes

ÚVOD

Význam nemeckého jazyka na Slovensku potvrdili aj výsledky prieskumu z roku 2017 o potrebách a požiadavkách zamestnávateľov na zručnosti budúcich pracovníkov v rôznych obchodných a priemyselných odvetviach (Nemecké veľvyslanectvo, 2017), kde sa umiestnila potreba zamestnancov ovládať nemecký jazyk hneď za anglickým jazykom. Študenti

a absolventi technických odborov, ktorí ovládajú ďalší jazyk okrem slovenčiny, môžu nájsť uplatnenie nielen v zahraničí, ale aj na slovenskom pracovnom trhu, okrem iného aj v oblasti technického redigovania textov. Technickí redaktori pracujú na vývoji a zostavovaní technickej dokumentácie k rôznym technológiám. V nemecky hovoriacich krajinách je to profesia etablovaná, na Slovensku sa môže prelínať s inými technicky orientovanými pracovnými pozíciami a vypracovávanie technickej dokumentácie v cudzom jazyku môže predstavovať čiastkovú náplň práce na rôznych pracovných pozíciách. Aj preto sme sa rozhodli podporiť schopnosť študentov pracovať s cudzojazyčným odborným textom prostredníctvom cvičenia zameraného na jednu z jazykových zručností, t.j. čítania s porozumením. Zostavený text na čítanie pozostával z adaptovanej vzorky autentického návodu na montáž prevzatého z nemeckej webovej stránky nemeckej spoločnosti pôsobiacej v oblasti dodávania technológií v automobilovom priemysle (Denso, 2022). Cieľom cvičenia bolo oboznámiť študentov s jazykovým štýlom technickej dokumentácie, obohatiť ich lexiku a sprostredkovať im odborné výrazy, s ktorými sa v pracovnom živote môžu stretnúť. Text sme pre študentov pripravili ako zrkadlový preklad z nemeckého do slovenského jazyka, pričom text prekladu je posteditovaným strojovým prekladom nemeckej verzie východiskového textu. Dôvodom zrkadlového prekladu je skutočnosť, že niektorí študenti zapísaní na predmet *odborná komunikácia v cudzom jazyku – nemecký jazyk* majú jazykové znalosti medzi A1 a A2 v zmysle Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Rada Európy, 2022), a tak zrkadlový preklad uľahčí porozumieť nielen terminológií, ale aj vetným konštrukciám nemeckého jazyka. Využitím korpusových nástrojov sme dokázali z textu vybrať najfrekventovanejšie kľúčové slová a po úplnom posteditovaní strojového prekladu sme mohli za relatívne krátky čas nielen vytvoriť zrkadlový preklad, ale aj cvičenia za textom určené na precvičenie čítania s porozumením.

1 TECHNICKÝ TEXT AKO SÚČASŤ ODBORNÉHO JAZYKA

Odborný jazyk (z angl. *specialized* alebo aj *special language*) odlišuje Cabré (1999, 59) ako jazyk príznačný (z angl. *marked*) od bežného, všeobecného jazyka, ktorý považuje za nepríznačný. Odborný jazyk tvorí súčasť prirodzeného jazyka a predstavuje jednu z jeho pragmatických zložiek (Cabré; 1999, 61). Picht a Draskau (1985, 3) definujú odborný jazyk, resp. tzv. jazyk na špecifické účely (z angl. *LSP – language for specialized/specific purposes*) ako formalizovaný a kodifikovaný variant jazyka určeného na konkrétne, špecifické účely v príslušnom kontexte. Cieľom komunikácie prostredníctvom odborného jazyka má byť informovanie alebo podnietenie záujmu zúčastnených strán tak, že využijeme jednoznačné

a presné termíny (Picht a Draskau; 1985, 3). Cabré (1999, 63) považuje za dôležité rozlíšiť špecializáciu, resp. odbornosť komunikácie, podľa tematického zamerania (odbornej oblasti) a pragmatických okolností, pod ktorými rozumieme používateľov odborného jazyka, typ komunikácie a komunikačnú situáciu. Medzi odborné texty radí Cabré (1999, 63-64) aj technické texty, ktoré sa od všeobecného jazyka odlišujú svojou príznačnosťou v zmysle špecifických komunikačných situácií, ich komunikačnej funkcie, ako aj so zreteľom na kanál, ktorým sú údaje komunikované. Z uvedeného textu vyplýva, že odborné texty a odborný jazyk sa vyznačujú osobitnou lexikou a pragmatickými črtami odlišnými od jazyka všeobecného. Cabré (1999, 75) uvádza medzi charakteristickými vlastnosťami odborných, technických textov objektivitu a neosobnosť, ktoré sú v texte vyjadrené jazykovými prostriedkami ako: prvá osoba množného čísla pre zovšeobecnenie výpovede; prítomný čas; krátke vety neobsahujúce redundantné výpovede; vysoký výskyt nominálnych fráz; tabuľky, grafy, obrázky ako ďalšie zástupné komunikačné systémy. V oblasti výučby odborného nemeckého jazyka definuje Popova (2015, 70) tri hlavné predpoklady na výučbu odborného cudzieho jazyka, konkrétne ide o predpoklad, že frekventanti odborného jazykového kurzu 1. sa vyznajú aj vo svojom prvom jazyku v oblasti, ktorej odborný jazyk sa učia v nemčine; 2. majú znalosti všeobecného nemeckého jazyka aspoň na úrovni A2 v zmysle Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a 3. sú osobne motivovaní naučiť sa špecifiká odborného nemeckého jazyka v konkrétnej odbornosti. Ak sú uvedené tri predpoklady splnené, efektivita výučby je vyššia oproti východiskovej situácií, keď napr. frekventanti neovládajú všeobecný nemecký jazyk na úrovni A2. Barbe (2007, 81) je však presvedčená, že odborná nemčina – konkrétne sa zameriava na oblasť obchodu a ekonómie –, by sa mala začať vyučovať už v raných fázach osvojovania si jazyka a nie až po dosiahnutí úrovne A2/B1. Jedným z dôvodov pre toto tvrdenie je aj záujem študentov/frekventantov kurzov o prakticky orientovanú výučbu už od samého začiatku štúdia (Barbe; 2007, 85). Kissi (2015, 51-56) vo svojom príspevku uvádza, že hoci by mali mať študenti pri výučbe odborného jazyka komunikačné zručnosti v jazyku všeobecnom na úrovni vyššej ako A2, najdôležitejšími zručnosťami, pokiaľ ide o nadobudnutie osobitnej lexiky a štýlu, sú práve čítanie a písanie.

2 METODIKA

S cieľom pripraviť študentom textovú vzorku zameranú na rozšírenie odbornej slovnej zásoby sme vybrali autentický text návodu na montáž kompresora v klimatizačnej jednotke automobilov, ktorý bol v čase písania príspevku dostupný na internete (Denso, 2022).

Text sme preložili strojovým prekladačom, zanalyzovali v korpusovom nástroji SketchEngine (Lexical Computing, 2022) a následne sme výsledky použili pri vytváraní cvičení zameraných na slovnú zásobu a čítanie s porozumením. Pre cvičenie zamerané na čítanie s porozumením sme sa rozhodli aj v súlade s Kissiovej (2015, 54-55) predpokladom, že práve čítaním sa môžu študenti dostať bližšie k princípom slovotvorby, osvojiť si lexiku a štýl konkrétneho typu textov v určitých komunikačných situáciách typických pre odvetvie, v ktorom sa pohybujú.

2.1 Strojový prekladač DeepL a CAT nástroj OmegaT

Na účely vyhotovenia prekladu sme použili voľne dostupný systém strojového prekladu DeepL (2022), pričom pôvodný nemecký text (Denso, 2022) sme skopírovali do textového editora a vytvorili sme východiskový dokument. Obsah dokumentu sme do prekladača museli vložiť na dvakrát, keďže voľne dostupná verzia prekladača DeepL má obmedzenie rozsahu na 5 000 znakov vrátane medzier a náš východiskový text mal 6 864 znakov vrátane medzier. Cieľový text v slovenskom jazyku sme uložili ako editovateľný dokument. Následne sme si vytvorili nový projekt vo voľne dostupnej verzii nástroja na počítačom podporovaný preklad (OmegaT, 2022), kde sme po využití funkcie zarovnávania (z angl. *align*) mali možnosť posteditovať segmenty strojového prekladu a uložiť výsledný dokument do vopred definovaného priečinka. V pôvodnom nemeckom dokumente sme vytvorili tabuľku s nemeckým textom na ľavej strane a slovenským posteditovaným prekladom na pravej strane, čím sme vytvorili zrkadlový text, ktorý bol ako zadanie určený na čítanie (porov. obrázok 1).

Deutsch	Slovensky
MONTAGEANLEITUNG	NÁVOD NA MONTÁŽ
VORSICHTSMASSNAHMEN! Die Reparatur von Fahrzeug-Klimaanlagen bzw. die Installation von Teilen von Fahrzeug-Klimaanlagen darf nur von zertifizierten und ausgebildeten Mechanikern vorgenommen werden. Beachten Sie beim Aus- oder Einbau eines Kompressors die entsprechende offizielle Reparaturanleitung. Beachten Sie bei der Handhabung und Entsorgung des Kältemittels stets die örtlichen gesetzlichen Bestimmungen. Verwenden Sie zugelassene Servicegeräte, um Kältemittel aus der Klimaanlage abzusaugen bzw. diese damit zu befüllen. Um Schmutz und Feuchtigkeit aus der Klimaanlage fernzuhalten, verschließen Sie die offenen Anschlüsse sofort nach dem Trennen von Schläuchen oder anderen Teilen. Wenden Sie beim Anziehen von Schrauben und Muttern stets das korrekte Anzugsdrehmoment gemäß den Fahrzeug-Spezifikationen an. Tauschen Sie stets die Teile aus, die in der Ersatzteiltabelle angegeben sind. Zu den richtigen Bedingungen siehe „Reparaturverfahren".	POZOR! Opravy klimatizačných systémov vozidiel alebo montáž častí klimatizačných systémov vozidiel môžu vykonávať len certifikovaní a vyškolení mechanici. Pri demontáži alebo inštalácii kompresora postupujte podľa príslušných oficiálnych pokynov na opravu. Pri manipulácii s chladivom a jeho likvidácii vždy dodržiavajte miestne právne predpisy. Na odsávanie chladiva z klimatizačného zariadenia alebo jeho plnenie použite schválené servisné zariadenie. Aby sa do klimatizácie nedostali nečistoty a vlhkosť, po odpojení hadíc alebo iných častí ihneď zatvorte otvorené spoje. Pri uťahovaní matíc a skrutiek vždy použite správny uťahovací moment podľa technických údajov vozidla. Vždy vymieňajte diely uvedené v tabuľke náhradných dielov. Správne podmienky výmeny nájdete v časti "Postupy opravy". Používajte iba kompresorový olej odporúčaný spoločnosťou DENSO podľa špecifikácií na výrobnom štítku kompresora.

Obrázok 1 Ukážka zrkadlového textu na čítanie

Pri posteditovaní textu sme využívali postup úplného posteditovania v súlade s normou ISO 18 587 (2018, 14-17), ktorého cieľom je ako výstup prekladu získať text zodpovedajúci štandardom prekladu vyhotoveného výlučne človekom. Príkladom prekladateľského problému, ktorý je nutné vyriešiť v rámci posteditácie je napr. východiskový nemecký pojem *Klimaanlagen-Servicestation*, ktorý DeepL preložil ako *servisná stanica klimtizácií*, my sme ho však upravili na *servisná stanica klimatizačných zariadení*, a to kvôli jednotnosti prekladov v celom texte. Ďalším príkladom problematického slovného spojenia je napr. nemecké slovo *UV-Leckfarbstoff*, ktoré DeepL preložil ako *únikové UV farbivo*, ale zaužívaný pojem v slovenčine je *UV farbivo na detekciu netesností*.

2.2 Korpusový nástroj SketchEngine

Tabuľku s dvojjazyčným textom sme vložili do tabuľkového editora, aby sme vytvorili nový korpus v nástroji SketchEngine. Cieľom bolo zistiť, ktoré kľúčové slová a slovné spojenia boli v textoch najfrekventovanejšie, a využiť ich cvičeniach. Prostredníctvom sekcie „Keywords“ sme vygenerovali zoznamy prvých dvadsiatich najfrekventovanejších slovných spojení východiskového nemeckého textu s rozsahom 913 slov, ako aj cieľového slovenského textu s rozsahom 868 slov. Analýzou voči referenčnému korpusu webových textov German Web 2018 (deTenTen18), ktorý obsahuje 5 346 041 196 slov sme zistili, že ako kľúčové slová nášho skúmaného nemeckého textu o kompresoroch nám vychádzajú slová odborného jazyka a niektoré z nich predstavovali aj prekladateľské problémy pri posteditovaní uvedené vyššie.

2.3 Tvorba cvičení

Na účely precvičenia lexiky použitej v texte sme vytvorili dve cvičenia. V prvom cvičení sme sa zamerali na spájanie prekladov najčastejších slovných spojení. Frekvenciu slovných spojení sme zistili prostredníctvom nástroja SketchEngine. Úlohou študentov je spojiť slovné spojenia v nemčine so slovenskými (porov. obrázok 2).

Übung 1: Verbinden Sie die Übersetzungen der jeweiligen Wörter.

Deutsch	Slovensky
neuer Kompressor	nový kompresor
Spülung des Kältekreislaufs	čierna častica
Teil des Kältekreislaufs	starý kompresor
schwarzer Partikel	preplachovanie chladiaceho okruhu
alter Kompressor	časť chladiaceho okruhu

Obrázok 2 Ukážka cvičenia č. 1

V druhom cvičení sme využili tú slovnú zásobu, ktorú korpusový nástroj SketchEngine vyhodnotil ako frekventovanú, ale keďže v slovenskom jazyku išlo o viacslovné pomenovanie a v jazyku nemeckom o jednoslovné zložené podstatné mená, využili sme výstupy v časti „Keywords“, a to tak zo sekcie „single-words“, ako aj „multi-word terms“. Úlohou študentov je zodpovedať päť otázok k prečítanému textu. Ako pomôcku môžu využiť glosár pod otázkami (porov. obrázok 3).

Übung 2: Beantworten Sie die Fragen. In den Fragen und Ihren Antworten können die Schlüsselwörter unter den Fragen Vorkommen:

1. Welche Geräte kann man verwenden, um Kältemittel aus der Klimaanlage abzusaugen bzw. diese damit zu befüllen?
2. Darf jede Person die Fahrzeug-Klimaanlagen reparieren und installieren?
3. Was sollen Sie beim Aus- oder Einbau eines Kompressors beachten?
4. Beim Spülen des Kältekreislaufs empfiehlt man den Einsatz einer Spülvorrichtung mit Kältemittel. Wird die Verwendung einer Klimaanlagen-Servicestation empfohlen?
5. Welches Verfahren ist erforderlich, um überschüssiges oder falsches Öl oder nicht zugelassene Additive zu entfernen?

Deutsch	Slovensky
falsches Öl	nesprávny olej
die zu entfernende Ölmenge	množstvo oleja, ktoré sa má odstrániť
die Verwendung zugelassener Servicegeräte	použitie schválených servisných zariadení
die Verwendung einer Klimaanlagen-servicestation	použitie servisnej stanice klimatizačných zariadení
die entsprechende offizielle Reparaturanleitung	príslušne oficiálne pokyny na opravu
befüllen	plniť
absaugen	odsávať
beachten	dodržiavať
spülen	prepláchnuť
die Spülung, -en	preplach, preplachovanie
das Kältemittel, -	chladiaci prostriedok

Obrázok 3Ukážka cvičenia č. 2

3 KLADY A OBMEDZENIA VYUŽÍVANIA NÁSTROJOV IKT

Hlavnou pridanou hodnotou nástrojov IKT na korpusovú analýzu textov, ich preklad a posteditáciu je skutočnosť, že nám ušetria čas pri tvorbe autentických textov na čítanie s ich zrkadlovým prekladom. Korpusovou analýzou sa môžeme zamerať na najfrekventovanejšie slová a slovné spojenia typické pre konkrétny žáner oproti korpusu všetkých textov dostupných na internete v danom jazyku. Prínosom neurónových strojových prekladačov je vyššia plynulosť prekladu oproti minulosti, a tak sa v prípade, keď požadujeme aj vysokú kvalitu výstupu a nie len „dostatočne dobrý“ výstup strojového prekladu, je posteditácia v nástrojoch na počítačom podporovaný preklad ďalším kladom, keďže korekciami textu sa dosiahne ich presnosť, celkovo však nezaberie toľko času ako preklad „od A po Z“.

Pokiaľ ide o zjavné nevýhody všetkých spomenutých systémov informačných a komunikačných technológií, medzi hlavné by sme mohli zaradiť nutnosť ovládať používanie týchto nástrojov. Každý z uvedených nástrojov – či už na korpusovú analýzu textov, alebo strojový preklad a posteditáciu – si vyžaduje na úvod čas na „zorientovanie sa“ v ich prostredí. Tak pri korpusovej analýze, ako aj pri posteditácii platí, že každý z nástrojov, ktoré sú nám ponúkané na trhu alebo ktoré sú voľne dostupné na stiahnutie z otvorených

zdrojov na internete, má vizuálne trochu iné prostredie. Na úvod to môže spôsobiť spomalenie procesu, ale pri tvorbe rozsiahlejších učebných pomôcok práve konzistentnosť postupu celý proces zautomatizuje, a tak spomalenie je len dočasnou nevýhodou.

ZÁVER

Všeobecný a odborný jazyk sú spojené nádoby. Vychádzame z toho, že frekventanti cvičení *odbornej komunikácie v cudzom jazyku – nemecký jazyk* budú v budúcnosti potrebovať vyjadriť a chápať komplexné technické problémy v cieľovom jazyku. Bez vyjadrenia bežných činností a stavov prostredníctvom všeobecného jazyka môžu mať však komunikačné problémy. Rovnako ale ani štýl nezáväznej konverzácie alebo opis dennej rutiny nenahradia sofistikované odborné vyjadrovanie. Ak je hodinová dotácia obmedzená na 2 vyučovacie hodiny raz týždenne, na zvládnutie úrovne A2/B1 a odbornej lexiky sú vhodné ako zadania samostatnej práce na obdobie medzi hodinami okrem iného aj cvičenia na čítanie s porozumením a písanie. V našom príspevku sme sa zamerali na možnosť využiť autentický text a jeho zrkadlový preklad na tvorbu cvičenia orientovaného na čítanie s porozumením a odbornú lexiku. Zrkadlový preklad skúmaného návodu na montáž slúži na lepšie pochopenie jazykových štruktúr vo východiskovom a cieľovom jazyku, čo môže byť pre analyticky mysliacich študentov prínosné. Rola vyučujúceho pri kontrole cvičení môže byť obohacujúca aj z pohľadu osvojovania si gramatických štruktúr, akými sú napr. rozkazovací spôsob, vykanie, koncovky prídavných mien a ich skloňovanie, infinitívne konštrukcie s „zu“ a pasívum pri mierne pokročilých a pokročilých študentoch. Prínosom nástrojov IKT je rýchle spracovanie väčšieho množstva údajov. Nutným predpokladom na zrýchlenie procesu spracovania textových údajov je však skutočnosť, že príslušné nástroje poznáme.

LITERATÚRA

BARBE, K. 2007. Expanding the Field: Current Issues in Business German. In *Global Business Languages, Discovering New Economies*, č. 8, [online] 2022. [cit. 2022-04-05] Dostupné na internete: http://docs.lib.purdue.edu/gbl/vol8/iss1/8

CABRÉ, M.T. 1999. *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins B.V. ISBN 90 272 1633 9, 247 s.

DEEPL SE. 2022. Prekladač DeepL. [online] 2022. [cit. 2022-06-27] Dostupné na internete: https://www.deepl.com/translator

DENSO. 2021. Montageanleitung Kompressor. [cit. 2022-04-30] Dostupné na internete: https://www.denso-am.eu/de/media/585116/denso15_125_a4-uk-ac-installationsheet-webdl-v13.pdf?_ga=2.189782510.439247150.1652877865-1973019078.1652877865

ISO 18587:2017 (en): Translation services — Post-editing of machine translation output — Requirements. [online] 2022. [cit. 18.5.2021] Dostupné na: https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:18587:ed-1:v1:en

KISSI, K. 2015. Teaching the Specialized Language. [online] 2022. [cit. 2022-04-05] Dostupné na internete: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/33/15/2/114369

LEXICAL COMPUTING. SketchEngine. [online] 2022. [cit. 2022-04-27] Dostupné na internete: ske.li/qs5

NEMECKÉ VEĽVYSLANECTVO. 2017. Prieskum o cudzích jazykoch [Online] 2017. [cit. 2019-03-13] Dostupné na internete : https://pressburg.diplo.de/blob/1459346/6f0a2d8aceb97fddb85559686fffe3ed/umfrage-dsihk-datei-data.pdf

OMEGAT. 2022. Nástroj na počítačom podporovaný preklad OmegaT. [online] 2022. [cit. 2022-04-27] Dostupné na internete: https://omegat.org/download

PICHT, H. a DRASKAU, J. 1985. *Terminology : an introduction*. Guilford : University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies, ISBN 9780951094310, 256 s.

POPOVA, M. 2015. Teaching Language For Special Purposes (Business German) – A Real Challenge For The Foreign Language Teacher. In *Izvestiya*, Varna University of Economics, č. 3, [online] 2015. [cit. 2022-05-15] Dostupné na internete: http://journal.ue-varna.bg/uploads/20151211091410_1582700288566a93e2b38f9.pdf, s. 69-80.

RADA EURÓPY. 2022. The CEFR Levels. [online] 2022. [cit. 2022-05-05] Dostupné na internete: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

VYUŽITIE ODBORNÝCH TEXTOV NA ROZVÍJANIE ODBORNEJ KOMPETENCIE ŠTUDENTOV PREKLADATEĽSTVA A TLMOČNÍCTVA

THE USE OF PROFESSION-ORIENTED TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TRANSLATION AND INTERPRETING STUDENTS

Blanka Jenčíková

Abstrakt
Odborná špecializácia je v súčasnosti nevyhnutnou súčasťou práce tlmočníkov a prekladateľov. Rozvíjanie odbornej kompetencie študentov filologického odboru s translatologickým zameraním má v porovnaní s vyučovaním odborného cudzieho jazyka na vysokých školách s odborným zameraním vlastné špecifiká a vyžaduje si cielené a metodicky dôkladne prepracované postupy, aby bolo skutočne efektívne. Jeden z hlavných didaktických nástrojov predstavuje odborný text. Príspevok sa venuje otázkam výberu relevantných nemeckých a slovenských textov z ekonomickej a technickej oblasti z hľadiska obsahu aj rozsahu. Na konkrétnych príkladoch prezentuje možnosti ich didaktického spracovania pre potreby výučby odbornej terminológie, odborného prekladu a tlmočenia, ako aj využitie pri tvorbe učebných materiálov.

Kľúčové slová: odborný text, didaktika prekladu, didaktika tlmočenia, odborná kompetencia, nemecký jazyk

Abstract
Professional specialization is nowadays the essential part of the work of interpreters and translators. Development of the professional competence of philology students with specialization in translatology has its own specific characteristics in comparison to the teaching of a profession-oriented foreign language at universities with a professional specialization and requires targeted and methodologically thoroughly elaborated procedures in order to be truly effective. One of the main didactic tools is a profession-oriented text. The paper deals with the issues of selection of the relevant German and Slovak texts from the economic and technical field in terms of their content and scope. Using specific examples, it presents the possibilities of the didactic use of the texts in order to teach professional terminology, professional translation and interpreting, as well as their use in the development of teaching materials.

Keywords: profession-oriented text, didactics of translation, didactics of interpretation, professional competence, German language

ÚVOD

Profesia tlmočníka a prekladateľa prešla v dôsledku technického a technologického rozvoja v posledných desaťročiach výrazným vývinom. V 80. a 90. rokoch minulého storočia sa preklady vyhotovovali na písacom stroji, často trojmo cez indigo. Hlavným pomocníkom boli printové slovníky a odborné problémy sa riešili návštevou knižnice, konzultáciami

s odborníkmi z danej oblasti alebo v tom lepšom prípade konzultáciou so zadávateľom. Prekladateľ potom preklad odniesol osobne do agentúry alebo zadávateľovi, prípadne zaslal poštou. V dôsledku toho pôsobili teda prekladatelia zväčša na lokálnom trhu. Od polovice 90. rokov, no najmä začiatkom nového milénia, kedy sa internet stal bežnou súčasťou nie len v komerčnej, ale aj v súkromnej sfére, sa profesia prekladateľa začala razantne globalizovať. Lepší prístup k informáciám a zavádzanie manažmentu kvality spojeného so zintenzívnením revíznych činností, čo bolo možné vďaka odovzdávaniu prekladov v elektronickej forme, v praxi znamená zvyšovanie tlaku na kvalitu prekladov, a v tejto súvislosti aj na odbornú špecializáciu prekladateľov, ktorú v nemalej miere podporilo aj rozšírenie lokálneho okruhu zadávateľov na globálny. V našom príspevku sa preto budeme venovať postaveniu odborného jazyka v didaktike prekladu a rozvíjaniu odbornej kompetencie študentov translatologických odborov pomocou odborných textov z oblasti ekonomiky a techniky, pričom sa zameriame na výber vhodných učebných materiálov z hľadiska obsahu, formy aj rozsahu v jazykovej kombinácii nemecký jazyk – slovenský jazyk.

1 ODBORNÝ PREKLAD Z POHĽADU DIDAKTIKY NA SLOVENSKU

Vývoj didakticko-metodického prístupu k rozvíjaniu odborných kompetencií študentov prekladateľstva a tlmočníctva na Slovensku je asi najlepšie možné demonštrovať na dvoch didaktických dielach. E. Gromová (2003, s. 131 a nasl.) v svojej práci *Teória a didaktika prekladu* rozlišuje preklad literárnych a neliterárnych textov, pričom neliterárne texty definuje „*ako texty s prevažne informačnou – pragmatickou funkciou na rozdiel od literárnych textov, ktoré plnia aj estetickú funkciu*“. V rámci didaktiky prekladu neliterárnych (odborných) textov sa zameriava hlavne na model porovnávacej a prekladovej analýzy, založený na analýze extratextových a intratextových faktorov podľa C. Nordovej (2010) a zvlášť nezohľadňuje potrebu špecializovaného odborného vzdelávania, či iné faktory.

O 15 rokov neskôr vydali autori M. Djovčoš a P. Šveda (2018) zborníkovou formou koncipované dielo *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku,* ktoré obsahuje prierez dejín didaktiky prekladu na Slovensku, pričom sa zameriava na didaktiku prekladu literárnych textov a detskej literatúry, didaktiku audiovizuálnych textov, úradného a odborného prekladu, ako aj na didaktiku tlmočenia. Autorka kapitoly venujúcej sa odbornému prekladu, Z. Angelovičová (2018, s. 102 – 122), používa pojem odborný preklad a definuje ho ako „*preklad vysoko špecializovaných textov z rôznych odborov*“. Opiera sa o dostupné výsledky prieskumov z obdobia rokov 2014 – 2016, z ktorých vyplýva, že väčšinu prekladateľov na trhu netvoria prekladatelia s formálnym prekladateľským vzdelaním, ktoré súčasne paradoxne

nie je pre klientov signálom lepšej kvality. Najideálnejším predpokladom kvalitného prekladateľa je práve odborné vzdelanie. Z. Angelovičová ponúka praxeologicky zameraný pohľad na didaktiku odborného prekladu, ktorý okrem analýzy a interpretácie odborného textu do výučby začleňuje aj prácu s CAT nástrojmi, kontrolu kvality, prácu s terminologickými zdrojmi, projektovú prácu, prax na reálnych projektoch, štúdium prekladaného odboru a praxeológiu a etiku prekladu. Svoj model nazvala integrovaná výučba odborného prekladu. Pod štúdiom prekladaného odboru súčasne rozumie samostatné celoživotné vzdelávanie prekladateľov bez formalizovanej podoby.

Uvedený posun v didaktickom nahliadaní na odborný preklad smerom k praxi je určite významným krokom k skvalitneniu vzdelávania budúcich prekladateľov a najmä k ich lepšej uplatniteľnosti na prekladateľskom trhu.

2 MIERA ODBORNEJ ŠPECIALIZÁCIE

Odpoveď na otázku, či je potrebné odborné vzdelávanie prekladateľov špecializovať úzko na jeden konkrétny odbor alebo im poskytnúť všeobecné odborné základy z viacerých oblastí, nie je jednoduchá. Podľa P. Sandriniho (2016, s. 170) „*by boli žiaduce vzdelávacie programy, ktoré by pripravovali prekladateľov/prekladateľky pre konkrétnu odbornú oblasť, napríklad odborných prekladateľov/prekladateľky pre oblasť práva alebo oblasť techniky, v ktorých systematickú uvedenie do príslušnej odbornej oblasti umožní prekladateľovi/prekladateľkám pochopiť súvislosti a prepojenia…*“. V praxi by to znamenalo vytvárať buď kombinované medziodborové štúdium prekladateľstva a tlmočníctva s iným odborom, ako napríklad informatikou, právom, či technikou. Alebo umožniť študentom prekladateľstva zapísať si odborné predmety z iných fakúlt. Obidve možnosti nie sú úplne nereálne, avšak efektivita ich realizácie v súčasnej dobe v slovenských podmienkach je prinajmenšom otázna.

Z tohto dôvodu je momentálne schodnejšou cestou integrovať odborné vzdelávanie do vysokoškolských kurikúl translatologických študijných programov a v rámci rozvíjania odbornej kompetencie študentov sa zamerať na sprostredkovanie odborných vedomostí, rozvíjanie odborného myslenia a odbornej komunikácie, aby nadobudli komunikatívnu prekladateľskú kompetenciu v príslušných odborných oblastiach (Sandrini, 2016, s. 170 – 180).

Prekladateľ a tlmočník nemusí totiž vedieť obsluhovať obrábacie centrum, ktorého návod na prevádzku prekladá alebo tlmočí napríklad školenie priamo vo výrobe, musí však ovládať potrebnú odbornú terminológiu na opis jednotlivých súčastí zariadenia, musí byť

schopný technicky myslieť, čiže pochopiť základný princíp fungovania daného zariadenia a nakoniec musí dokázať odborne, logicky a štruktúrovane transformovať príslušný odborný obsah do cieľového jazyka, či už vo forme písomného prekladu alebo ústneho tlmočníckeho prejavu. I keď sa v súčasnosti v rámci Európskej Únie presadzuje zásada prekladania a tlmočenia do materinského jazyka, je na tomto mieste nutné zdôrazniť, že hlavne v prípade tlmočenia môže byť cieľovým jazykom tak materinský, ako aj cudzí jazyk. Unilaterálne tlmočenie je v praxi skôr výnimkou ako pravidlom, bežnejšou formou je bilaterálne tlmočenie. Túto skutočnosť je preto nutné zohľadniť aj v metodike výučby odborného prekladu.

3 ŠPECIFIKÁ ODBORNÉHO VZDELÁVANIA PREKLADATEĽOV A TLMOČNÍKOV

Výučba odborného jazyka v rámci translatologických študijných programov vykazuje v porovnaní s výučbou odborného cudzieho jazyka pre odborne zamerané študijné programy dve základné špecifiká, ktoré sú súčasne dôležitým faktorom pri zostavovaní učebných materiálov. Na rozdiel od odborne zameraných študijných programov, kde študenti už disponujú základnými vedomosťami z príslušného odboru v slovenskom jazyku, je v prípade študentov prekladateľstva a tlmočníctva nutné zohľadniť potrebu sprostredkovania odborného obsahu paralelne vo všetkých ich pracovných jazykoch. Pre uvedené chýbajúce odborné vedomosti je napríklad využitie učebníc nemeckého jazyka pre právnikov, či ekonómov možné iba čiastočne, nakoľko tieto z veľkej časti predpokladajú znalosť príslušného odboru v materinskom jazyku. Druhým špecifikom je, že študenti prekladateľstva a tlmočníctva musia zvládnuť odbornú komunikáciu vo viacerých oblastiach a navyše nadobudnúť schopnosť rýchlo sa zorientovať v nových odboroch.

4 KEDY ZAČAŤ S ODBORNÝM JAZYKOM

Ďalšou dôležitou otázkou v kontexte odborného vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov je, kedy je najvhodnejšie zaradiť do študijného plánu odborný jazyk. Ak budeme vychádzať zo Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR), tak pri modelových deskriptoroch jednotlivých úrovní vyjadrujúcich aspekty jazykovej kompetencie, pragmatickej kompetencie a sociolingválnej kompetencie sa výraz *odborný* vyskytuje až na úrovni C1: *„Rozumiem dlhým a zložitým odborným a literárnym textom, pričom rozoznávam rozdiely v štýle. Rozumiem odborným článkom a dlhším návodom, dokonca aj keď sa nevzťahujú na moju oblasť.“* (SERR, 2006, s. 29)

Z uvedeného vyplýva, že na prácu s odborným textom je potrebná minimálne úroveň C1. Na základe našich skúseností je priemerná úroveň znalostí nemeckého jazyka v prvom ročníku vysokoškolského štúdia B1, teda s výučbou odborného jazyka by bolo možné začať až na magisterskom stupni štúdia, kedy by mali všetci študenti už dosahovať minimálne úroveň C1. Na tomto stupni sú však plne k dispozícii iba 3 semestre, do ktorých je potrebné vtesnať základy právneho, technického, ekonomického prekladu, poprípade aj oblasť medicíny, prírodných vied, či spoločenských vied. Ambiciózny cieľ, ktorého výsledkom je, že študenti síce dokážu na základe intenzívnej rešeršnej činnosti a s aktívnou podporou vyučujúceho vyprodukovať transláty v kvalite vyhovujúcej stanoveným cieľom a čiastočne sú po dôkladnej príprave schopní tlmočiť v danej odbornej oblasti – avšak iba do rodného jazyka. Na to, aby boli schopní prekladať a tlmočiť odborné texty aj do cudzieho jazyka, ako si to vyžaduje momentálna situácia na slovenskom prekladateľskom trhu, je ale v každom prípade potrebná systematická odborná príprava už od prvého semestra štúdia, samozrejme adekvátne metodicky a didakticky spracovaná.

5 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE VÝBER ODBORNÝCH TEXTOV

Hlavným nositeľom odborných informácií, nástrojom odbornej komunikácie a súčasne hlavným didaktickým prostriedkom umožňujúcim rozvíjanie odborných jazykových kompetencií sú odborné texty. Pri ich výbere v rámci danej didaktickej koncepcie je potrebné bližšie determinovať adresáta, ktorému je určený daný text, a vzdelávací cieľ, ktorý podmieňuje výber primeraných metód a foriem prezentácie učiva (Pekarovičová, 2000, s. 8).

Texty musia z lingvistickej a obsahovo-odbornej stránky korešpondovať s vedomostnou a kompetenčnou úrovňou adresáta. Neprimeraná náročnosť, rovnako ako prílišná jednoduchosť vedú k demotivácii a neprinášajú požadovaný účinok v oblasti zvyšovania odbornej jazykovej kompetencie. Ak adresát a text navzájom ladia, je adresát schopný prekonať ťažkosti spojené s textom a dokáže si z textu vybrať potrebné informácie, rekonštruovať jeho zmysel a vytvoriť si mentálne schémy v oblasti odborných pojmových štruktúr (Leisen, 2012, s. 14).

Ďalším faktorom vyžadujúcim si pozornosť pri výbere a didaktickom spracovaní textov je zohľadnenie lingvistických vlastností odborných jazykov. Ich špecifikum spočíva v špeciálnej slovnej zásobe prispôsobenej podmienkam príslušného odboru, pričom prechody k všeobecnému jazyku sú plynulé (Fluck, 1976, s. 12). V odbornej slovnej zásobe dominujú substantíva a adjektíva pomenúvajúce rôznorodé predmety a proces odbornej činnosti, ktoré predstavujú 60 % lexiky odborného textu a tvoria základ terminológie, pričom je súčasne

možné pozorovať tendenciu terminologizovania verb (Hoffmann, 2001, s. 539-540). Lexikálno-terminologická rovina predstavuje v tomto zmysle základný nástroj rozvoja odborných jazykových kompetencií.

Autorky viacerých učebníc odborného nemeckého jazyka Buhlmannová a Fearnsová (2000, s. 45 – 47) uvádzajú v súvislosti s výberom lexikálno-terminologického materiálu v rámci výučby odborného jazyka tieto štyri základné princípy, ktoré vedú k spôsobilosti konať v konkrétnom odbore:

1. *Nutnosť zamerať sa na konkrétny odbor*, pretože prvky myslenia príslušného odboru sú reprezentované odbornými pojmami, ktorých systematickým učením získava študent základy komunikácie.

2. *Kvalitatívne zameranie musí mať prednosť pred kvantitatívnym*, čiže výber lexikálneho materiálu sa musí riadiť dôležitosťou termínu ako nositeľa informácie a prvku myslenia. Samotná frekvencia nie je pri výbere lexiky dostačujúcim kritériom.

3. *Práca musí byť systematická,* čo znamená postupovať od základnej a široko použiteľnej odbornej lexiky smerom nahor k úzko špecializovanej terminológii.

4. *Práca musí byť zameraná na obsah*, takže napríklad v oblasti slovotvorby a kompozície, ktorá je typická pre nemecký odborný jazyk, nepostačuje formálny prístup, ale je nutné sa zamerať na obsahovú zložku odborných výrazov a termínov.

Z pohľadu syntaktických vlastností nevykazuje odborný jazyk špecifiká v zmysle vytvárania vlastných syntaktických prvkov. Môžeme skôr hovoriť o špecifickej frekvencii využívania syntaktických vzorov pochádzajúcich z všeobecného jazyka, pre ktorú je súčasne charakteristické aj diferencovanie v závislosti od odbornej oblasti a textového žánru (Ickler, 1997, s. 144). Túto skutočnosť je potrebné transformovať do úloh a cvičení k odborným textom formou kontrastívneho porovnávania využitia jednotlivých syntaktických konštrukcií v slovenskom a nemeckom jazyku a možností ich transferu do cieľového jazyka.

6.1 Prvá fáza

Adresátmi v prvej fáze sú študenti s jazykovými znalosťami na úrovni A2 – B2 Spoločného európskeho referenčného rámca, čo v súčasnosti korešponduje približne s bakalárskym stupňom štúdia. Uvedená úroveň jazykových kompetencií nepostačuje na samostatnú prácu s odborným textom, z tohto dôvodu je nutné paralelne rozvíjať jazykové aj odborné znalosti. Hlavným cieľom je vytvorenie základného pojmového aparátu z jednotlivých odborných oblastí, automatizácia morfo-syntaktických štruktúr špecifických pre jednotlivé odbory, rozvíjanie schopnosti samostatne štruktúrovať a formulovať

jednoduchšie odborné obsahy predstavujúce základný predpoklad pre písomnú a ústnu komunikáciu.

V tejto fáze je najvhodnejšie využívať didakticky upravené texty, ktoré umožňujú nastaviť správnu progresiu v jazykovej aj odborno-obsahovej oblasti. Asi ako najvhodnejšie zdroje sa osvedčili odborné učebnice a učebné texty využívané na základných, stredných a prípadne aj vysokých školách, nakoľko obsahujú logicky štruktúrované a vysvetlené poznatky a vedomosti z príslušných odborov a súčasne umožňujú paralelné porovnávanie odborných poznatkov v oboch jazykoch. Ako príklad môžeme uviesť učebnice podnikovej ekonomiky pre slovenské obchodné akadémie a paralelne učebnice pre Betriebswirtschaft (podniková ekonomika) z nemeckej jazykovej oblasti.

Ďalej je možné didakticky upraviť jednoduchšie texty z prekladateľskej praxe a internetové články. V technickej oblasti to môžu byť napríklad návody na použitie domácich spotrebičov a jednoduchších priemyselných strojov a zariadení, bezpečnostné upozornenia, opisy osobných ochranných pracovných prostriedkov a pokyny na ich používanie, opisy pracovného náradia, produktové letáky, katalógy výrobkov, reklamné texty, prezentácie produktov, prezentácie spoločností. Z ekonomickej oblasti zas obchodné ponuky, reklamačné listy, všeobecné obchodné podmienky, upomienky, internetové a novinové články o stave hospodárstva, odporúčacie a motivačné listy.

Na rozvíjanie odborného myslenia je predovšetkým v technickej oblasti potrebné dopĺňať texty o obrázky, schémy, grafy a audiovizuálny materiál. Úlohy k textom sa musia okrem odbornej slovnej zásoby zameriavať aj na zautomatizovanie najfrekventovanejších morfo-syntaktických konštrukcií a na kontrastívne interlingválne porovnávanie jazykových štruktúr so zohľadnením postupov pri ich preklade do cieľového jazyka. Rovnako musia podporovať a rozvíjať komunikatívne kompetencie, aby boli študenti schopní na základnej úrovni komunikovať v príslušnej odbornej oblasti, teda formulovať vlastné písomné a ústne prejavy napríklad prostredníctvom vlastných prezentácií, seminárnych prác alebo simulovaných tlmočení.

Hlavné zásady pri výbere a didaktickom spracovaní odborných textov v tejto fáze sú:

- texty musia byť didakticky upravené,
- musia byť obsahovo a jazykovo primerané úrovni jazykových kompetencií adresátov,
- musia mať primeraný rozsah (spravidla 1800 až 2700 znakov),
- musia byť obsahovo logicky štruktúrované,

- musia paralelne sprostredkovať odborné vedomosti v nemeckom aj slovenskom jazyku,
- náročnosť sa musí postupne a systematicky zvyšovať formou jazykovej a odborno-obsahovej progresie,
- musia byť zamerané na jednu odbornú oblasť v rámci jedného seminára, či už v širšom chápaní na technickú nemčinu alebo ekonomickú nemčinu, prípadne s užším zameraním napríklad na podnikovú ekonomiku, strojárstvo, stavebníctvo a podobne.

6.2 Druhá fáza

Po úspešnom vybudovaní základného pojmového aparátu a odborného myslenia, ako aj nadobudnutí základných odborných komunikatívnych zručností je možné pristúpiť k druhej fáze, kde sú adresátmi študenti s jazykovými znalosťami na úrovni C1 – C2 Spoločného európskeho referenčného rámca, čo v súčasnosti korešponduje s magisterským stupňom štúdia. Uvedená úroveň jazykových znalostí umožňuje samostatnú prácu s odborným textom, preto sú ciele tejto fázy zamerané primárne na nadobudnutie rešeršnej, odbornej prekladateľskej a odbornej tlmočníckej kompetencie. Študent by mal po absolvovaní seminára dokázať rešeršne spracovať odborné východiskové texty, pripraviť sa na odborné tlmočenie, určiť primerané prekladateľské postupy pri preklade odbornej terminológie, preložiť a pretlmočiť odborné texty a obsahy z preberanej odbornej oblasti do oboch pracovných jazykov.

Výber odborných textov sa v tejto fáze riadi prekladateľskou a tlmočníckou praxou, pričom je možné texty čiastočne obsahovo aj rozsahovo upraviť. Avšak aj po úprave by sa mali čo najviac približovať reálnym prekladom, eventuálne tlmočeným textom. Z uvedeného súčasne vyplýva, že v tejto fáze je možné rozdeliť vyučovanie na odborné prekladateľské, odborné tlmočnícke, prípadne špecializované terminologické semináre.

Ako príklady textových žánrov by sme z oblasti techniky uviedli návody na obsluhu strojov a zariadení, bezpečnostné smernice, prevádzkové inštrukcie, produktové katalógy, príbalové letáky, texty na obaloch, karty bezpečnostných údajov, technické správy, odborné prednášky a prezentácie, konferenčné prejavy a podobne. Z ekonomickej oblasti sú vhodné spoločenské zmluvy, výročné správy, účtovné závierky, vnútropodnikové smernice, úradné potvrdenia a oznámenia, personálna agenda, výpisy z obchodných registrov, výpisy z registrov trestov, či odborné ekonomické články.

Z pohľadu rozvíjania odbornej jazykovej kompetencie je v tejto fáze prvoradým cieľom užšia špecifikácia v rámci príslušného odboru zameraná na prácu s odbornými termínmi s cieľom nadobudnutia rešeršných zručností a ďalšieho prehĺbenia odborného myslenia.

Hlavné zásady pri výbere a príprave odborných textov v druhej fáze sú:

- texty musia korešpondovať s reálnou prekladateľskou a tlmočníckou praxou, v prípade potreby s minimálnou obsahovou úpravou,
- musia byť obsahovo a jazykovo primerané úrovni jazykových kompetencií adresátov,
- musia mať primeraný rozsah (spravidla 1800 až 2700 znakov),
- sprostredkovanie odborných vedomostí musí byť paralelne v nemeckom aj slovenskom jazyku,

odborná príprava musí byť zameraná na konkrétnu odbornú oblasť.

ZÁVER

Rozvíjanie odbornej kompetencie študentov odborov s translatologickým zameraním sa od výučby odborného cudzieho jazyka pre odborne zamerané študijné programy odlišuje v dvoch základných bodoch. Títo študenti nedisponujú základnými vedomosťami z príslušného odboru v slovenskom jazyku, čo si vyžaduje sprostredkovanie odborného obsahu paralelne vo všetkých ich pracovných jazykoch. Súčasne však musia nadobudnúť schopnosť rýchlo sa zorientovať v nových odboroch. V našom príspevku sme sa venovali výberu vhodných odborných textov v rámci dvojfázového modelu odborného vzdelávania budúcich prekladateľov a tlmočníkov. V prvej fáze navrhujeme využívať výhradne didaktizované texty, prednostne z odborných učebníc pre školy paralelne v oboch jazykoch s cieľom rozvíjania jazykových, odborných a komunikatívnych funkcií. Druhá fáza je podmienená dosiahnutím jazykových znalostí minimálne na úrovni C1, pričom tu už navrhujeme využívať výhradne texty z praxe a rozlišovať vo výučbe odborné tlmočenie a odborný preklad, príp. špecificky zamerané terminologické semináre. V tejto fáze je dôraz na rozvíjaní rešeršnej kompetencie a prehlbovaní odborného myslenia. Vybrané texty musia byť obsahovo aj rozsahovo prispôsobené úrovni znalostí študentov, a súčasne musia dodržiavať zásadu progresívnosti a systematickosti.

LITERATÚRA

ANGELOVIČOVÁ, Z. 2018. Integrovaná výučba odborného prekladu: východiská a metódy. In DJOVČOŠ, M., ŠVEDA, P. et al. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018, s. 103 – 122.

BUHLMANN, R., FEARNS, A. 2000. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. preprac. vyd. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2000. 471 s. ISBN 978-3823349655.

DJOVČOŠ, M., ŠVEDA, P. a kol. 2018. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018. ISBN 978-80-223-4469-2.

GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2003. ISBN: 80-8050-587-X.

HOFFMANN, L. 2001. Fachsprachen. In HELBIG, G. et al. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin : de Gruyter, 2001. ISBN: 3-11-013595-7.

ICKLER, Th. 1997. *Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997. ISBN: 3-8233-4544-3.

LEISEN, J. 2012. *Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht.* leseforum.ch [online] 2012. [cit. 2022-06-21] Dostupné na internete: http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/01%20Umgang%20mit%20Sachtexten%20-%20Leseforum%202012.pdf

NORD, C. 2010. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ Verlag, 2010. ISBN: 978-3-938430-32-3.

SANDRINI, P. (2016): Fachübersetzen. In: M. Kadric, K. Kaindl (Hg.): Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 158–181.

SERR. 2006. *Spoločný európsky referenčný ráme pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie.* 1. vyd. Bratislava : SPN, 2006, 252 s. ISBN 80-85756-93-5.

ELEKTRONICKÝ ŠTUDIJNÝ MATERIÁL E-SLOVENČINA PRE ZUBÁROV V PRAXI - KAZUISTIKY

ELECTRONIC STUDY MATERIAL E-SLOVAK FOR DENTISTS IN PRACTICE - CASE STUDIES

Beáta Jurečková

Abstrakt
Príprava zahraničných študentov zubného lekárstva na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach zahŕňa aj vyučovanie odborného slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Do roku 2022 komplikovalo vyučovanie nedostatok zdrojov s vhodným vzdelávacím obsahom pre daný študijný odbor. Cieľom príspevku je predstaviť nový elektronický študijný materiál e-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky, ktorý zohľadňuje požiadavky na zahraničných študentov zubného lekárstva nielen počas štúdia slovenského jazyka, ale hlavne počas ich praktických cvičení a praxe v ambulancii. Predstavuje komplexný materiál, ktorý ma prispieť k rozvoju receptívnych i produktívnych jazykových schopností študentov.

Kľúčové slová: Slovenčina ako cudzí jazyk, slovenský jazyk pre zubné lekárstvo, elektronická učebnica, prípadové štúdie, kazuistika

Abstract
A study program for foreign students of dentistry at the Pavol Jozef Šafárik University in Košice offers a language course of professionally oriented Slovak as a foreign language. By 2022, teaching has been complicated by a lack of resources with appropriate educational content for this specific field of study. The goal of the paper is to present a new electronic study material e-Slovak for dentists in practice - case studies. This new online learning resource reflects the requirements of foreign students of dentistry that come with studying the Slovak language in general, but specifically focuses on their practical exercises and practice at a clinic. It is a comprehensive material that should contribute to a development of receptive and productive language skills of dentistry students.

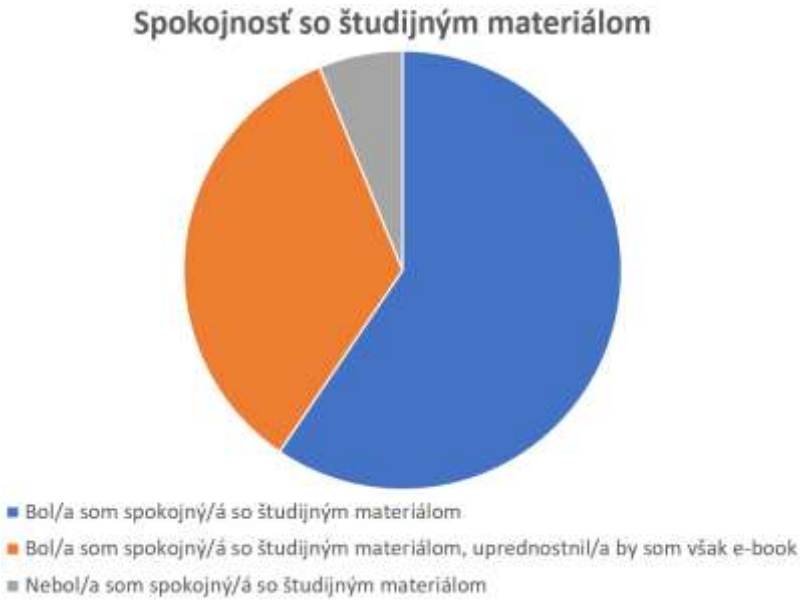
Keywords: Slovak as a foreign language, Slovak language for dentistry, electronic textbook, case studies

1 IMPULZY PRE VZNIK (VÝCHODISKÁ)

Do konca roka 2019 na Slovensku neexistoval komplexný učebný materiál slovenského jazyka pre zubárov. Špecifický je v tom, že je úzko zameraný na určitú skupinu percipientov – zahraničných študentov zubného lekárstva, resp. cudzojazyčných zubárov uchádzajúcich sa o otvorenie stomatologickej ambulancie na Slovensku. Štandardnou praxou bolo zakomponovanie vzdelávacieho obsahu pre zubárov do učebníc prioritne určených pre študentov všeobecného lekárstva. Najnovší (aktuálne jediný ucelený) učebný materiál pre túto skupinu klientov bol publikovaný na pôde Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

(ďalej UPJŠ) začiatkom roka 2020 pod názvom Slovenčina pre zubárov. Zámerom autorky bolo naučiť študentov základnú terminológiu z oblasti zubného lekárstva v slovenčine, vysvetliť gramatický systém jazyka vo funkčných a frekventovaných situáciách v zubárskom prostredí a naučiť komunikovať študujúceho s pacientom v reálnom medicínskom prostredí stomatológie na úrovni A1. Je vystavaný na dialogických formách. Tie sú však iba v tlačenej podobe. Korigovať fonetickú stránku prejavu je v kompetencii pedagóga. Správna výslovnosť a porozumenie informácie nielen v písomnej forme je nevyhnutnou súčasťou výučby. Táto potreba sa stala impulzom pre vznik nového, voľne nadväzujúceho študijného materiálu e-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky, ktorý zodpovedá jazykovej úrovni študentov A2.

V súvislosti so vznikom učebného materiálu je nutné spomenúť fakt, že v akademickom roku 2019/2020 na UPJŠ došlo k zmene prezenčnej formy výučby jazykov na dištančnú formu vzdelávania, pri ktorej sa obsah kurzov a interakcie zaisťoval pomocou zdieľaných technológií a internetu. Učenie prebiehalo v online prostredí a vyučujúci slovenského jazyka boli nútení prispôsobiť formu, organizáciu štúdia, obsah vzdelávania a spôsob preverovania a hodnotenia výkonov študentov. Zároveň sa tak muselo udiať so zreteľom na naplnenie vopred vytýčených cieľov výučby a bez ujmy na kvalite poskytovaného vzdelávania (Barnišinová, 2021, 12). Po ukončení letného semestra 2019/2020 bol študentom zaslaný anonymný dotazník zameraný na spokojnosť so zrealizovanou formou výučby. Zámerne do neho boli včlenené otázky zamerané na kvalitu, rozsah a dostupnosť študijných materiálov. Oslovených bolo 490 študentov a návratnosť dotazníka bola 39,3%. Elektronickú formu učebnice, tzv. „e-book“ by uprednostnilo 67 študentov (36,4% respondentov).



Obrázok 1 Hodnotenie spokojnosti študentov so študijným materiálom[1]

Ako nevýhodu online vyučovania uviedli respondenti nedostatočné precvičovanie výslovnosti a s tým spojené problémy s nízkym jazykovým sebavedomím. Pre 29% respondentov bolo čítanie s porozumením náročnejšie než gramatika. V otvorenej otázke, kde mali možnosť študenti napísať svoje návrhy na zlepšenie procesu vyučovania, sa opakovala požiadavka na video, resp. audionahrávky s odbornou lexikou v slovenčine.

Kolegovia vyučujúci praktické odborné predmety v ambulancii, kde je študent v priamom kontakte s pacientom, tlmočili požiadavku komunikačne lepšie pripraviť študentov na frekventované situácie pri ošetrení klienta.

Nový študijný materiál e-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky má ambíciu zvýšiť kvalitu prezenčnej i dištančnej formy vyučovania slovenčiny na Lekárskej fakulte UPJŠ v maximálnej miere zohľadnil požiadavky vyučujúcich (didaktika vyučovania odbornej slovenčiny, jeden základný študijný zdroj, relevantnosť a primeranosť materiálu), študentov (e-forma, primeraný rozsah učiva) i odborníkov z praxe (odborná terminológia v slovenčine, konkrétne prípadové štúdie) a to všetko s ohľadom na aktuálnu časovú dotáciu predmetu slovenský jazyk 4 na Lekárskej fakulte UPJŠ, t. j. dve hodiny týždenne.

Materiál je voľne prístupný na adrese: https://unibook.upjs.sk/sk/slovakistika/1620-e-slovencina-pre-zubarov-v-praxi-kazuistiky.

[1] Údaje boli získané v rámci interného dotazníkového prieskumu L. Barnišinovej na LF UPJŠ v akademickom roku 2019/2020 a neboli doposiaľ v plnom rozsahu publikované.

2 ŠTRUKTÚRA UČEBNÉHO MATERIÁLU

Študijný materiál e-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky je elektronickým študijným materiálom vytvoreným za účelom rozvoja čitateľskej gramotnosti, receptívnych a produktívnych jazykových kompetencií zahraničných študentov zubného lekárstva. Zohľadňuje potrebu prepojenia jazykovej prípravy s praxou. Pomocou neho si zahraniční študenti zubného lekárstva zlepšia jazykové kompetencie v slovenskom jazyku, ktorý je komunikačným nástrojom počas praktickej výučby medzi študentom a pacientom, zahraniční zubári si overia správnosť formulácií v slovenčine. Pri tvorbe sme spolupracovali s odborníkmi, ktorí majú prax v záchovnej stomatológii, dentoalveolárnej chirurgii, pedostomatológii, endodoncii, protetike a dentálnej hygiene. Vytvorili sme banku lexikálnych jednotiek, ktoré sú potrebné v komunikácii doktor – pacient pri ošetrení v zubnej ambulancii a následne ju implementovali do učebných textov. Rozsah a obsah odbornej terminológie bol odobrený Lekárskou fakultou UPJŠ.

Kostru učebného materiálu tvorí 10 lekcií. Osem lekcií je obsahovo zameraných na nový učebný materiál. Obsah dvoch lekcií tvoria opakujúce, zhrňujúce cvičenia. Osem kľúčových tematických okruhov je vytvorených so zreteľom na odbornú terminológiu z oblasti zubného lekárstva a korešpondujú s požiadavkami odborníkov:

- Nový zubár
- Ortodoncia
- Zubné strojčeky
- Vyšetrenie detského pacienta
- Lieky
- Zubná chirurgia
- Zubné náhrady
- Jazyk

3 KONCEPCIA LEKCIÍ

Lekcie (1 – 4 a 6 – 9) sú zamerané na rozvoj jednotlivých jazykových schopností, študenti si osvojujú jazykové zručnosti - počúvanie, hovorenie a čítanie. Písanie sme v tomto prípade zaradili na posledné miesto aj z dôvodu, že u zahraničných študentov sa počas praxe vyžaduje minimálne. Lekcie sú rozdelené do štyroch blokov - A, B, C, D.

Časť A pozostáva z úvodného dialógu vo forme audionahrávky určeného na počúvanie s porozumením a nadväzujúcich cvičení, ktoré slúžia na overenie receptívnych jazykových zručností študentov. Audionahrávky predstavujú pre študentov možnosť cibrenia porozumenia jazyka a svojím tempom, melódiou, dôrazom, prízvukom, ale aj rušivými momentmi v prejave sa približujú realite v komunikácii.

i.ekcia 2

A

Ortodoncia

1. Počúvajte nahrávku Krivé zuby.

2. Rozhodnite, či sú nasledujúce tvrdenia pravdivé.

	áno	nie
Pacientka sa volá Marka.		x
a. U zubára je dospelý pacient.		
b. Zuzanu bolí chrup.		
c. Zubár musí vyliečiť zubný kaz.		
d. Očný zub je štvorka.		
e. Pacientka má citlivé zuby.		
f. Krivé zuby majú iba dievčatá.		
g. Zuzana je na vyšetrení u všeobecného lekára.		
h. Pacientka sa nebojí.		
i. Zuzana má problém s pozíciou zubov.		
j. Zubár odporúča navštíviť ortodontistu.		

Obrázok 2 Ukážka spracovania časti lekcie 2A

Osvojovanie jazyka prebieha spočiatku auditívne, postupujeme od pochopenia celku k porozumeniu jednotlivých lexikálnych jednotiek. Pri vyučovaní využívame audio-lingválnu metódu osvojovania si cudzieho jazyka. V prípade slabšej jazykovej úrovne frekventantov je možné využiť textovú oporu – prepis nahrávok, ktorá je súčasťou učebného materiálu. Výhodou elektronickej formy časti A je nielen neobmedzený prístup k zvukovým formám, ale aj možnosť individuálneho štúdia a možnosti cibrenia si fonetickej stránky jazyka, ktorej sa vyučujúci venovali prioritne v úvode štúdia jazyka a často je vo vyššej jazykovej úrovni zatlačená do úzadia. Cvičenia sú zamerané na opakovanie, napodobňovanie a reprodukovanie počutého. Pri štúdiu tejto časti je vítaná spolupráca s vyučujúcim, ktorý overí správnosť pochopenia textu kontrolou odpovedí, resp. doplňujúcimi otázkami, je v role facilitátora – usmerňuje a pomáha študentom pri formulovaní vlastných myšlienok.

Časť B je zameraná na rozširovanie slovnej zásoby, a to nielen izolovaných lexikálnych jednotiek, ale aj frekventovaných fráz pri styku s pacientom. Témy, na ktoré časť B nadväzuje si vyžadujú obohatenie jazykového prejavu o nové vyjadrovacie prostriedky. Ich osvojenie a včlenenie do aktívnej slovnej zásoby uľahčia rôzne typy cvičení na porozumenie textu a rozvoj produktívnych jazykových kompetencií študentov.

Lekcia 6

B

1. K forme liekov priraďte obrázok.

___ tabletky ___ kvapky ___ sirup, roztok _a_ masť, krém, gél

2. Tvorte pokyny na užívanie liekov.

Lieky užívajte	nalačno
	pred/po/počas jedla
Lieky musíte/nesmiete	dobre pohrýzť
	rozpustiť v troške vody
	prehryznúť
Dajte si	tabletku ráno, na obed a večer
	tabletku pod jazyk
	10 kvapiek denne

Obrázok 3 Ukážka spracovania časti lekcie 6B

Časť C v sebe zahŕňa gramatické minimum predstavené vo forme prehľadov, porovnaní a konkrétnych príkladov ich použitia v jazykovej praxi. Prezentovaná gramatika obyčajne nie je pre študentov neznáma, je podaná z iného uhla pohľadu, v iných súvislostiach, použitá v novom kontexte.

Lekcia 8

C

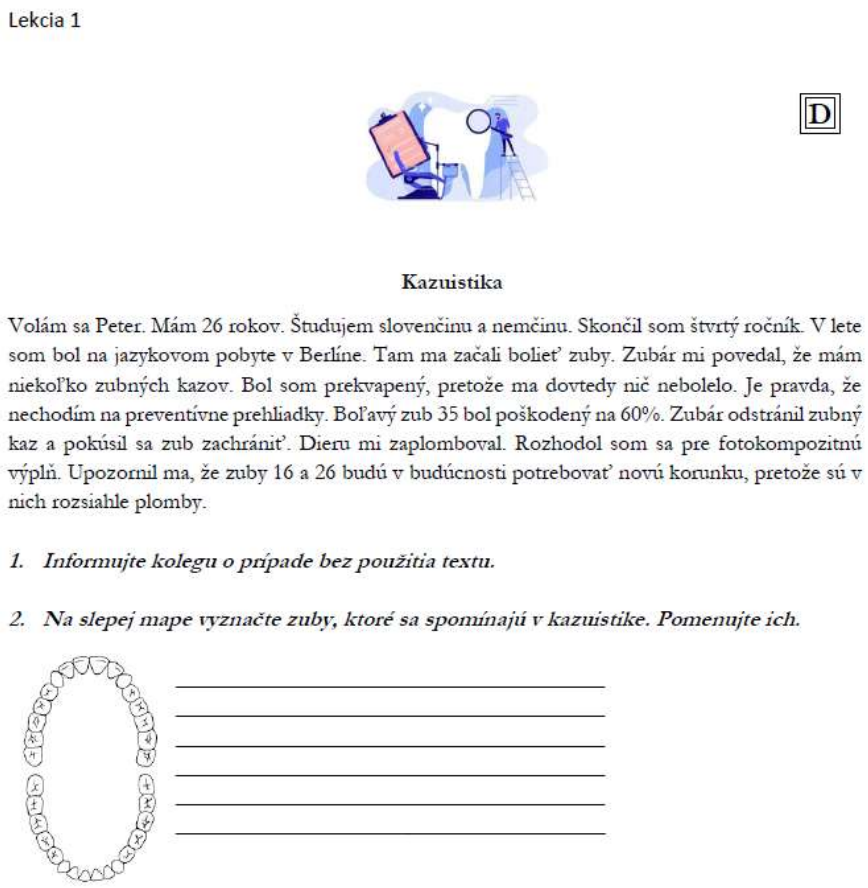
Gramatické minimum	
Pozorujte frekventované partikuly v slovenčine.	
áno	*Ano, študujem na Lekárskej fakulte v Košiciach.*
nie	*Nie, ďakujem, kávu nepijem.*
našťastie	*Včera som spadla z bicykla, **našťastie**, nič som si nezlomila.*
bohužiaľ	*Bohužiaľ, lieky nezabrali, stále mám bolesti.*
samozrejme	*Samozrejme, preventívne ošetrenie je bezplatné.*
asi	*Dnes bude **asi** pekné počasie, pôjdem do parku.*
iba	*Mám **iba** dve eurá, to je málo na pizzu.*
ešte	*Prosím si **ešte** jednu minerálku.*
konečne	*Dobré ráno, pán Novák, **konečne** ste tu!*
naozaj	*Skúška bola **naozaj** veľmi ťažká.*
však	*Nebude to bolieť, **však**?*

1. Priraďte partikuly so synonymným významom.

a. pravdaže		len
b. iba	a	samozrejme
c. hej		možno
d. asi		áno

Obrázok 4 Ukážka spracovania časti lekcie 8C

Časť D je tvorená prípadovou štúdiou z praxe – kazuistikou a na ňu nadväzujúcimi cvičeniami. Práve kazuistiky tvoria nosnú časť učebného materiálu, preverujú komunikačné zručnosti študentov a v lekciách završujú proces učenia sa, búrajú komunikačnú bariéru na strane študentov. Netvoria iba samostatnú časť, ale sú záverečným výstupom celého vzdelávacieho procesu v komunikácii doktor – pacient. Študenti prezentujú získané vedomosti z predchádzajúcich častí (A, B, C) v kontexte a to vytváraním dialógov, lekárskych správ, kladením otázok pacientovi, inštruovaním pacienta, dávaním odporúčaní a riešením iných podstatných situácií, s ktorými sa študenti stretnú v reálnej lekárskej praxi. Kazuistiky v učebnici predstavujú skutočné prípady zo zubných ambulancií, ktoré nám poskytli ošetrujúci zubári či zubní špecialisti. Tematicky zahŕňajú široké spektrum diagnóz z oblasti zubnej medicíny, s ktorými sa môže študent počas praxe stretnúť. Za účelom zachovania anonymity pacientov a aj s ohľadom na cieľ použitia boli čiastočne jazykovo adaptované.



Lekcia 1

D

Kazuistika

Volám sa Peter. Mám 26 rokov. Študujem slovenčinu a nemčinu. Skončil som štvrtý ročník. V lete som bol na jazykovom pobyte v Berlíne. Tam ma začali bolieť zuby. Zubár mi povedal, že mám niekoľko zubných kazov. Bol som prekvapený, pretože ma dovtedy nič nebolelo. Je pravda, že nechodím na preventívne prehliadky. Boľavý zub 35 bol poškodený na 60%. Zubár odstránil zubný kaz a pokúsil sa zub zachrániť. Dieru mi zaplomboval. Rozhodol som sa pre fotokompozitnú výplň. Upozornil ma, že zuby 16 a 26 budú v budúcnosti potrebovať novú korunku, pretože sú v nich rozsiahle plomby.

1. *Informujte kolegu o prípade bez použitia textu.*

2. *Na slepej mape vyznačte zuby, ktoré sa spomínajú v kazuistike. Pomenujte ich.*

Obrázok 5 Ukážka spracovania časti lekcie 1D

Témy kazuistík sú obyčajne prepojené s nosnou témou lekcie a pomôžu zahraničným študentom pripraviť sa na reálne rozhovory s pacientmi.

Receptívne jazykové zručnosti si študenti upevnia v tejto časti čítaním s porozumením, nakoľko sú kazuistiky študentom predkladané v textovej forme.

Učebný materiál nie je určený začiatočníkom, študenti už ovládajú slovenský jazyk na úrovni A1, preto predpokladáme vyučovanie priamou metódou.

Keďže e-forma študijného materiálu dáva možnosť samoštúdia, správnosť riešení je možné overiť v kľúči k cvičeniam.

ZÁVER

E-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky predstavuje elektronický študijný materiál, ktorého cieľom je v rámci štyroch častí A, B, C, D aktivovať schopnosti a spôsobilosti študentov, v súlade s Európskym referenčným rámcom pre jazyky nasledovne: pri počúvaní s porozumením bude študent vnímať jazykový prejav (percepčné schopnosti), identifikovať zmysel textu (jazykové spôsobilosti), pochopí zmysel textu (sémantické spôsobilosti) a napokon interpretuje text (kognitívne schopnosti). Pri čítaní bude vnímať

písaný text (percepčné schopnosti), rozozná typ písma (ortografické spôsobilosti), identifikuje zmysel textu (jazykové spôsobilosti), pochopí zmysel textu (sémantické spôsobilosti) a napokon bude vedieť interpretovať text (kognitívne schopnosti) (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie, 2017, s. 93). Tieto spôsobilosti a schopnosti sú predpokladom pre rozvoj komplexných produktívnych jazykových kompetencií a sú potrebné pre úspešné zvládnutie komunikácie študentov zubného lekárstva s pacientmi počas praxe.

Výhodou elektronického publikovania materiálu, v porovnaní s tlačenou formou učebníc, je jeho praktické umiestnenie v online priestore, neobmedzený prístup a možnosť aktualizácií. Nezanedbateľným prínosom je nový vysokoškolský učebný materiál aj pre vyučujúcich. Zjednotili a sprehľadnili sa používané učebné zdroje a zosúladila sa obsahová náročnosť a rozsah študijného materiálu s prihliadnutím na časovú dotáciu predmetu slovenský jazyk 4.

E-Slovenčina pre zubárov v praxi – kazuistiky je praktickým výstupom interdisciplinárnej spolupráce odborníkov zubného lekárstva a vyučujúcich odborný slovenský jazyk ako cudzí jazyk.

LITERATÚRA

BARNIŠINOVÁ, L. 2021. Dištančná výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. In Language teaching in higher education : Its present, current strategies and prospects. - Nümbrecht : Kirsch-Verlag, 2021. ISBN 9783943906578. s. 9-21.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-201-3. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlacindd.pdf

AKTIVIZUJÚCE METÓDY AKO JEDEN Z NAJVÝZNAMNEJŠÍCH PRÍNOSOV PREDMETU CLIL

ACTIVATING METHODS AS ONE OF THE MOST SIGNIFICANT BENEFITS OF CLIL SUBJECT

Barbara Kordíková

Abstrakt
Narastajúci záujem o bilingválne vzdelávanie a internacionalizáciu školstva na Slovensku a dopyt po odborne a jazykovo kvalifikovaných učiteľoch na všetkých stupňoch škôl nás priviedol k myšlienke vytvorenia špecifickej pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov pre daný typ vzdelávania. Preto sme poskytli študentom učiteľstva na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského (PriF UK) v Bratislave nový výberový predmet *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a cudzieho jazyka* s využitím metód zameraných na študenta. V našom konferenčnom príspevku sa zaoberáme vybranými aktivizujúcimi metódami vyučovania, ktoré študenti pozitívne ocenili v priebehu CLIL seminára a využili ich aj v samotnej učiteľskej praxi. Dané metódy študentom ukázali ako zamerať vyučovanie na žiaka a podporiť rozvoj vyšších kognitívnych zručností, kritického a kreatívneho myslenia, vzájomnej komunikácie tak, aby vyučovanie bolo inovatívnejšie a motivujúcejšie pre obe strany – žiaka ako aj učiteľa.

Kľúčové slová: CLIL, bilingválne vzdelávanie, aktivizujúce metódy, digitálne aplikácie, budúci učitelia

Abstract
The increased demand for bilingual education and internationalisation and a growing need for professionally and linguistically qualified teachers at all school levels in Slovakia led us to an idea of specific pre-gradual training for prospective bilingual science educators. Therefore, we decided to provide pre-service teachers at the Faculty of Natural Sciences of Comenius University (PriF UK) in Bratislava with a new optional subject *CLIL – integrated teaching of science and foreign*. Our conference paper deals primarily with selected activating teaching methods appreciated by students in the CLIL course and used later in their teaching practice. The given methods showed pre-service teachers how to make teaching student-centered and support the development of higher cognitive skills, critical and creative thinking, communication so that teaching becomes more innovative and motivating to both parties – the student and the teacher.

Keywords: CLIL, bilingual education, activating methods, digital applications, pre-service teachers

ÚVOD

Napriek narastajúcemu záujmu o bilingválne vzdelávanie na Slovensku vedenie bilingválnych a CLIL (Content and Language Integrated Learning) škôl stále čelí problémom so získavaním kvalifikovaných učiteľov, ktorí by spĺňali adekvátne odborné i jazykové požiadavky. Mnohí odborníci na bilingválne vzdelávanie na Slovensku sa vyjadrujú kriticky ku skutočnosti, že v našej krajine prakticky neexistuje žiadny univerzitný program, ktorý by

cielene pripravoval budúcich učiteľov na vyučovanie výchovno-vzdelávacím prístupom CLIL, ktorý zastrešuje prakticky všetky formy bilingválneho vzdelávania a nepredstavuje len samotné vyučovanie prostredníctvom cudzieho jazyka, ale je ucelenou výchovno-vzdelávacou koncepciou založenou na konštruktivistických princípoch a princípoch zameraných na aktivizáciu žiaka. Navyše je zavádzanie metodiky integrovaného vyučovania obsahu a jazyka CLIL na základné a bežné stredné školy či gymnáziá prijateľnejšou cestou v snahe dosiahnuť lepšie jazykové kompetencie širšieho spektra žiakov, keďže bilingválne gymnáziá poskytujú jazykové vzdelávanie len veľmi selektovanej skupine študentov.

Uvedené skutočnosti nás na Katedre jazykov Prírodovedeckej fakulty Univerzity Komenského (PriF UK) v Bratislave viedli k myšlienke vytvorenia nového výberového predmetu *CLIL – integrované vyučovanie prírodovedného predmetu a jazyka*, ktorý sme študentom prvýkrát ponúkli v ak. roku 2019/2020 a bol podstatnou súčasťou dizertačnej práce *Bilingválne vzdelávanie s dôrazom na CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov.* Cieľom práce bolo overenie významu predmetu a jeho opodstatnenie u študentov a zistiť či a ako daný predmet prispel k zmene postojov a názorov budúcich učiteľov k cudzojazyčnému vyučovaniu prírodovedných predmetov pred a po jeho absolvovaní v priebehu dvoch semestrov.

Na základe získaných výsledkov musíme konštatovať, že predmet CLIL je pre budúcich učiteľov veľkým prínosom a to z viacerých aspektov – aktivizujúca forma seminára, portfólio užitočných digitálnych aplikácií a web stránok, možnosť reálne si pripraviť a odučiť CLIL hodinu v cudzom jazyku, motivácia stále sa v cudzom jazyku zlepšovať, eliminácia strachu a obáv z cudzojazyčného vyučovania a jeho celkovo pozitívnejšie vnímanie či rozšírenie si obzorov ako sa dá učiť inak.

V našom konferenčnom príspevku by sme sa rady zamerali predovšetkým na vybrané aktivizujúce metódy vyučovania, ktoré študenti veľmi pozitívne ocenili v priebehu CLIL seminára a využili ich aj na iných didaktických predmetoch a v samotnej učiteľskej praxi. Dané metódy študentom ukázali ako zamerať vyučovanie na žiaka a podporiť rozvoj vyšších kognitívnych zručností, kritického a kreatívneho myslenia, vzájomnej komunikácie tak, aby vyučovanie bolo inovatívnejšie a motivujúcejšie pre obe strany – žiaka ako aj učiteľa.

1 CLIL AKO VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PRÍSTUP

CLIL (Content and Language Integrated Learning) zvyčajne do slovenčiny prekladáme ako integrované vyučovanie obsahu a jazyka a charakterizujeme ho skôr ako výchovno-vzdelávací prístup, v ktorom je podstatné dosiahnutie duálnych (predmetových

a jazykových) cieľov pričom jazyk slúži len ako prostriedok získavania vedomostí a informácií z daného predmetu, ktorého obsah je vždy prvoradý. Daným prístupom sa zvyčajne vyučuje maximálne 30-50% obsahu predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka čím sa vytvára stále dostatočný priestor aj na vyučovanie v materinskom jazyku. Podľa Gondovej (2013, s. 5) pri vyučovaní CLIL-u *"nejde ani o vyučovanie jazyka, ani o vyučovanie predmetu, ale o ich splynutie, a preto si tento prístup vyžaduje nové inovatívne metódy vyučovania."*

CLIL ako prístup integrovaného vyučovania obsahu a jazyka vychádza zo socio-kultúrnych, konštruktivistických princípov učenia sa (Coyleová et al., 2010), ktoré výrazne podporujú rozvoj kritického a kreatívneho myslenia, rozvoj vyšších myšlienkových funkcií (analyzovať, hodnotiť, tvoriť) ako aj využívania metód zameraných na žiaka a jeho aktivizáciu, vzájomnú interakciu, spoluprácu a komunikáciu.

Ako dodáva Šimonová (2015, s. 33), stratégie učenia sa v CLIL-e pochádzajú z troch základných zdrojov. Prvým je pedagogický konštruktivizmus (ktorý zdôrazňuje proces objavovania, vytváranie mentálnych konštruktov na základe nových informácií a vedomostí pri vzájomnej komunikácii v tímoch alebo pároch, t.j. v prirodzenom prostredí pre rozvoj zručností v cudzom jazyku). Ďalej je to kritické myslenie zamerané na prácu s informáciami, zdrojmi a ich klasifikovaním, verifikovaním a vytváraním vlastných názorov a napokon problémovo- a projektovo-orientované vyučovanie. Tiež je však dôležité, aby použité metódy žiaka aktivizovali a motivovali.

Ako uvádza Coyleová (2005), kognícia v CLIL-e neznamená, že učiteľ iba jednoducho prenáša informácie na žiaka, ktorý sa učí memorovaním, ale súvisí s rozvojom vyšších myšlienkových funkcií a podporou žiakov vytvoriť si vlastné spôsoby chápania a porozumenia. *„Učitelia CLIL-u by preto mali umožniť žiakom premýšľať o učive a posudzovať vlastné učenie sa"* (Gondová, 2013, s. 29).

Na základe uvedených charakteristík prístupu CLIL je zrejmé, že využívanie aktivizujúcich metód je integrovanou súčasťou CLIL vyučovania a zároveň je aj v súlade s požiadavkami aktuálne sa meniaceho systému školstva na Slovensku, ktorého cieľom je eliminovať encyklopedické vedomosti a memorovanie a podporiť také zručnosti a kompetencie žiakov, ktoré by ich kvalitne pripravili do reálneho života a pre potreby pracovného trhu práce v budúcnosti.

2 UČENIE AKTIVIZUJÚCE ŽIAKOV

Potreba aktivizujúceho učenia žiakov a inovatívnych trendov vyučovania vyplýva z výskumov prepájajúcich teóriu vyučovania s neurovedou, konkrétne neurodidaktikou a neuropedagogikou (Hanuliaková, 2015, s. 99). Autorka dodáva, že aktívne a kreatívne učenie máme chápať ako proces, pri ktorom je vnímanie aj proces spracovávania a pochopenia informácií maximálne aktivizované a často sa označuje ako učenie objavné, skúmavé či aktívne. Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby boli výchovnovzdelávacie ciele dosiahnuté predovšetkým na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na samostatné myslenie a riešenie problémov (Kotrba et al., 2007).

Učiteľ je v procese aktívneho vyučovania skôr v roli facilitátora, ktorý celý proces učenia orientuje na žiaka s využitím rôznych aktivizujúcich metód a žiakom v ich poznávaní a konštruovaní si nových poznatkov len usmerňuje a napomáha. Navyše ak je žiak v priebehu vyučovania aktivizovaný, získava osobné skúsenosti, zážitky z učenia sa, ktoré sú kľúčové pre zapamätávanie si a sú prepojené s emóciami (Hanuliaková, 2015, s. 88). Emócie v procese učenia podľa Tureka (2008, s. 441) riadia pozornosť žiaka a tá je dôležitá pre samotné učenie sa a pamäť. Pozornosť žiakov však nie je ľahké udržať dlhodobo, pretože zmyslové receptory sa pri dlhodobej nemennej činnosti postupne utlmia a pozornosť sa opätovne naštartuje len zmenou podnetu. Turek (2008, s. 443) uvádza, že „dieťa, žiak, dospelý udrží pozornosť alebo vykonávať rutinnú činnosť najdlhšie iba toľko minút, koľko má rokov.“ Navyše treba brať do úvahy aj rôzne učebné štýly žiakov (logicko-matematický, jazykový, priestorový, telesno-pohybový, hudobný, prírodný, intrapersonálny a interpersonálny). Preto by učiteľ po istom čase mal vo vyučovacom procese meniť typy aktivít tak, aby sa v nich cítila komfortne väčšina žiakov. V ideálnom prípade by aktivizovanie žiakov malo prebiehať v každej časti vyučovacej hodiny, od začiatku do konca, nielen vo fáze expozičnej.

Je však dôležité pripomenúť, že výber a zmena aktivít by mala byť primeraná veku žiakov aj typu celej skupiny, pretože napr. introvertnejší žiaci sa pri prílišnej aktivizácii určite nebudú cítiť pohodlne. Vhodný výber aktivizujúcich metód, ich správne načasovanie, frekvencia zmeny aktivít je umením každého učiteľa. V každom prípade je ale vždy lepšie nebáť sa skúšať inovatívne aktivizujúce metódy, učiť sa na vlastných skúsenostiach a chybách ako sa o pozitívnu zmenu – od transmisívnosti k aktivizácii – vo vyučovaní nepokúsiť vôbec.

3 AKTIVIZUJÚCE VYUČOVANIE V PREDMETE CLIL

Napriek tomu, že prvý semester dvojsemestrálneho predmetu CLIL bol skôr koncipovaný ako teoretická časť, informácie neboli študentom podávané transmisívne formou prednášky, ale prostredníctvom rôznorodých aktivít zameraných na študentov, ktorí týmto aktivizujúcim spôsobom získali nové informácie o CLIL-e, t.j. bola tu snaha realizovať obsah predmetu samotným prístupom CLIL tak, aby s ním študenti získali priamu skúsenosť hneď na hodinách. Už na konci zimného semestra tak študenti získali základné portfólio aktivít a web stránok, ktoré mohli využiť v druhom semestri predmetu CLIL a vo svojej budúcej praxi (Kordíková, 2020, s. 62).

Aktivizujúce metódy sme sa snažili využívať vo všetkých fázach hodiny, t.j. vo fáze motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej tak, aby boli rôznorodé a aby sa neopakovali, aby študenti získali čo najväčšiu osobnú skúsenosť s možnosťami ich využitia. Na konci každej hodiny mali študenti porozmýšľať nad tým ako by metódy použité na hodine CLIL-u vedeli aplikovať pri vyučovaní predmetu svojej aprobácie.

Spomedzi mnohých aktivizujúcich metód sme vzhľadom na limitovaný rozsah nášho príspevku vybrali len tie, ktoré boli medzi študentami výraznejšie obľúbené a ktoré radi využili aj na svojich modelových hodinách CLIL-u či v učiteľskej praxi a rozdelili sme ich do dvoch skupín: aktivizujúce metódy s použitím a bez použitia digitálnych aplikácií.

3.1 Aktivizujúce metódy s použitím digitálnych aplikácií

Jednou z najpopulárnejších aplikácií bola aplikácia **learningapps.org.**, ktorá je skutočne priateľská k používateľovi a obsahuje veľké množstvo hier ako napr. matching pairs, group assignment, simple order, multiple-choice quiz, cloze text, crosswords, word grid, guess the word, atď. Výhodou aplikácie je fakt, že je v nej vytvorených mnoho kategórií podľa predmetov a záujmov, ktoré obsahujú širokú databázu už vytvorených a voľne prístupných aktivít v rôznych jazykoch, ktoré sa dajú ľahko upravovať podľa potrieb vyučujúceho. Taktiež je možné nastaviť si úroveň, pre ktorú sú aktivity vhodné od základnej školy až po stredné odborné školy, prípadne vyššie. Istou nevýhodou je potreba skontrolovať si obsah aktivít, správnosť odpovedí či gramatiky. Daná aplikácia je využiteľná vo všetkých fázach vyučovacej hodiny, ale predovšetkým vo fáze motivačnej, fixačnej a diagnostickej.

V našom prípade sme aplikáciu s rôznymi aktivitami využili niekoľkokrát. Pri zopakovaní základných informácií o prístupe CLIL sme hneď na prvej hodine použili kvíz s viacerými možnosťami odpovedí a aj na hodine o kompetenciách CLIL učiteľa sme využili

cloze test (Obrázok 1), v ktorom mali študenti do textu vybrať z ponuky vhodné slová, a tak zosumarizovať fakty získané na hodine.

Obrázok 1 Ukážka aktivity cloze test v learningapps.com

Ďalšou výbornou aplikáciou je Google aplikácia **Jamboard**, ktorá spĺňa funkciu bielej tabule s jednoduchým použitím. Na rôzne pozadia môžu študenti vkladať textové polia, rôzne tvary, farebné lístočky s textom, obrázky z internetu, prípadne kresliť. Daná aplikácia sa veľmi dobre osvedčila špeciálne počas online vyučovania, kedy takto študenti mali možnosť pracovať kreatívne v skupinách. Avšak uvedomili sme si, že Jamboard sa dá pomerne efektívne využiť aj pri prezenčnom vyučovaní ako napríklad náhrada za padlet.com, hlavne na brainstorming, rýchle zozbieranie názorov študentov a ich názornú ukážku prostredníctvom premietania cez dataprojektor.

V predmete CLIL sme danú aplikáciu použili opäť niekoľkokrát. Počas dištančného vyučovania sme aplikáciu využívali hlavne pri kreatívnej práci v skupinách, napr. pri sumarizácií vedomostí o prístupe CLIL (Obrázok 2) alebo znázornení štyroch princípov CLIL-u (tzv. 4Cs). Počas prezenčného vyučovania sme aplikáciu použili priamo v triede na úvod hodiny o kompetenciách CLIL učiteľa, keď sme v aplikácii vytvorili tabuľku KWL (Čo viem, Čo by som chcel vedieť a Čo som sa naučil o kompetenciách CLIL učiteľa). Pri použití v triede sa ale vyžaduje spoľahlivé pripojenie na internet a stiahnutie aplikácie do mobilných zariadení študentov.

Obrázok 2 Ukážka aktivity urobenej v jamboard.com

Ďalšou aplikáciou, s ktorou síce študenti na hodinách priamo nepracovali, ale jej produkt využívali v motivačnej fáze hodiny na diskusiu a často aj pri tvorbe vlastných modelových hodín, je **wordart.com**. Aplikácia sa používa na tvorbu slovných mrakov známych ako wordclouds, ktoré sa používajú predovšetkým v motivačnej fáze hodiny ako zahrievacia aktivita napr. pri zisťovaní rozsahu slovnej zásoby u študentov k nejakej odbornej téme, prípadne pri odhadovaní toho čím sa hodina bude zaoberať. V aplikácii je možnosť výberu tvaru wordcloudu, ktorý pre danú aktivitu najlepšie vyhovuje, výberu štýlu písma či farebnosti.

V predmete CLIL sme aplikáciu použili napríklad hneď v úvode, keď sa študenti mali pokúsiť definovať akronym CLIL alebo ako motivačný prvok pri téme Učebné štýly a scaffolding, kedy študenti mali diskutovať názov témy hodiny (Obrázok 3).

Obrázok 3 Ukážka wordcloudov urobených vo wordart.com

Ku koncu predmetu CLIL bolo študentom poskytnuté celé portfólio užitočných web stránok a aplikácií, ktoré si mali možnosť odskúšať a ktoré sme rozdelili na dve časti:

1. materiály (webové stránky, aplikácie) vhodné na prípravu materiálov (napr. www.khanacademy.org; www.canva.com; https://thetrendyscienceteacher.com/blog/; www.biointeractive.org; www.howstuffworks.com; https://kids.kiddle.co/#Science; www.procon.org; www.twinkl.com; www.edpuzzle.com; https://www.nationalgeographic.org/education/classroom-resources/explorer-magazine-home/)
2. online aktivity pre žiakov/študentov (napr. www.kahoot.com; www.flippity.net; wordwall.net; www.purposegames.com; www.quizlet.com; www.mentimeter.com; www.liveworksheets.com; www.en.actionbound.com; https://educationalgames.nobelprize.org/educational/)

3.2 Aktivizujúce metódy bez použitia digitálnych aplikácií

Počas prezenčného vyučovania sme v predmete CLIL veľmi často používali aktivizujúce metódy bez použitia digitálnych technológií prevažne v expozičnej a fixačnej fáze hodiny. Viaceré metódy sme aplikovali pri čítaní a písaní, ktoré sme tak chceli pre študentov zatraktívniť.

Využili sme napr. techniku **I.N.S.E.R.T.** (Interactive Notation to Effective Reading and Thinking), ktorá pomáha monitorovať spôsob myslenia počas čítania s použitím nasledujúcich symbolov: ✓ „To už viem, to mi je známe.“; - „O tomto mám iné informácie, poznám to inak.“; **?** „Tomuto nerozumiem. Nie je mi to jasné.“; + „Toto som nevedel. Je to niečo nové.“ a **!** „Toto je naozaj dôležité.“

Pri použití danej techniky po prvýkrát je vhodné vybrať len niektoré symboly, aby pre študentov nebolo náročné sústrediť sa na veľa vecí naraz. Výhodou danej metódy je väčšia koncentrácia a aktívne čítanie textu, cielené premýšľanie nad čítaným textom a analyzovanie informácií.

Ďalšou veľmi jednoduchou ale efektívnou metódou aktivizujúcou študentov pri čítaní je poprehadzovanie odsekov textu a ich logické usporiadanie (tzv. **scrambled paragraphs**). Rozstrihaný text s pomiešanými odsekmi jednoducho dáme študentom zoradiť do správneho poradia. Vhodné sú texty opisujúce rôzne procesy, prípadne inštrukcie, v ktorých študenti nachádzajú nadväzujúce súvislosti a logické poradie aj s pomocou spájajúcich slov a fráz na začiatku odsekov. Daná metóda je vhodná v expozičnej alebo fixačnej fáze hodiny a môže byť digitalizovaná napr. s použitím aplikácie learningapps.org (aktivita simple order) alebo wordwall.net (aktivita rank order).

My sme danú metódu použili netradične v motivačnej fáze hodiny pri téme CLIL – 4Cs, kedy pri správnom usporiadaní odsekov študenti dospeli k stručnému náčrtu obsahu danej hodiny.

U študentov je tiež veľmi obľúbená aktivita **Speed dating** s použitím kartičiek s textom, ktorá je okrem precvičovania čitateľských zručností zameraná aj na selektovanie najdôležitejších informácií a precvičovanie komunikačných zručností. Princíp aktivity spočíva v tom, že miesto nezáživného čítania dlhšie textu študenti (ideálne skupiny po 6 študentov – 3 páry) dostanú kartičky s jeho časťami. Najprv si každý študent naštuduje svoj text, prípadne sa vyučujúceho opýta na časti, slová, ktorým nerozumie. Študenti sa potom zoradia do dvoch radov tak, že v párach stoja oproti sebe a jeden zo študentov sa snaží prerozprávať podstatu textu svojmu kolegovi v páre. Po dokončení, druhý z páru prerozpráva svoj text:

___1__ ___2___ __3___

__4____ ___5___ __6___

Keď zaznie signál na ukončenie, jeden rad sa posunie o jedno miesto a situácia sa opakuje v inej dvojici študentov: *___1__ __2___ __ 3___*

___5__ ___6___ __ 4___

Daný postup sa v ideálnom prípad zopakuje ešte raz, aby mali študenti možnosť prerozprávať informácie zo svojej kartičky tretíkrát. Po ukončení aktivity sa študenti podelia o dojmy z aktivity, ako ju vnímali a aký mala zmysel a každý študent povie jednu myšlienku, ktorá ho zaujala.

Poslednou aktivitou, ktorú sme sa rozhodli predstaviť je aktivita známa pod názvom **Šesť mysliacich klobúkov.** Je to technika pomerne často využívaná pri brainstormingu, riešení problémov na poradách vo firmách, ale je využiteľná aj vo výchovno-vzdelávacom procese, kde je cieľom myslieť konštruktívne a nebojovať o to koho názor je ten správny. Techniku je možno využiť individuálne alebo v skupine a uľahčuje rozhodovací proces tým, že sa na konkrétny problém pozerá rôznymi pohľadmi, ktoré sú symbolizované rôznymi farbami klobúkov, a tak všetci majú priestor na vyjadrenie svojho názoru. Biely klobúk predstavuje fakty, informácie; žltý klobúk optimizmus, výhody, benefity riešenia; čierny klobúk symbolizuje obozretnosť, možné problémy a prekážky; červený klobúk predstavuje emócie, intuíciu, pocity; zelený klobúk je symbol kreativity a rôznorodých alternatív riešenia a napokon modrý klobúk predstavuje akúsi kontrolu a zvyčajne patrí lídrovi skupiny, ktorý debatu usmerňuje a všetky postrehy zapisuje a sumarizuje (Anonym, 2022).

V našom prípade sme danú techniku využili na hodine CLIL – výhody a nevýhody, kedy sme po stručnom vysvetlení techniky uviedli študentov do simulovanej situácie, kedy sa vedenie školy rozhodne usporiadať plenárnu diskusiu na tému zavedenie nového programu CLIL, na ktorú boli okrem všetkých učiteľov pozvaní aj rodičia žiakov s cieľom rozhodnúť čo s predloženým návrhom.

Následne sme študentov rozdelili do štyroch skupín – manažment školy, tradiční učitelia, entuziastickí učitelia, rodičia – a pridelili sme im špecifický postoj k danej situácii (Obrázok 4). Úlohou študentov bolo prideliť si podľa určeného postoja špecifickú farbu klobúka, stotožniť sa s danou úlohou a potom si prečítať texty o výhodách a nevýhodách CLIL-u a zozbierať čo najviac silných argumentov podľa stanoveného postoja, aby sa vedeli aktívne zapojiť do diskusie.

rola	postoj	klobúk
manažment školy	je striktne proti návrhu, vidí viacej problémov ako pozitív, chce silné fakty	
tradiční učitelia	sú skôr proti návrhu, boja sa zmeny, väčšieho pracovného zaťaženia, argumentujú emocionálne	
entuziastickí učitelia	sú navrhovateľmi CLIL programu a sú teda silne za sú odhodlaní a plní energie a nápadov	
rodičia	sú skupinou, ktoré chce pre svoje deti len to najlepšie, ale váhajú, potrebujú viacej informácií, sú emocionálne naladení...	

Obrázok 4 Ukážka aktivity Šesť mysliacich klobúkov

Daná aktivita sa dá použiť v každom vyučovacom predmete, v ktorom sa vyskytne nejaká kontroverzná téma vhodná na diskusiu, ale špeciálne pri problémovom či projektovom vyučovaní.

ZÁVER

Používanie aktivizujúcich metód vo vyučovaní sa stále viac ukazuje ako prínosné a motivujúce pre obe strany vyučovacieho procesu – pre študentov aj učiteľov. V prípade vytvorenia nového výberového predmetu CLIL využijúc metódy zamerané na aktivizáciu študentov sa táto skutočnosť len potvrdila a ukázala, že obdobný spôsob učenia by študenti učiteľstva privítali aj na iných odborných predmetoch v rámci vysokoškolského štúdia.

Na základe uvedeného usudzujeme, že by bolo vhodné motivovať vysokoškolských učiteľov k tomu, aby sa snažili meniť svoj pohľad na vyučovanie a začali postupne aplikovať aktivizujúce metódy aj vo vyučovaní odborných predmetov.

LITERATÚRA

Anonym, 2022. *Book Summary – Six Thinking Hats® by Edward de Bono*. Readingraphics. [online]. 2022 [cit. 2022-05-17]. Dostupné na internete: https://readingraphics.com/book-summary-six-thinking-hats/

COYLE, D. 2005. *CLIL. Planning Tools for Teachers* [online] 2005. [cit. 2022-04-05] Dostupné na internete: https://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. 2010. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-520-13021-9.

GONDOVÁ, D. 2013. *Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 5 - 29 s. ISBN 978-80-8052-480-7.

HANULIAKOVÁ, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie.*1. vyd. Bratislava : IRIS, 2015. 88 - 99 s. ISBN 978-80-8153-036-4

KORDÍKOVÁ, B., BRESTENSKÁ, B. 2019. Budúci učitelia prírodovedných predmetov a ich postoj k cudzím jazykom v profesii učiteľa. *Edukácia* [online] 2019. [cit. 2022-05-06]

Košice : Filozofická fakulta, 2019, roč. 3, č. 2., 65 - 75 s. ISSN 1339-8725. Dostupné na internete: https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kordikova_Brestenska.pdf

KORDÍKOVÁ, B., BRESTENSKÁ, B. 2020. Príprava obsahu predmetu CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov. *Eruditio-Educatio*, 2020. Komárno : Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, 2020, roč. 15, č. 1., 62 s. ISSN (print) 1336-8893

KOTRBA, T., LACINA, L. 2007. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1

ŠIMONOVÁ, I. 2015. CLIL Research in the Czech Republic. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers.* [online] 2015. Nitra : Constantine the Philosopher University, 2015, s. 33 [cit. 2022-05-11]. ISBN 978-80-558-0889-5. Dostupné na internete: http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/CLILinFLE-03Simonova.pdf

TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 11 s. ISBN 978-80-8052-421-0.

TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava : IURA Edition, 2008. 441 - 443 s. ISBN 978-80-8078-198-9

POUŽÍVANIE INOVATÍVNYCH METÓD VO VYUČOVANÍ ANGLIČTINY V ZÁVISLOSTI OD DĹŽKY PRAXE UČITEĽOV A ICH VYUČOVACIEHO PRÍSTUPU V PREZENČNOM A DIŠTANČNOM VYUČOVANÍ

THE USE OF INNOVATIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH WITH REGARD TO LENGTH OF TEACHERS´ EXPERIENCE AND THEIR TEACHING APPROACH DURING ONSITE AND ONLINE EDUCATION

Patricia Kotlebová

Abstrakt
V ostatných rokoch je v slovenskej pedagogickej praxi pozornosť venovaná prístupom, ktoré do popredia záujmu vyučovacieho procesu posúvajú žiaka. Tradičný model chápania vyučovania ako frontálneho procesu, v ktorom kľúčovú rolu predstavuje učiteľ, je napriek tomu stále prevládajúci a po nástupe dištančnej formy vyučovania aj vysoko aktuálny. Vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka nepredstavuje oproti ostatným predmetom žiadnu výnimku a to napriek svojej špecifickosti, ktorá spočíva v skutočnosti, že cudzí jazyk je nielen cieľom ale aj nástrojom vyučovania. Výskum, uskutočnený v roku 2018 na našich školách mal za cieľ zistiť, či, a v akej miere, existuje relevantné prepojenie medzi dĺžkou praxe učiteľov anglického jazyka a spôsobom ich práce na vyučovacích hodinách so žiakmi. Príspevok sa venuje dvom základným koreláciám: dĺžka praxe a využívanie komunikatívneho prístupu v praxi a dĺžka praxe a využívanie inovatívnych metód na vyučovacích hodinách. Po opätovnom nástupe žiakov na prezenčnú výučbu bol v rámci prieskumu zisťovaný rozdiel medzi vnímaním učiteľovho prístupu k vedeniu vyučovacej hodiny prezenčne a dištančne. Príspevok je spracovaním a interpretáciou výsledkov výskumov s ohľadom na ďalšie možnosti využívania prístupu zameraného na žiaka v praxi.

Kľúčové slová**:** inovatívne vyučovanie, vyučovanie orientované na žiaka, prezenčné vyučovanie, dištančné vyučovanie , učiteľ, študent, žiak

Abstract
In recent years, in Slovak pedagogical practice, attention has increasingly been paid to approaches that put the student in the centre of the teaching process. Nevertheless, the traditional model of understanding teaching as a frontal process, in which the teacher plays a key role, is still prevalent and, after the period of distance learning, highly topical. The teaching of English as a foreign language is no exception to other subjects, despite its specificity, which lies in the fact that the foreign language is not only the goal but also the instrument of teaching. The research carried out in 2018 in our schools aimed to find out how, and if at all, there is a relevant link between the length of experience of English language teachers and the way they work with pupils in the classroom. The paper looks at two main correlations: length of experience and the use of communicative approaches in practice, and length of experience and the use of innovative methods in the classroom. After the pupils' re-entry into face-to-face teaching, the research investigated the difference between the perception of the teacher's approach to conducting face-to-face and online learning lessons. The paper is an interpretation of the research results with a view to further possibilities of using innovative teaching methods regarding SCT in practice.

Keywords**:** innovative teaching, learner-centred teaching, face-to-face teaching, online learning , teacher, student, learner

ÚVOD

Najstarším a najzaužívanejším spôsobom výučby je výklad. Na ňom je postavené aj tzv. tradičné vyučovanie, známe aj pod názvom vyučovanie orientované na učiteľa. Otázka, ktorá sa v súvislosti s týmto prekladom anglického termínu teacher-centered teaching (u niektorých autorov teacher-centered learning) nevyhnutne vynára je, prečo by malo byť vyučovanie orientované na žiaka ak jeho cieľom je učiť žiakov, resp. študentov. Celý problém, rovnako ako odpoveď na uvedenú otázku spočíva v tom, kto je v centre pozornosti vyučovania, kto ho riadi a kto procesu vyučovania dominuje. Už dlhodobo sa ako problém všetkých typov škôl javí úloha učiteľa ako dominantného sprostredkovateľa obsahu žiakovi. Ten akceptuje rolu pasívneho príjemcu obsahu bez aktívneho zapojenia sa do činnosti.

1 VYUČOVANIE ORIENTOVANÉ NA ŽIAKA

V ostatných dekádach sa spustila vlna kritiky proti tradičnému spôsobu odovzdávania vedomostí učiteľom žiakovi a centrum pozornosti sa začalo preorientovávať z učiteľov na žiakov. To znamená, že úloha študenta a spolu s ňou aj úloha učiteľa sa začínajú podstatným spôsobom meniť. Faktom je, že hovoríme o procese, ktorý je pomalý a dlhodobý, zmena, napriek tomu, že o nej diskutuje nielen odborná, ale aj laická verejnosť, sa deje len pomaly a nie celoplošne. S. Hoidn a K. Reusell (Hoidn – Klemenčič, 2021) uvádzajú ako hlavný impulz tejto zmeny nedostatok interakcie počas tradičného vyučovania. Svoje tvrdenie podporili zistením, že väčšina študentov by si radšej naštudovala teoretické poznatky v domácom prostredí než ich pasívne počúvať na hodinách (Dubs, 2019).

Ešte väčší problém predstavuje fakt, že študenti v tradičnom procese vyučovania nie sú naučení uplatňovať svoje analytické, kritické a reflexívne myslenie. Vzdelávací systém, v rámci ktorého sa vyučovanie neorientuje na študenta, nepodnecuje študentov k tomu, aby sa stali nezávislými žiakmi, ktorí si uvedomujú, že vedomosti sa vytvárajú mnohými spôsobmi, vidia hodnotu učenia, uvedomujú si, že učenie je celoživotný proces, a chápu, že za svoje učenie nie je zodpovedný nikto iný ako oni sami. (Thamraksa, 2003) Naopak, ak je vyučovanie orientované na žiaka, stáva sa on nositeľom aktivity, objavovateľom a spolutvorcom toho, čo bude obsahom vyučovania a aký bude mať vyučovanie priebeh. V takto orientovanom vyučovaní zohráva učiteľ nezastupiteľnú rolu facilitátora pre žiakov na ich ceste k poznaniu. Vedie ich, usmerňuje, pozoruje ich snaženie a pomáha im na ceste

objavovania. Stáva sa spolutvorcom atmosféry pozitívneho prístupu, navodzuje situácie z reálneho života tak, aby žiaci profitovali nielen v teoretickej, ale najmä, a to s ohľadom na budúcnosť, v rovine praktickej. Rola učiteľa je v prístupe orientovanom na žiaka v porovnaní s prístupom tradičným – orientovaným na učiteľa - výrazne odlišná: je podstatne náročnejšia na flexibilitu, tvorivosť, ovládanie jazyka, pohotovosť a empatiu.

Vyučovanie orientované na žiaka sa rozvinulo pod vplyvom humanistickej psychológie v 70. a 80. rokoch minulého storočia, napriek tomu konštatujeme, že hoci je frekventovanou témou slovenských vedeckých a pedagogických diskusií, jeho zavedenie do praxe stále nie je celoplošné a dostatočné. Pre porovnanie uvádzame model tradičného spôsobu vyučovania v kontraste s vyučovaním orientovaným na žiaka podľa Brandesa a Ginnisa (Brandes - Ginnis, 2001).

Tabuľka 1: Porovnanie tradičných prístupov a prístupov orientovaných na žiaka

TRADIČNÉ PRÍSTUPY	**PRÍSTUPY ORIENTOVANÉ NA ŽIAKA**
Ja učiteľ - mám všetky informácie	Syllabus a informácie sú tu pre nás všetkých, zdieľame ich
Moja úloha je posunúť informácie žiakom	Nie som prameňom všetkých vedomostí, poznatkov
Žiaci pracujú, ja dohliadam	Som nápomocný pri učení sa žiakov ich podporovaním a poskytovaním zdrojov informácií
Som dospelý a profesionál, mám teda skúsenosti na robenie správnych úsudkov a rozhodnutí o učení sa žiakov	Verím, že žiaci sa chcú vzdelávať v tomto smere dokážu za seba prevziať zodpovednosť

Z uvedeného porovnania je zrejmé, že na zmenu spôsobu vyučovanie je potrebné zmeniť niekoľko prvkov, ktoré tvoria inštitucionálny systém zameraný na študentov. Podľa autoriek Klemenčič a Hoidn (2021) je potrebné, ak chceme uskutočniť zmenu orientácie spôsobu vyučovania, zamerať pozornosť na zmenu nasledujúcich elementov:

- princípy, pravidlá a predpisy, ktoré umožňujú učenie a vyučovanie zamerané na študentov,
- orientácia učebných osnov z učiteľa na študenta,
- hodnotenie zamerané na študenta,
- flexibilné vzdelávacie cesty,
- podpora študentov,

- podpora výučby,
- aktívne vzdelávacie priestory a akademické knižnice,
- infraštruktúra vzdelávacích technológií,
- prepojenia a partnerstvá v oblasti komunitného vzdelávania,
- zabezpečenie kvality, ktoré podporuje učenie a vyučovanie zamerané na študenta.

Jednotlivé prvky systému neexistujú oddelene, ich vzájomná interakcia znamená, že zmena jedného prvku ovplyvní aj ďalšie prvky celého systému. Bez ochoty študentov, učiteľov a odbornej verejnosti akceptovať princípy výučby orientovanej na študenta by bol tento prístup odsúdený na zánik. Ak zavedenie zmien týkajúcich sa transformácie prístupu na prístup zameraný na študenta nebude mať podporu štátnej vzdelávacej politiky, jeho uplatňovanie bude výrazne sťažené.

Pokiaľ ide o efektívne prvky kvality výučby na hlbšej úrovni, empirické výskumy opakovane preukázali prediktívnu platnosť troch základných dimenzií kvality výučby na výsledky učenia sa študentov: kognitívna aktivácia, priaznivá klíma a podpora učenia sa a riadenie triedy. Každá z troch uvedených dimenzií pozostáva z hlbších prvkov kvality výučby, ktoré sa ukázali ako účinné vzhľadom na výsledky žiakov (Klieme a kol., 2009; Praetorius a kol., 2018; Reyes a kol. 2012). Kognitívna aktivácia znamená jasné, náročné a motivujúce úlohy a otázky na vysokej kognitívnej úrovni od učiteľa pre študentov, aktiváciu predchádzajúcich vedomostí a existujúcich pojmov, učitelia skúmajú a zisťujú spôsoby myslenia svojich študentov, pričom využívajú dialogické diskurzné postupy a metakognitívne stratégie. Podporná klíma a podpora učenia predstavujú podporu základných psychologických potrieb žiakov zo strany učiteľov (napr. možnosť voľby), kompetencie (napr. konštruktívna spätná väzba, prístup k chybám) a sociálne vzťahy (napr. akceptácia a rešpekt, žiaci sa navzájom počúvajú, dokážu medzi sebou spolupracovať). V neposlednom rade vstupuje do procesu aj riadenie triedy, ktoré zahŕňa činnosti súvisiace s obsahom vyučovania, adekvátny čas na riešenie úloh, jasné a zrozumiteľné zadanie inštrukcií, pravidlá a zásady (napr. normy triedy), minimalizovanie rušivých vplyvov (napr. problémy s disciplínou v triede).

1.1 Učiteľ ako dominantná premenná v prístupe orientovanom na žiaka

Systematický prehľad o efektívnom vyučovaní zostavili nedávno Schneider a Preckel (2017) a v rámci neho identifikovali ústredné premenné vyučovania spojené s úspechmi vo vzdelávaní študentov na vysokých školách. Na základe ich identifikácie jednotlivých premenných je možné konštatovať, že efektívna výučba závisí najmä od mikroštruktúry učebného prostredia, teda od toho, čo vyučujúci ako odborníci na jednotlivé predmety

a zároveň ako aktivátori interakcie a diskurzu robia vo svojich kurzoch. Najefektívnejšie vyučovacie správanie spomedzi štyroch kategórií sociálnej interakcie, stimulácie zmysluplného učenia, hodnotenia a prezentácie s veľkým vplyvom na výsledky študentov je podľa ich zistení nasledovné:

Efektívni (alebo "dobrí") vyučujúci:

- investujú čas a úsilie do prípravy a organizácie svojich kurzov v tom zmysle, že vopred plánujú vzdelávacie výstupy kurzu, kognitívne aktivizujúce vzdelávacie úlohy a atraktívne diskusie,
- jasne a zrozumiteľne prezentujú obsah, do ktorého patria abstraktné myšlienky a teórie, používajú príklady, aby sa postupne dostali k zložitým bodom, tento postup zahŕňa jasne štruktúrovaný obsah, prezentovanie kľúčových pojmov využitím prezentácií a grafov,
- podnecujú záujem o kurz a svoj predmet v tom zmysle, že vytvárajú prepojenia so záujmami, už existujúcimi vedomosťami a skúsenosťami študentov,
- povzbudzujú študentov, aby kládli otázky, iniciujú zmysluplné diskusie, sú svojim študentom k dispozícii a nápomocní,
- myslia na seba ako na hodnotiteľov, a to s ohľadom na proces učenia sa študentov (napr. kvalita a frekvencia spätnej väzby) a zároveň aj ich výsledky (t.j. kvalita a spravodlivé hodnotenie skúšok), ako aj o ich vlastný spôsob vyučovania (napr. hodnotenia študentov),
- disponujú verbálnymi zručnosťami, to znamená, že hovoria zreteľne, primeranou hlasitosťou a tempom,
- prejavujú nadšenie pre svoj predmet a/alebo pre vyučovanie v tom zmysle, že motivujú študentov, aby sa popasovali s látkou a podelili sa s nimi o vlastné skúsenosti, ale napríklad aj o anekdoty,
- jasne definujú ciele kurzu, požiadavky a povinnosti študentov v ich kurze,
- kladú otvorené otázky namiesto uzavretých, napríklad otázky typu prečo, ktoré sú zamerané na skúsenosti študentov, ich uvažovanie alebo vlastné nápady a úvahy.

2 VÝSKUMY UPLATŇOVANIA VYUČOVANIA ZAMERANÉHO ŽIAKA V PRAXI

Na základe publikovaných výsledkov zahraničných výskumov a následných odporúčaní sme v slovenskom edukačnom kontexte uskutočnili v roku 2018 vlastný výskum, ktorého cieľom bolo zistiť, do akej miery môžeme uvažovať o vyučovaní orientovanom na študenta v našich podmienkach. Naším cieľom bolo usúvzťažniť využívanie techník komunikatívneho vyučovania s počtom rokov praxe učiteľov. Tento cieľ sme si stanovili z dôvodu, že v teoretickej odbornej literatúre sa začalo o prístupe orientovanom na žiaka

hovoriť až v ostatných rokoch, dovtedy prevládajúci prístup, vyučovanie orientované na učiteľa, bol založený na frontálnom vyučovaní a dominantnej úlohe učiteľa v ňom. Výskumnú vzorku tvorilo 114 učiteľov Bratislavského a Žilinského kraja.

Ako výskumný nástroj bola použitá dotazníková forma. Uskutočnený výskum sa venoval dvom samostatným zložkám: použili sme dva dotazníky, ktorými sme skúmali celkovú učiteľovu osobnú vnímanú zdatnosť (dotazník D1 - adaptovaný všeobecný dotazník Gavoru (Gavora, 2011)). Dotazníkom D2 bolo skúmané posúdenie spôsobu vedenia vyučovacej hodiny samotným učiteľom. V oboch použitých dotazníkoch boli položky vytvorené tak, aby vyššie skóre predstavovalo väčšie využívanie postupov komunikatívneho vyučovania. Body za jednotlivé odpovede boli prideľované na škále od 0 až do 5. Pri spracovávaní dát boli jednotlivé odpovede spriemerované a bol vypočítaný koeficient využívania komunikatívneho vyučovania pre každého respondenta.

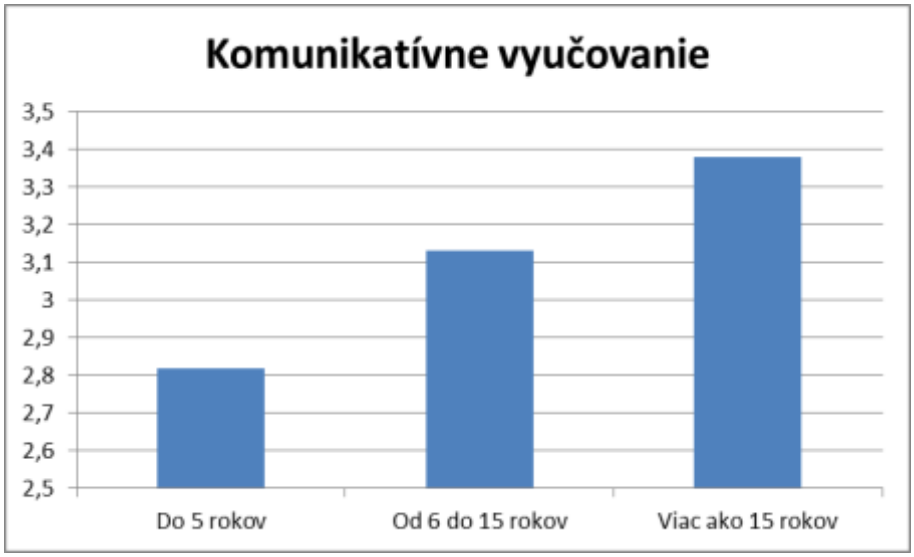
Tabuľka 2 Využívanie komunikatívneho vyučovania

Počet	**Priemer**	**Min**	**Max**	**Median**	**Rozpätie**	**Smerodajná odchýlka**
114	3,11	1,10	4,20	3,20	3,10	0,72

Využívanie komunikatívneho vyučovania z pohľadu dĺžky praxe učiteľov viditeľne narastá so stúpajúcim počtom rokov praxe. Korelačná analýza ukazuje strednú úroveň (0,35) korelácie medzi dĺžkou praxe a koeficientom využívania komunikatívneho spôsobu vyučovania. Nasledujúca tabuľka a graf ukazujú nárast úrovne využívania metód komunikatívneho spôsobu vyučovania na základe počtu rokov praxe.

Tabuľka 3 Nárast úrovne využívania metód komunikatívneho spôsobu vyučovania na základe počtu rokov praxe

Prax	**Komunikatívne vyučovanie**
Do 5 rokov	2,82
Od 6 do 15 rokov	3,13
Viac ako 15 rokov	3,38



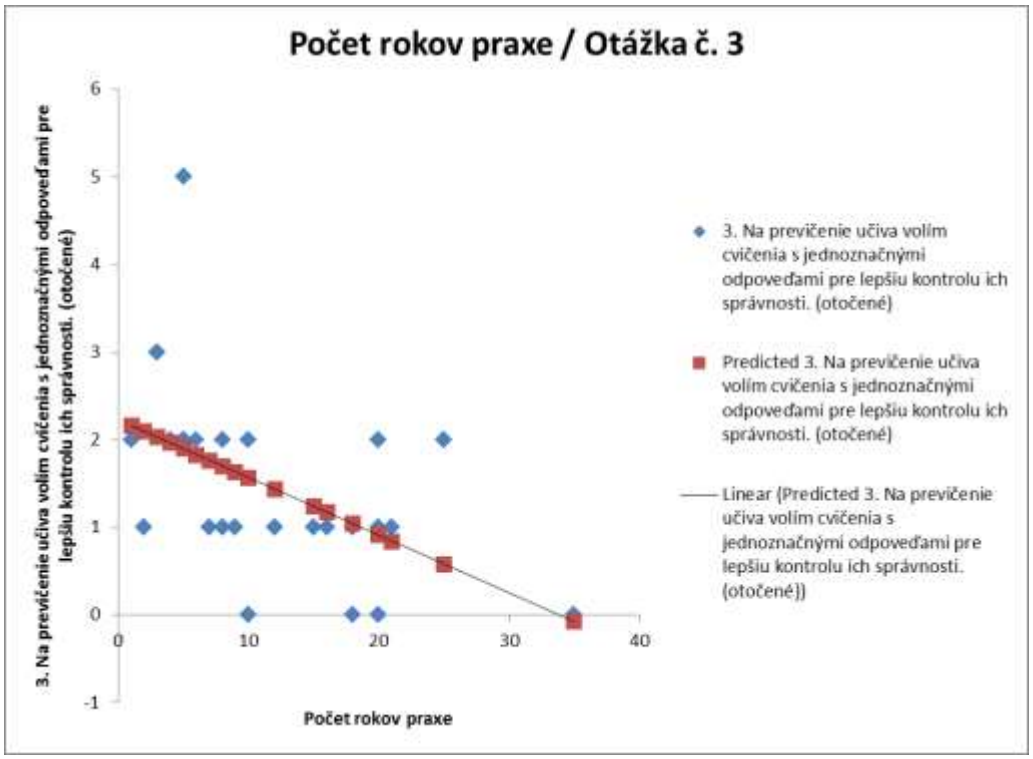
Graf 1 Nárast úrovne využívania metód komunikatívneho spôsobu vyučovania na základe počtu rokov praxe

Následne sme vzťah medzi dĺžkou praxe a využívaním komunikatívneho vyučovania skúmali aj prostredníctvom regresnej analýzy. Koeficient spoľahlivosti bol nastavený na 95%. Regresná analýza ukazuje, že existuje priama úmernosť medzi využívaním komunikatívneho vyučovania a počtom rokov praxe. Každý rok praxe predstavuje zvýšenie využívania komunikatívneho vyučovania o 0,0318, čo predstavuje viac ako pol percentuálneho bodu (presne 0,62 %). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že počet odpracovaných rokov v učiteľskej praxi neznamená príklon k orientovaniu vyučovania na učiteľa, práve naopak. Učitelia s viacročnou praxou akceptujú nevyhnutnosť potreby zmeny spôsobu vyučovania a zaraďujú vo svojej praxi také postupy a metódy, ktoré vyhodnocujeme ako orientované na študenta.

V už spomínanom výskume autorov Schneider a Preckel (2017) sa ako jedna z charakteristík efektívneho (resp. dobrého) učiteľa uvádza kladenie otázok s otvoreným koncom. Je zrejmé, že tento typ otázok podnecuje študentovo myslenie, rozvíja jeho kreativitu a podnecuje k aktívnej participácii na hľadaní riešení a odpovedí na takto položené otázky.

V nami realizovanom výskume sme ako ďalšiu z položiek zisťovali, aký typ otázok volia učitelia pre svojich študentov na precvičovanie učiva: *Na precvičenie učiva volím cvičenia s jednoznačnými odpoveďami pre lepšiu kontrolu ich správnosti.* Táto položka bola v silnej korelácii s praxou – avšak jej zmysel je otočený a teda jej pôvodný zámer – zistiť mieru komunikatívneho prístupu – je v silnej zápornej korelácii s dĺžkou praxe učiteľov. Znamená to, že učitelia s dlhšou praxou menej využívajú na precvičovanie učiva cvičenia s odpoveďami s otvoreným koncom. Skóre, ktoré učitelia v tejto dimenzii dosiahli vykazuje

vysokú zápornú hodnotu (-3) v korelácii s počtom odučených rokov. Nasledujúci graf ukazuje vzťah medzi počtom rokov praxe a uvedenou položkou.



Graf 2 Vzťah medzi počtom rokov praxe a využívaním cvičení s jednoznačnými odpoveďami

V tomto prípade, ak o úlohách s otvoreným koncom uvažujeme ako o príklade komunikatívneho vyučovania, nastáva rozpor medzi čiastkovým záverom vyplývajúcim z tejto korelácie a korelácie medzi dĺžkou praxe a komunikatívnym vyučovaním, o ktorom píšeme skôr v tomto príspevku. Vysvetlenie môže byť podľa teoretikov v danej oblasti veľmi jednoduché: Obst uvádza, že experti majú množstvo dôležitých zručností zautomatizovaných (Obst, 2002). Majú pripravené batérie cvičení a testov, ktorých validitu overili rokmi svojej praxe a dôverujú im. S pribúdajúcimi rokmi praxe tieto už nemenia, tzv. otvorené odpovede sú náročnejšie na čas i pozornosť učiteľa. Odpovede respondentov môžeme dať do súvislosti s používaním učebníc. V nich majú dominantné zastúpenie cvičenia, na ktoré sa vyžadujú od študentov ľahko overiteľné, jednoznačné odpovede, ktorých sa učitelia striktne pridržajú. Úloh s riešením s otvoreným koncom je v učebniciach podstatne menej, ich príprava je podstatne náročnejšia na čas a v neposlednom rade je potrebné konštatovať, že aj ich hodnotenia je náročnejšie a vyžaduje vysokú mieru flexibility od učiteľa.

Uvedené výskumy boli realizované počas prezenčného vyučovania a hľadali odpovede na otázky, do akej miery sa v našom edukačnom kontexte presadzuje snaha o vyučovanie

orientované na žiaka. Z výsledkov je možné vyvodiť záver, že hoci učitelia o tejto naliehavej potrebe zmeny vedia, stále pretrváva tradičný spôsob vyučovania.

3 POROVNANIE TECHNÍK V PREZENČNOM A DIŠTANČNOM VZDELÁVANÍ

Proces transformácie z vyučovania orientovaného na učiteľa na vyučovanie orientované na žiaka je, ako sme už uviedli, dlhodobý a náročný. Zmena v triede, nové techniky a spôsoby učenia sú iba vonkajším prejavom a dôsledkom tej najvýznamnejšej a najzásadnejšej zmeny a to je zmena myslenia učiteľa. On sám musí začať pristupovať k vyučovaciemu procesu ako k procesu spolupráce so študentmi. Ak sme aj uvažovali o naštartovaní tohto procesu zmeny v ostatných rokoch v našich podmienkach, je nevyhnutné konštatovať, že celý proces sa spomalil, resp. v niektorých prípadoch úplne zastavil nástupom pandémie a s ňou spojeným prechodom na dištančnú formu vzdelávania. Nebudeme na tomto mieste hodnotiť spôsoby, akými bola dištančná výučba realizovaná, predpokladáme, že táto tematika sa stane predmetom mnohých ďalších výskumov. Uvádzame výsledky výskumu, ktorý bol uskutočnený v roku 2022 v rámci vypracovania diplomovej práce študentky magisterského štúdia na PdF UK v Bratislave, Natálie Korinekovej.

Na otázku, aké metódy využívajú učitelia počas prezenčného vyučovania anglického jazyka boli ako najčastejšie používané metódy uvedené tieto:

Tabuľka 2 metódy využívané počas prezenčného vyučovania

	počet	**%**
Práca s učebnicou	69	93,20
Skupinová práca	56	75,70
Diskusie, rozhovory	64	86,50
Hry a súťaže	37	50,00
Simulácie praktických situácií	23	31,10
Práca s médiami	33	44,60
Projektové vyučovanie	27	36,50
Riešenie problémov	8	10,80
Iné	1	1,14

Pre porovnanie uvádzame odpoveď na identickú otázku o používaných metódach, rozdiel bol v tom, že respondenti mali uviesť, ktoré metódy boli vyžívané počas dištančného vzdelávania:

Tabuľka 3 Metódy využívané počas dištančného vyučovania (*Zdroj: výskum k diplomovej práci)*

	počet	**%**
Práca s učebnicou	64	86,50
Skupinová práca	34	45,90
Diskusie, rozhovory	60	81,10
Hry a súťaže	27	36,50
Simulácie praktických situácií	18	24,30
Práca s médiami	35	47,30
Projektové vyučovanie	18	24,30
Riešenie problémov	5	6,80
Iné	0	0,00

Signifikantný rozdiel je možné pozorovať najmä v zastúpení práce v skupinách, ktorá počas dištančného vzdelávania výrazne poklesla. Príčiny poklesu môžu byť rôzne, jednou z nich môže byť fakt, že učitelia využívali na vyučovanie platformy, ktoré prácu v skupinách neumožňovali, resp. v prípadoch, kedy mali možnosť tejto voľby, mali obavy z toho, že študenti budú pracovať bez dohľadu učiteľa.

ZÁVER

Počas pandemického obdobia bol pre učiteľov a ich žiakov nevyhnutný prechod z klasického, prezenčného vyučovania do nového, neznámeho online priestoru. Článok mapuje metódy, ktoré učitelia počas tohto obdobia využívali pri vyučovaní angličtiny a zároveň ich dáva do vzťahu s toľko žiadaným vyučovaním zameraným na žiaka. Je zrejmé, že práca v online prostredí je pre učiteľa náročnejšia, výskum potvrdil, že nie všetky metódy, ktoré učitelia využívajú prezenčne sa darí rovnako aplikovať aj v online priestore.

Derek Bok (v: Doyle n.d., s.2) uvádza, že je pre neho nepochopiteľná neochota ku zmene prístupu prijatím výstupov výskumov o efektívnom vyučovaní. Je naozaj zvláštne, že my sami, ako učitelia, sa týmto zmenám bránime. Robíme výskumy, analyticky pristupujeme k problémom, formulujeme závery, prijímame resp. revidujeme hypotézy a protokoly. Postupujme preto rovnako s ohľadom na výsledky výskumov o vyučovaní, orientujme svoju pozornosť na našich študentov a prijmime zodpovednosť za zmenu v orientovaní vyučovania smerom k potrebám našich študentov.

LITERATÚRA

BRANDES, D. – GINNIS, P. 2001. *A guide to student-centered learning*. Nelson Thornes Ltd. Cheltenman. UK.

DOYLE T. 2011. *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning into Practice.* Stylus Publishing, Sterling, VA.

DOYLE T. (n.d.) *The New Science of Learning: Designing Learning Activities in Harmony with How the Brain Learns*. Retrieved from www.airuniversity.af.edu/LinkClick.aspx?fileticket=cePafZ2AVCQ%3D&portalid=10 on 01 December 2019.

DUBS R. 2019. *Die Vorlesung der Zukunft: Theorie und Praxis der interaktiven Vorlesung.* UTB, Regensburg.

GAVORA, P. 2009. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma.

GAVORA, P. 2011. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.

GIBSON, S. – DEMBO, M. 1984. *Teacher efficacy: A construct validation*. Journal of Educational Psychology. Roč. 76. č.4. s. 569 - 582.

KLEMENČIČ, M. – HOIDN, S. 2020. *Beyond Student-Centered Classrooms: A Comprehensive Approach to Student-Centered Learning and Teaching Through Student-Centered Ecosystems Framework.* In: Sabine Hoidn and Manja Klemenčič (eds.) Routledge International Handbook on Student-Centred Learning and Teaching in Higher Education (Routledge)

KORINEKOVÁ, N. 2022. *Conducting student-centered teaching in the process of teaching foreign languages online*. Diplomová práca.

LANGE, D. 1990. *A blueprint for a Teacher Development Programme*. In: J.C. Richards – D. Nunan (Eds.). Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.

OBST, O. – KALHOUST, Z. 2002. *Školní didaktika.* Portál, s.r.o. ISBN: 807178253X

PRAETORIUS, A. – K., KLIEME E., HERBERT B. & PINGER P. (2018) *Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions.* ZDM Mathematics Education 50(3), 407 – 426.

RICHARDS, J.C. – ROGERS, T.S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHNEIDER, M. – PRECKEL, F. 2017. *Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses.* Psychological Bulletin 143(6), 565–600.

THAMRAKSA, C. 2003. Student-centered learning: Demystifying the myth. SLLT 12. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.499.66&rep=rep1&type=pdf on 16 June 2019.

K DIDAKTIKE PREKLADU - TRÉNING PREKLADATEĽSKÝCH KOMPETENCIÍ PRE KULTÚRNE REFERENCIE Z ANTIKY

ON TEACHING METHODOLOGY OF TRANSLATION – TRANSLATION COMPETENCE TRAINING ON CULTURAL REFERENCES FROM CLASSICAL ANTIQUITY

Adriána Ingrid Koželová

Abstrakt
Antická civilizácia a kultúra ako jeden z pilierov, na ktorom stojí európska civilizácia, sa dlhodobo radí medzi atraktívne témy, ktoré zaujímajú odbornú aj laickú verejnosť. Aby sa čitateľovi dostali exaktné informácie, je potrebné s reáliami z antiky narábať dôsledne. Keďže kultúrne referencie z antiky sú súčasťou odborných aj neodborných textov, pomerne bežne sa s nimi stretávajú aj prekladatelia. Transfer do cieľového textu pritom neraz komplikujú mnohé faktory. Pripravovaná cvičebnica pre študentov translatologických odborov má za cieľ pripraviť pre budúcich prekladateľov tréning, vďaka ktorému si precvičia viaceré situácie: detegovanie takejto kultúrnej referencie, výber vhodného knižného zdroja na kompletizáciu a verifikáciu informácií, potrebnú jazykovú analýzu a ďalšie aktivity. Cieľom je získanie prekladateľských kompetencií, vďaka ktorým prekladateľ nadobudne istotu pri transfere.

Kľúčové slová: antická civilizácia, prekladateľstvo, cvičebnica, prekladateľské kompetencie

Abstract
Classical civilization and culture, as one of the pillars on which European civilization stands, has long been one of the most attractive topics of interest to both professionals and the general public. In order to provide the reader with exact information, it is necessary to deal with cultural references from Greco-Roman world consistently. Since cultural references from Classical antiquity are part of both professional and non-professional texts, they are commonly encountered by translators. Many factors often complicate the transfer to the target text. The workbook for students of translation studies aims to establish a training framework for future translators within which they will encounter various practical situations: detecting cultural references, selecting relevant sources for completing and verifying information, linguistic analysis and other activities. The objective of the workbook is to acquire translation competences necessary to achieve confidence in the transfer of cultural references.

Keywords: Classical civilization, workbook, translation studies, translator competences

ÚVOD

Cvičebnica antickej civilizácie a kultúry pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva je nový pripravovaný študijný materiál, ktorý je praktickou súčasťou dvoch predchádzajúcich vysokoškolských učebníc. Sú nimi: Brodňanská Erika – Koželová Adriána: *Antická kultúra pre prekladateľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017, 289 s. a Koželová Adriána: *Prekladateľské kompetencie a kultúrne referencie z antiky*. Prešov: Prešovská univerzita

v Prešove, 2022, 89 s. Spolu takto vytvárajú trilógiu teoretickej i praktickej prípravy, ktorá je určená študentom študijného programu Filológia v programoch cudzí jazyk a kultúra v kombinácii, so zameraním na prekladateľstvo a tlmočníctvo. Na Prešovskej univerzite v Prešove sú v ponuke pre štúdium angličtina, nemčina, francúzština, ruština, ukrajinčina, maďarčina a slovenčina. Cieľom nášho príspevku je poukázať na význam didaktiky prekladu v translatológii a v praktickej príprave prekladateľov a tlmočníkov, čo budeme realizovať prostredníctvom analýzy pripravovanej cvičebnice, a to konkrétne poukázaním na spojitosť typov cvičení a tréningom prekladateľských zručností. Keďže predchádzajúce vysokoškolské učebnice a cvičebnica, ktorá trilógiu zavŕši, sú zamerané na problematiku kultúrnych referencií z antiky, aj náš výskum budeme realizovať na matérii z tejto oblasti.

1 PREDMET KLASICKÉ JAZYKY A TRADÍCIE

Predmet *Klasické jazyky a tradície* je predmetom spoločného základu, čo znamená, že ho absolvujú všetci študenti prekladateľských programov, bez ohľadu na jazykovú kombináciu. Predmet je jednosemestrálny a je koncipovaný tak, aby spĺňal dva ciele. Prvým z nich je poskytnúť študentom prierezové vedomosti z antickej civilizácie a kultúry a druhým cieľom je naučiť ich zručnosti, vďaka ktorým dokážu prepojiť vedomosti z antiky s prekladateľskými zručnosťami a v praxi tak dokázať realizovať funkčný translát. Dôvodom výučby a s ním spojenými motívmi tvorby týchto študijných materiálov je skutočnosť, že kultúrne referencie z antiky sú súčasťou odborných aj umeleckých textov a prekladateľ sa s nimi bežne stretáva v prekladateľskej praxi. Raz v texte plnia dekoračnú funkciu a prispievajú k štylistickému ozvláštneniu, inokedy sú nosnou témou alebo s ňou súvisia. V každom prípade sa však prekladateľ s ich transferom musí vysporiadať a dokázať ich preniesť recipientovi tak, aby v cieľovom texte plnili svoju sémantickú či estetickú úlohu.

2 DIDAKTIKA PREKLADU A PREKLADATEĽSKÉ KOMPETENCIE

Z teoretického hľadiska našu štúdiu ukotvujeme v praxeológii prekladu a v didaktike prekladu, ktoré ako súčasť translatológie uvažujú o príprave budúcich prekladateľov a tlmočníkov. Didaktika prekladu prepája teóriu a prax prekladu za účelom koncipovania vhodných didaktických postupov, vďaka ktorým sa študent pripravuje na zvládnutie prekladateľskej praxe. Andričík[1] udáva prehľadnú štruktúru translatológie ako vedného

[1] Dostupné z [online] [cit. 24.6.2022]: http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/paradigmy/24/translatologia

odboru rozdeleného na štyri základné disciplíny a ďalej na jednotlivé subdisciplíny, ktorú spracúva podľa Gromovej (2009) a Popoviča (1983):

I. Všeobecná translatológia

a) Teória tlmočenia (ústnych prekladateľských činností a foriem)

b) Teória prekladu (písomných prekladateľských činností a foriem)

c) Teória strojového prekladu

II. Teória špeciálnych translatologických disciplín

1. Teória prekladu vedeckých, odborných a populárno-náučných textov

a) Prekladateľské činnosti a formy prekladu spoločenskovedných textov

b) Prekladateľské činnosti a formy prekladu prírodovedných a technických textov

c) Prekladateľské činnosti a formy prekladu inštitucionálnych textov

d) Prekladateľské činnosti a formy prekladu pragmatických (účelových a úžitkových) textov

2. Teória prekladu publicistických textov

3. Teória prekladu literárnoumeleckých textov

a) Prekladateľské činnosti a formy prekladu básnických textov

b) Prekladateľské činnosti a formy prekladu prozaických textov

c) Prekladateľské činnosti a formy prekladu dramatických textov

d) Prekladateľské činnosti a formy prekladu biblických a sakrálnych textov

4. Teória prekladu pre audiovizuálne a elektronické médiá

5. Teória konzekutívneho a simultánneho tlmočenia

III. Praxeológia prekladu a tlmočenia

a) Sociológia prekladu a tlmočenia

b) Redakčná prax

c) Kritika a evalvácia prekladateľských a tlmočníckych výkonov

IV. Pedagogika a didaktika prekladu a tlmočenia

a) Všeobecná metodika vyučovania prekladu a tlmočenia

b) Špeciálna metodika vyučovania prekladu a tlmočenia (pre jazykové dvojice)

c) Metodika využívania pomôcok prekladateľa a tlmočníka (slovníková a encyklopedická literatúra, prekladateľské softvéry, terminologické databázy, internet, paralelné texty).

Z tejto štruktúry je zrejmé, že translatológia, hoci pomerne mladá, je dnes široko rozvetvenou disciplínou pokrývajúcou najrozličnejšie aspekty prekladu a tlmočenia.

V rámci praxeológie prekladu a didaktiky a pedagogiky prekladu sú ciele našej cvičebnice zamerané primárne na kritiku a evalváciu prekladateľských a tlmočníckych výkonov a na metodiku využívania pomôcok prekladateľa a tlmočníka, ktorými sú najmä prekladové a výkladové slovníky, encyklopedická literatúra, internetové zdroje a paralelné texty.

2.1 Praxeológia a didaktika prekladu

Koncepcia našej učebnice sa stotožňuje s cieľom, ktorý naznačuje Mraček (2018, s. 69): „Bereme-li vážně hlasy volající po sbližování translatologie s didaktikou cizích jazyků (což by byl pouze přirozený důsledek vývoje obou disciplín) a požadující rehabilitaci překladu a dvojjazyčných aktivit obecně v jazykové výuce, musíme zároveň naznačit možnosti spolupráce těchto oborů a poukázat na konkrétní příklady z rozsáhlého teoretického zázemí translatologie, jimiž by bylo možné přiblížit překlad také učitelům a studentům cizích jazyků i širší veřejnosti“. Didaktika prekladu a výučba cudzích jazykov sa totiž istým spôsobom pretína aj v predmete *Klasické jazyky a tradície*, hoci veľmi špecifickým spôsobom a okrajovo – no aj tu je potrebné tieto dve disciplíny priblížiť. V rámci predmetu sa študenti aspoň marginálne oboznamujú s latinským jazykom, avšak neštudujú ho, len nahliadajú na jeho systém a uvedomujú si paralely medzi latinčinou, slovenčinou a ostatnými cudzími jazykmi, ktoré študujú. Na tomto mieste môžeme z praxe konštatovať, že najmä študenti romanisti tieto paralely mimoriadne oceňujú a potvrdzujú, že základy latinčiny im umožňujú lepšie pochopiť isté gramatické a lexikálne javy francúzštiny, ale platí to aj naopak – v smere francúzština-latinčina.

2.2 Potreba praktického tréningu

Gromová (2003, s. 15) kladie dôraz na prípravu adeptov na povolanie prekladateľa a tlmočníka a dodáva, že s „didaktikou prekladu súvisia aj otázky poznania prekladateľských metód, postupov a individuálnych riešení prekladateľa.“ V rámci didaktiky prekladu sa nám ako osvedčená metóda javí tréning prekladu s upriamením pozornosti na prekladateľské kompetencie. Táto metóda spočíva v úvodnom teoretickom kompendiu, ktoré zhŕňa súbor prekladateľských kompetencií, ich individuálnu charakteristiku a spôsoby aplikovania v prekladateľskom procese. Ten istý súbor prekladateľských kompetencií potom slúži aj ako nástroj prekladovej kritiky. Analýza preloženého textu do cieľovej kultúry prostredníctvom overovania uplatnenia príslušnej prekladateľskej kompetencie funguje ako účinný nástroj, ktorého pomocou dokáže študent spätne kriticky nahliadať na vlastný preložený text. Tento

postup je bežne aplikovateľný pri prekladaní z tých jazykov, ktoré má študent zvolené ako jazyky aprobácie.

V každom texte, či už v slovenskom alebo v cudzojazyčnom, sa sporadicky objavujú kultúrne referencie z antiky. Naša dlhoročná pedagogická prax nás utvrdila v potrebe venovať im pozornosť, pretože ich odhaľovanie vo východiskovom texte zväčša pri preklade spôsobuje problémy a tento problém sa objavuje aj pri tlmočení. Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli venovať tejto problematike pozornosť a usmerniť študentov translatologických odborov pri práci s kultúrnymi referenciami z antiky. *Cvičebnica antickej civilizácie a kultúry pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva* bude didaktickým nástrojom, pomocou ktorého študenti absolvujú praktický tréning prekladateľských zručností zameraných na túto problematiku.

3 TYPY CVIČENÍ A PREKLADATEĽSKÉ KOMPETENCIE

Cvičebnica antickej civilizácie a kultúry pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva má niekoľko cieľov:

1. Upovedomiť študentov o prítomnosti kultúrnych referencií z antiky.
2. Zvýšiť senzibilitu študentov, aby v texte detegovali nielen prvoplánové, najmä graficky viditeľné kultúrne referencie z antiky (zvýraznené kurzívou, písané v latinčine alebo v gréčtine), ale aj tie, ktoré sú v texte autormi kódované formou alúzií, intertextuality, odkazov, sentencií a pod.
3. Prostredníctvom viacerých typov cvičení aktivovať ich dlhodobú pamäť a napomôcť informáciu udržať, resp. naučiť sa, ako s ňou pracovať.
4. Naučiť sa vyhodnocovať vhodnosť informačných zdrojov, akcentovať zvýšenú pozornosť pri rešeršných a verifikačných mechanizmoch.

Nasledujúce typy cvičení ilustrujú možnosti, ako tieto ciele dosahovať. Predstavíme modely aktivít a cvičení, ktoré sa v cvičebnici využívajú.

3.1 Textová analýza

Prvým typom cvičenia je práca s textom. Na tieto účely využívame texty zo Slovenského národného korpusu. Krátky text obsahuje ortograficky alebo významovo defektné kultúrne referencie z antiky. Študentovou úlohou je najskôr chyby v texte objaviť a následne uviesť adekvátny tvar. Využívať pritom môžu kodifikačné príručky slovenského jazyka a dôveryhodné zdroje.

<u>Didaktický zámer textovej analýzy:</u>

Zvýšiť senzibilitu pri čítaní textov v materinskom jazyku, všímať si chyby a naučiť sa nepreberať automaticky prvú informáciu z oblasti kultúrnych referencií z antiky.

Príklad:

Prečítajte si nasledujúci text a odpovedzte na otázky:

„František Javorský, riaditeľ Divadla A. Bagara v Nitre: *Môj zlozvyk je pôžitkom*.

Je mužom, o ktorom sa hovorí v superlatívoch. Divadlu A. Bagara v Nitre dal punc jedného z najlepších divadiel na Slovensku. Od decembra priam *Syzyfovská* robota ho čaká v prešovskom divadle. Pre hercov a divadlo je hodeným záchranným pásom, ktorému v rozbúrenom mori všetci veria. A čo je príjemné, on verí Prešovu.“[2]

Otázky:

a. Vyhľadajte v texte kultúrnu referenciu z antiky. Overte jej ortografickú a sémantickú správnosť.
b. Nahraďte kultúrnu referenciu z antiky vhodným synonymickým spojením.

Študent zistí, že problematickým je adjektívum *sizyfovský*, ktoré je v texte uvedené nesprávne. Okrem toho si uvedomí, že hoci je zdrojom žurnalistický text, automaticky nezaručuje správnosť informácie. Okrem jazykovej kompetencie si posilňuje aj rešeršnú a verifikačnú kompetenciu.

3.2 Typy cvičení podľa prekladateľských kompetencií

Po príklade textovej analýzy ilustrujeme tréning prekladateľských kompetencií vo vzťahu ku kultúrnym referenciám z antiky aj nasledovnými príkladmi prekladateľských kompetencií. Organizačným princípom sú samotné kompetencie a podľa nich sú v cvičebnici pripravené cvičenia tak, aby sa vždy zameriavali na konkrétnu prekladateľskú kompetenciu.

A. Jazyková kompetencia

Didaktický zámer:

Osvojiť si niektoré frekventované tvary antických reálií náležite a natrvalo a pri iných si osvojiť prácu s kodifikačnými príručkami jazyka.

Príklad:

[2]Dostupné z [online] [cit. 15.6.2022]: https://bonito.korpus.sk/run.cgi/first?corpname=prim-10.0-public-sane&reload=&iquery=syzyfovsk%C3%A1&queryselector=iqueryrow&lemma=&phrase=&word=&char=&cql=&default_attr=word&viewmode=kwic&fc_lemword_window_type=both&fc_lemword_wsize=5&fc_lemword=&fc_lemword_type=all&fsca_doc.cong=&fsca_doc.date=&fsca_doc.orgd=&fsca_doc.name=&fsca_doc.orgn=&fsca_doc.auth=&fsca_doc.orga=&fsca_doc.trnr=&fsca_doc.isbn=&fsca_doc.issn=&fsca_doc.bogo=&fsca_doc.bibl=&fsca_doc.id=&fsca_doc.wordcount=

1. Vyberte správnu možnosť (správne môžu byť aj viaceré možnosti):
    a. Achilleus
    b. Achiles
    c. Achilles
2. Doplňte genitív sg.
    a. Zeus – genitív sg.:
    b. Herkules – genitív sg.:
    c. Paris – genitív sg.:

Študent si pomocou práce s kodifikačnými príručkami vyhľadá požadované odpovede. Našim cieľom je však aj to, aby pri populárnych, často používaných až notoricky známych menách antických postáv nadobudol istotu pri ich používaní a aby si nemusel tieto informácie neustále overovať. Cieľom je, aby sa dané kultúrne referencie z antiky stali súčasťou jeho dlhodobej pamäti.

B. Kultúrna kompetencia

Didaktický zámer:

Uvedomiť si rozdielnosť medzi kultúrami. Prekladateľ plní úlohu prostredníka minimálne medzi dvoma kultúrami. Študentom je potrebné zdôrazniť, že špecifickosť spočíva v tom, že kultúrne referencie z antiky sa vzťahujú na kultúru, ktorá už zanikla. Transfer je preto náročnejší minimálne v tom, že si vyžaduje viac času počas prípravnej fázy prekladu. Pozornosť treba venovať aj odkrývaniu kultúrnych referencií z antiky a výberu vhodných mechanizmov pre realizovanie funkčného translátu.

Príklad:

1. Prečítajte si nasledujúcu ukážku z románu C. Ingguldena: *Brány do Atén* a uvažujte, akú prekladateľskú techniku využila prekladateľka Halová pri transfere kultúrnej referencie. Najskôr určte, ktorá je to kultúrna referencia:

„Xerxes horlivo uprel pohľad do diaľky, potom prikývol, stále vzdorovitý. Dareios si uvedomil, že je hrdý na tohto mladého muža, ktorý určite pôjde v jeho šľapajach, ak to Ahura Mazda, Pán Múdrosti, dovolí“ (2022, s. 4).

Zvolili by ste podobný postup?

2. Nájdite ekvivalent v latinčine k sentencii *Kocky sú hodené*.
    a. Kto je autorom výroku?
    b. Pri akej príležitosti ho vyriekol?
    c. V akej situácii by ste tento dnes už frazeologizmus použili dnes?

Pri riešení prvej úlohy si študent uvedomí význam a rozsah kultúrnej kompetencie prekladateľa. Dej románu vovedie čitateľa do Perzskej ríše, vďaka čomu si študent rozšíri obzory aj v tom, že kultúrne referencie z antiky nie sú redukované len na starogrécke reálie a reálie Rímskej ríše. Prekladateľ sa pohybuje medzi viacerými kultúrami a neraz sa pri preklade potrebuje vysporiadať s takými reáliami, ktoré sú našej kultúre časovo aj areálovo vzdialené a cudzie. Druhá úloha ho nabáda k hĺbavejšej práci s kultúrnymi referenciami z antiky. Má ho viesť k tomu, aby bol v súlade s povahou svojej profesie zvedavý, neustále sa vzdelával a zaujímal sa o dianie okolo seba – tieto atribúty sú a majú byť pre prekladateľa prirodzenými.

C. Interpretačná kompetencia

Didaktický zámer:

Uvedomiť si význam interpretácie v prekladovom procese. Interpretácia je jednou z najdôležitejších operácií v preklade, preto je nevyhnutné venovať jej pozornosť. Tréning interpretácie textov je kontinuálnou záležitosťou.

Príklad:

Prečítajte si nasledujúce vety a rozhodnite, či je možné určiť, o akú postavu ide:

a. Sprevádzal ju vták a chránil ju náprsný štít od otca.
b. Sprevádzala ju sova a chránil ju Aegis – náprsný štít vyrobený z kozej kože od otca.
c. Bohyňu múdrosti sprevádzala sova a chránil ju Aegis – náprsný štít vyrobený z kozej kože od otca.

Pri riešení úloh študent zisťuje, aký dôležitý je pri interpretácii kontext a takisto kvantita a kvalita informácií potrebných pre náležitú interpretáciu. Za dôležité považujeme vysvetliť študentom prekladu a tlmočenia aj typy interpretácie. Úlohou pedagóga by malo byť upozornenie na možné interpretačné hľadiská, ako aj to, že pozícia prekladateľa je špecifická tým, že je prvým čitateľom a interpretátorom textu a od jeho interpretácie bude závisieť, aký text sa prostredníctvom prekladu dostane k finálnemu čitateľovi. Na to nám poslúži aj delenie, ktoré ponúka Pršová (2015, s. 54-55), hoci primárne nie je určené študentom translatológie, no veľmi presne poukazuje na typy interpretácie:

„Čitateľská interpretácia je proces spojený s každou individuálnou čitateľskou aktivitou. Individuálne čitateľstvo chápeme ako čítanie zo záujmu, z vnútornej potreby a pre vnútorné a duševné obohatenie percipienta, čítanie vo voľnom čase, teda čítanie, pri ktorom čitateľ netúži po bádateľskom čítaní.

Literárnovedná interpretácia sa chápe ako disciplína, ktorej východiskom je literárny text a cieľom čo najadekvátnejšie pochopenie a výklad zmyslu slovesného umeleckého diela. Na rozdiel od systémovo nadradenej teórie literatúry je predmetom interpretácie konkrétne individuálne umelecké dielo ako svojbytný celok. Základom úspešnej interpretácie je spoľahlivý východiskový text, ktorý musí byť vnímaný v dobovom kultúrnom a spoločenskom kontexte, lebo bez znalosti kontextu je dosiahnutie historicky správnej interpretácie takmer nemožné. Spolu s rozvojom čitateľských dispozícií žiak poznáva metódou interpretácie významy textu, ktoré reprezentujú i učivo o literatúre: poetiku textu – jazyk, kompozíciu a tému textu, jeho žáner, na vyšších stupňoch aj autorské štýly a literárne štýly historické, poznáva tiež významové kontexty späté s genézou textu. Pre učiteľa to znamená prehĺbenie poznania textu a v dôsledku toho výber určitého súboru jeho štruktúrnych prvkov, príznakov pre didaktický proces. Je to rozpracovanie návodu na spracovanie textu, na metódy, formy a postupy pri interpretácii textu v konkrétnych školských podmienkach na hodinách literatúry.

Didaktickou alebo literárnovýchovnou interpretáciou umeleckého textu rozumieme metódu, ktorá vedie žiaka k významovo bohatšej komunikácii s textom a v miere jeho čitateľských možností mu pomáha v procese konkretizácie porozumieť štruktúre informácií textu a včleniť novo vytvorený obsah textu do jeho neustále sa rozvíjajúcej čitateľskej skúsenosti. Literárnovýchovná interpretácia rozvíja čitateľské dispozície smerom k estetickej zmyslovosti, emocionalite, predstavivosti a fantázii, ale i k schopnosti racionálnej dedukcie v spojení s verbálnym kritickým hodnotením obsahu textu, ktoré provokuje jeho kreativitu“

Tréning interpretačnej kompetencie sa samozrejme realizuje aj prostredníctvom práce s textom, teda pri cvičeniach zameraných na textovú analýzu.

D. Verifikačná a rešeršná kompetencia

Didaktický zámer:

Naučiť sa hľadať vhodné zdroje a overovať získané informácie. Upovedomiť študenta, že rešeršné a verifikačné aktivity sú prepojené a prvotná selekcia informácií by mala prebiehať už pri rešerši. Upriamiť pozornosť na význam bibliografie na konci monografií, skrípt, učebníc a štúdií, ktoré slúžia ako ďalšie pramene k dátam.

Príklad:

Uveďte mená známych odborníkov, ktorých diela vám môžu byť užitočné pri získavaní alebo overovaní informácií z domény antickej civilizácie:

a. Literatúra a literárna veda:

b. História:

c. Latinský a starogrécky jazyk:

Študent by si mal natrvalo osvojiť mená odborníkov, o ktorých s istotou vie, že ich diela sú spoľahlivým informačným zdrojom a nielen to. Študent prekladateľstva a tlmočníctva si týmto nielen zvyšuje úroveň danej kompetencie, ale aj vlastný kultúrny rozhľad. Spoznáva mená osobností ako Daniel Škoviera, Miloslav Okál, Vojtech Zamarovský alebo Pavol Valachovič, teda tých, ktorí sa veľkou mierou zaslúžili o sprístupnenie antického sveta slovenskému recipientovi.

E. Metakritická kompetencia

Didaktický zámer:

V rámci metakritickej kompetencie upriamujeme pozornosť na evalváciu prekladu, a to v dvoch rovinách – vo vzťahu k vlastnému prekladu aj vo vzťahu k textu iného prekladateľa. Schopnosť kriticky pristupovať k textu a následne korigovať posuny prispieva k zvýšeniu jeho výslednej kvality.

Príklad:

a. Prečítajte si recenziu prekladateľky L. Halovej *O preklade kapitoly o rodovo neutrálnej postave v knihe Dievča, žena, iné. Z prekladateľskej dielne* a určte, na aké kompetencie sa pri svojej analýze zameriava. Vychádzajte aj z konštatovania prekladateľky: „A jazyk nie je skostnatený súbor pravidiel, je to živý organizmus, priestor, v ktorom sa dajú vyšliapať nové cestičky. Až čas a miera používania ukážu, ktoré cestičky sa rozšíria a ktoré zarastú burinou.“[3]

b. Pokúste sa napísať vlastnú skúsenosť s prekladom z pozície prekladateľa.

Vypracovaním týchto dvoch úloh si študent uvedomí, že pracovať s textom je náročná, no zmysluplná činnosť. Vyžaduje si odstup, ale aj úplné zahĺbenie sa do textu. Čítaním recenzií alebo kritík prekladových textov iných autorov si metakritickú kompetenciu prekladatelia budujú aktívne. A zároveň vlastná skúsenosť aj s prekladom aj s písaním recenzie zvyšuje senzibilný postoj voči textu.

ZÁVER

V rámci výskumu translatologických disciplín je dôležité venovať pozornosť aj didaktike prekladu, ktorá zisťuje, aké metódy pre výučbu sú vhodné. Kultúrne referencie

[3] Dostupné z [online] [cit. 26.6.2022]: https://verzia.doslov.sk/cislo/3-2021/o-preklade-kapitoly-o-rodovo-neutralnej-postave-v-knihe-dievca-zena-ine/

z antiky sú osobitnou kategóriou kultúrnych referencií, ktoré odkazujú na civilizáciu, ktorá už zanikla, no jej posolstvo je neustále aktuálne. Prejavuje sa aj tým, že odkazy na antiku sú v textoch bežne prítomné, a to v mnohých jazykoch a kultúrach. Preklad sa s nimi musí vysporiadať a realizovať ich transfer tak, aby mal cieľový recipient porovnateľný interpretačný priestor ako čitateľ originálu. Pri výučbe a praktickom tréningu prekladu sa nám ako osvedčená metóda javí využívanie prekladateľských kompetencií. Tento súbor prekladateľských zručností umožňuje na text a prácu s ním nahliadať z rozličných aspektov. Zároveň slúži ako evalvačná škála, ktorej pomocou je možné text analyzovať a vyjadriť sa ku kvalite prekladu jednotlivostí i k celistvosti translátu. *Cvičebnicou antickej civilizácie a kultúry pre študentov prekladateľstva a tlmočníctva* prispievame k študijným materiálom, ktoré umožňujú tento praktický tréning. Pri jej koncipovaní sme si uvedomili aj to, že sa nám otvára ďalšia výskumná téma, a to uvažovanie nad technikami prekladu kultúrnych referencií z antiky, a to predovšetkým v prípade, že ide o málo známe, až raritné reálie, ktoré je nutné zo strany prekladateľa vysvetliť. Táto téma, ako konštatuje aj J. Ukušová (2021, s. 51), nie je natoľko prebádaná a uvádza, že v oblasti prekladateľských štúdií sa výskum používania poznámok pod čiarou vo všeobecnosti prehliadal aj v slovenskom aj v medzinárodnom meradle[4]. Túto tému v súvislosti s prekladom kultúrnych reálií z antiky bude ešte rozhodne potrebné rozvinúť.

Publikácia vychádza v rámci projektov KEGA 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov a KEGA 025PU-4/2021 Inovácia výučby literatúry v príprave študentov učiteľstva a prekladateľstva francúzskeho jazyka s dôrazom na rozvíjanie primárnych a sekundárnych jazykových kompetencií.

LITERATÚRA

ANDRIČÍK, M. s.a. Translatológia. In *Hyperlexikón literárnovedných pojmov*. [online] s.a. [cit. 2022-06-18]. Dostupné na internete: http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/12/translatologia

BRODŇANSKÁ, E. , KOŽELOVÁ, A. 2017. *Antická kultúra pre prekladateľov*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017. 289 s. ISBN 978-80-555-1891-6.

GROMOVÁ, E. 2003. *Didaktika prekladu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2003. ISBN 80-8050-587-X.

[4] „In the translation studies field, research on the use of footnotes in translation has generally been overlooked. Not only within the Slovak context, but also on an international scale, we have been able to collect only a few scarce papers and studies dealing with the issue of using footnotes in literary translation“ (Ukušová, 2021, s. 51).

HALOVÁ, L. 2021. O preklade kapitoly o rodovo neutrálnej postave v knihe Dievča, žena, iné. Z prekladateľskej dielne. In *Verzia – časopis zameraný na umelecký preklad* 1/2021. [online] 2021. [cit. 2022-06-26]. Dostupné na internete:
https://verzia.doslov.sk/cislo/3-2021/o-preklade-kapitoly-o-rodovo-neutralnej-postave-v-knihe-dievca-zena-ine/ ISSN 2729-7691

IGGULDEN, C. 2022. *Brány do Atén*. Bratislava: Tatran, 2022. 460 s. Preklad L. Halová. ISBN 978-80-222-1262-5.

KOŽELOVÁ, A. 2022. Prekladateľské kompetencie a kultúrne referencie z antiky. 1. vyd. - Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2022. 89 s.

MRAČEK, D. 2018. Jiří Levý a didaktika překladu. In *Acta Universitatis Carolinae Philologica 2 / Translatologica Pragensia*. [online] 2018. [cit. 2022-06-20]. Dostupné na internete:
https://karolinum.cz/data/cascislo/6943/Phil_2018_2.pdf

PRŠOVÁ, E. 2015. Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, 2015. 121 s. ISBN 978-80-557-1052-5.

Slovenský národný korpus –prim-10.0-public-sane. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2018. Dostupné z [online] [cit. 2022-06-15]:
https://bonito.korpus.sk/run.cgi/first?corpname=prim-10.0-public-sane&reload=&iquery=syzyfovsk%C3%A1&queryselector=iqueryrow&lemma=&phrase=&word=&char=&cql=&default_attr=word&viewmode=kwic&fc_lemword_window_type=both&fc_lemword_wsize=5&fc_lemword=&fc_lemword_type=all&fsca_doc.cong=&fsca_doc.date=&fsca_doc.orgd=&fsca_doc.name=&fsca_doc.orgn=&fsca_doc.auth=&fsca_doc.orga=&fsca_doc.trnr=&fsca_doc.isbn=&fsca_doc.issn=&fsca_doc.bogo=&fsca_doc.bibl=&fsca_doc.id=&fsca_doc.wordcount=

UKUŠOVÁ, J. 2021. Translator's Footnotes as an (In)Effective Translation Strategy. In *Bridge: Trends and Traditions in Translation and Interpreting Studies.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Roč. 2, special issue 2021, s. 51-70. ISSN 2729-8183.

VYBRANÉ ASPEKTY PROCESU TVORBY UČEBNICE ANGLIČTINY

SOME ASPECTS OF DESIGNING AN ESP TEXTBOOK FOR MULTI-LEVEL CLASSROOM: A PRACTICAL INSIGHT

Anna Kucharíková

Abstrakt:
Práca sa zaoberá praktickými aspektmi tvorby odbornej učebnice angličtiny pre strojárov (ESP), ktorá bola vytvorená na základe dlhodobej spolupráce s odbornými pracoviskami Strojníckej fakulty STU v akademickom prostredí, s podporou odborníkov na ESP z British Council. Učebnica reaguje na požiadavky odborníkov z praxe nielen zo strojárskych odborov, ale aj ostatných technických zameraní so spoločným základom, pričom berie do úvahy aj odlišnú počiatočnú úroveň študentov a iných používateľov jazyka. Vychádza z teoretických základov ESP (English for specific purposes), EAP (English for Academic Purposes), CLIL (Content and Language Integrated Learning) a porovnáva ich relevantnosť pre výber a spracovanie autentických materiálov pre potreby učebnice. Podáva stručný prehľad jednotlivých kapitol a ich členenie do vymedzených sekcií a objasňuje princípy práce s učebnicou s cieľom získania potrebného obsahu a rozsahu vedomostí, s osobitným zreteľom na precvičenie receptívnych i produktívnych zručností používateľa.

Kľúčové slová: tvorba materiálov, zručnosti zamerané na výkon povolania, akademické kompetencie, budovanie slovnej zásoby, špecifické gramatické štruktúry, receptívne a produktívne zručnosti

Abstract
The work deals with some practical aspects of an ESP textbook design, specializing in mechanical engineering, which was based on a long-term cooperation with the engineering departments of the Faculty of Mechanical Engineering, Slovak Technical University, Bratislava, with the support of textbook design specialists from the British Council. The textbook meets the needs of the language acquisition by the students of mechanical engineering, the specialists from engineering companies, as well as those from the academic environment. All of these groups may initially represent a multi-level classroom, which may make the book design even more complicated. The work is based on the theoretical background of ESP (English for Specific Purposes), EAP (English for Academic Purposes), and CLIL (Content and Language Integrated Learning) and it compares the relevance of each for the selection and further processing of the authentic materials for the needs of a foreign language textbook. A brief survey of the individual chapters is presented, as well as the sections of each lesson, dedicated to acquiring specific content/vocabulary needs, with special regard to the development of the relevant receptive and productive skills of the users..

Keywords: course design, job-related skills, academic skills, vocabulary building, specific grammar structures, receptive and productive skills

ÚVOD

Rozhodnutie učiteľa napísať jazykovú učebnicu zameranú na špecifický obsah obyčajne vyplynie z prirodzenej potreby študentov vyjadrovať vedomosti získané štúdiom na odbornej fakulte v cudzom jazyku, či už pre potreby praxe, čítania odbornej literatúry alebo

štúdia na zahraničných univerzitách v rámci programu ERASMUS. U doktorandov a inžinierov vo výrobnej alebo pedagogickej praxi je znalosť jazyka nevyhnutnou podmienkou odborného rastu. A tak sa výber textov pre potreby vzdelávania stane nevyhnutnou a prirodzenou súčasťou práce učiteľa cudzích jazykov v akademickom prostredí. Na začiatku sa orientuje hlavne na výber špecifickej slovnej zásoby, ale po hlbšom štúdiu textov sa vynára otázka spracovania jazykových korpusov aj z hľadiska gramatických štruktúr, typických pre odborný text (morfológia a syntax), vytipovania ustálených slovných spojení (kolokácií) nevyhnutných pre budovanie odborného textu a v poslednom čase je nevyhnutné orientovať sa aj na špecifické úlohy spojené s používaním cudzieho jazyka ako komunikačného prostriedku v akademickom prostredí (príprava projektov, odborných článkov, prezentácií, apod.). Učebnica "English in Mechanical Engineering" si kladie za cieľ zohľadniť všetky tieto aspekty v jednom ucelenom materiáli, určenom pre široké spektrum používateľov.

1 VÝCHODISKÁ A CIELE

"ESP is a subset of English as a second or foreign language. It usually refers to teaching English to university students or to people already in employment, with reference to the particular vocabulary and skills they need"(ESP). Táto jednoduchá definícia vystihuje podstatu a požiadavky na vyučovanie angličtiny pre špecifické účely, a teda aj náplň našej učebnice English in Mechanical Engineering. Skúmaniu podstaty ESP sa venovalo množstvo autorov už v posledných dekádach 20.storočia a z tohto obdobia máme veľké množstvo teoretických podkladov, napr. publikácie autorov Hutchington and Waters (1987), Dudley – Evans(1988), Tomlinson (2003) a mnoho ďalších. Pri písaní našej učebnice sme vychádzali najmä z analýzy potrieb strojárskej praxe, ako sme ju vnímali cez odborné preklady, korektúry, recenzie diel, náplň odborných predmetov na našej fakulte, akademické udalosti, odborné konferencie, ale aj potreby samotných študentov, ktoré sme identifikovali cez dotazníkové prieskumy, testy a iné zadania. Táto analýza potrieb (*needs analysis*) sa ukázala byť kľúčová a bola v súlade s celosvetovými trendmi vo vývine ESP.

Na začiatku bola otázka: Ako sa učebnica odborného jazyka (ESP) odlišuje od bežnej učebnice angličtiny? Ako naznačuje aj Lorenzo Fiorito (2010) *ESP students are usually adults who already have some acquaintance with English and are learning the language to communicate a set of professional skills and to perform job-related functions. An ESP programme is therefore built on an assessment of purposes and needs and the functions for*

which English is required. ESP therefore concentrates more on language content than on teaching grammar and language structures."

S prvou časť definície o analýze potrieb študujúcich a funkčného využitia jazyka možno len súhlasiť. Pri písaní učebnice sme mali na základe dlhodobej analýzy potrieb študujúcich vytvorenú databázu tém a jazykových prostriedkov, ktoré sme postupne integrovali do jednotlivých lekcií. Pre našu vlastnú analýzu potrieb sme využili:

a) Konzultácie s inžiniermi z odborných pracovísk (výber dôležitých tém, jazykových prostriedkov, stanovené ciele)
b) Testovanie študentov, skúšobné zadania, analýzu chýb, konzultácie so študentmi o priebežnom postupe tematických okruhov v jednotlivých strojárskych predmetoch
c) Vlastnú analýzu jazykových, štylistických a gramatických prostriedkov, pochádzajúcu z dlhodobého štúdia cudzojazyčných textov pri preklade a revízii odbornej literatúry
d) Stanovenie rozsahu vyučovacieho času
e) Dostupné technické prostriedky

S poslednou časťou definície (Dudley-Evans, St John, 1998) o potrebe gramatiky by sme však v našom príspevku chceli polemizovať. Hoci sa gramatika nejaví ako kľúčová pri vyučovaní jazyka pre potreby ESP, je veľmi dôležitá pri percepcii/porozumení textu, ako aj pri produkcii textu. Pri neporozumení gramatickej stavby odborného textu môže prísť k dezinterpretácii informácie na strane čitateľa i na strane autora textu (non-native speaker), ktorý neovláda gramatickú štruktúru, a tak môže nastať významový aj štylistický posun v texte. Správne jazykové štruktúry sú podstatné pre prenos odborne funkčnej informácie, a preto im pri písaní učebnice venujeme potrebnú pozornosť. Podobne treba študentov priebežne upozorňovať na odlišnosti vo výbere štylistických prostriedkov – tzv. *registre*. Poukazujeme na odlišnosť hovorového štýlu a odborného (akademického) štýlu, ktorá sa reflektuje v inom výbere jazykových prostriedkov i gramatickej stavby textu. Odlišnosť týchto javov treba posudzovať aj v súvislosti s možnou interferenciou s materinským jazykom.

Cieľom našej spolupráce bolo teda napísať učebnicu, ktorá by vyhovovala požiadavkám na parametre jazykovo vzdelaného inžiniera pracujúceho v prostredí priemyselných podnikov, často v nadnárodných spoločnostiach, ale aj v akademickom prostredí - a teda poskytnúť mu jazykové kompetencie uplatniteľné v pracovnom procese. Základom pre výber textov, jazykových prostriedkov a gramatických javov bolo vyhodnotenie poznatkov zo štúdia strojárskych korpusov, analýzy chýb počas testovania

študujúcich v bakalárskom, inžinierskom i doktorandskom štúdiu, ale aj pri preklade odborných textov do anglického jazyka a revíziách odborných článkov inžinierov, získanej kolektívom Katedry jazykov Strojníckej fakulty STU za posledných 20 rokov.

2 TVORBA UČEBNICE AKO DLHODOBÝ A ŠTRUKTÚROVANÝ PROCES

Definícia autora Dudley-Evans and St. John v jednom zo svojich kľúčových diel hovorí*: „Materials are particularly useful in ESP because they play a key role in exposing learners to the language of a particular discipline as it is actually used.“(4).* Ana Bocanegra-Valle túto myšlienku rozvíja aj ďalej: *Developing materials for the ESP classroom is a trade-off between learning needs, language content and subject matter content which implies the review of a number of issues* (Bocanegra-Valle 2010).

Učebnica English in Mechanical Engineering je mnohovrstvovou pomôckou pre vyučovanie ESP. Je orientovaná predovšetkým na vysokoškolských študentov techniky/strojníctva a rešpektuje aj požiadavky inžinierov z praxe a akademického prostredia. Zameriava sa na receptívne a produktívne zručnosti (*4 basic skills: reading, writing, listening and speaking*) v tematicky orientovaných lekciách, ktorých náplň vychádza z odborných i akademických potrieb jednotlivých ústavov a pracovísk. Rešpektuje náväznosť od všeobecno-technických tém k viac špecializovaným (napr. Mathematics, Physics, Energy, Engineering materials and Technologies, Machining processes, Lathes, Cars, Combustion engines, Ships, Airplanes, Robots, Management in Mechanical engineering, etc), pričom sa v jednotlivých lekciách prezentujú a priebežne precvičujú aj známe gramatické a lexikálne javy, ktoré prirodzene indikuje ich prítomnosť v technickom texte.

Ako vznikala učebnica? Základom bola spolupráca s lektorom Barrie Robinsonom, zástupcom British Council v SR ešte v 90-tych rokoch minulého storočia, ktorý sa profesionálne venoval vyučovaniu ESP v rámci jeho pôsobenia na Slovensku (1990 – 2000). Viedol metodologické semináre na jednotlivých katedrách jazykov fakúlt STU a zdôrazňoval potrebu zostavovania databázy odborných textov ako podkladov pre tvorbu vyučovacích materiálov a koncipovanie učebníc s orientáciou na jednotlivé vedné odbory. A tak sa skupina zanietených učiteľov anglického jazyka na Katedre jazykov Strojníckej fakulty STU postupne sformovala do autorského kolektívu, v ktorom okrem dvoch hlavných autorov (Kucharíková, Galata) bol vždy prítomný aj jeden zahraničný lektor. Tento dozeral na správnosť jazyka, štylistickú úroveň a metodickú správnosť postupov. Navyše, poskytoval ostatným autorom cenné informácie o najnovších trendoch vo vyjadrovaní. Britská rada podporovala tieto tvorivé aktivity aj organizovaním konferencií a poskytovaním prístupu k najnovších

učebniciam, napísaných vo Veľkej Británii. Práve pri štúdiu týchto materiálov sa ukázala akútna potreba napísať vlastnú učebnicu technickej angličtiny, ktorá by brala do úvahy osobitosti slovenčiny ako materinského jazyka našich študentov a tým aj eliminácie možných interferencií.

Prvá učebnica, ktorá vznikla na tejto báze, bola „English for Students of Mechanical Engineering (Kucharíková, Galata, Slavin, 1997), súčasťou autorského kolektívu bol aj anglicko-kanadský lektor Kevin Slavin. Rozsahom neveľká, ale obsahom bohatá knižka pokrývala hlavný diapazón tém, ktoré tvoria jadro aj našej súčasnej prezentovanej učebnice. Vznikala pod priamym dohľadom a metodickým usmerňovaním Barrie Robinsona a dlhé roky slúžila ako základná pomôcka na jazykových seminároch na Strojníckej fakulte. Ako metodické podklady slúžili najmä práce Cunningswortha (1984), Hutschingtona a Watersa (1987), k úspešnej spolupráci prispeli aj osobné stretnutia s autormi svetovo uznávaných učebníc na British Council. Naša prvá učebnica obsahovala základné kapitoly, ako *Mathematics, Physics, Energy, Engineering materials, Engines, Cars, Space station, atď.* Z tohto obdobia pochádza aj hodnotenie nového prístupu jedným z autorov (Kevin Slavin) v Zborníku konferencie 1998: „*This approach involves an emphasis on independent thinking in place of transmission of facts. on the creative concept of language awareness instead of grammar analysis, on the use of authentic texts tailored to the students' abilities, in short, the goal is to stimulate the idea formation of the student rather than have him/her mechanically memorize data".* (Slavin, 1989)

Pri tvorbe učebnice bolo potrebné rešpektovať situáciu, ktorá je typická pre väčšinu vysokých škôl: v nižších ročníkoch takmer vždy ide o zmiešanú, viacúrovňovú triedu - „*multilevel classroom*". Či už je to otázka regiónu, typu školy alebo schopnosti študentov naučiť sa cudzí jazyk, obsah, rozsah a výber materiálu, ako aj tempo štúdia pri nízkej týždňovej výmere hodín cudzieho jazyka bolo treba prispôsobiť rôznym úrovniam študentov.

Po 8 rokoch používania učebnice však nastala potreba posunúť obsah učebnice smerom k novým tematickým okruhom (počítače, informatika, robotika, high-tech technológie), ale aj k ekonomickým a „business" témam, ktoré si vyžadoval vývoj spoločnosti. Zvýšila sa aj jazyková úroveň študentov pri vstupe na STU. Kým v 90. rokoch bolo zastúpenie pokročilých študentov asi 35%, po roku 2000 to už bolo okolo 60%. V priebehu jednej dekády sa radikálne zmenila štruktúra študentov v úrovni počiatočných znalostí jazyka a bolo potrebné to reflektovať v náročnejšej skladbe tém a náplne lekcií.

Napriek tomu však bolo stále nevyhnutné prihliadať na rôzny stupeň vedomostí študentov a zabezpečiť plynulú nadväznosť na stredoškolské učivo.

A tak si autori A. Kucharíková a J. Galata prizvali do autorského kolektívu ďalšieho britského lektora Malcolma Jonesa a postupne prepracovali pôvodnú učebnicu. Zostavili inovovanú prehľadnú štruktúru, pridali nové témy, rozšírili slovnú zásobu a obohatili ju o nové významné prvky. K učebnici napísali a realizovali aj CD nahrávku zo súkromných zdrojov, ktorá sa, bohužiaľ, nedistribuovala spolu s knihou, kvôli nevyriešeným finančným nákladom. V procese vyučovania sa však používala a používa sa dodnes a je jej významnou súčasťou.

Po roku 2019 sa učebnica inovovala pod odborným dohľadom ďalšieho britského lektora Johna Petra Blighta, ktorý svojimi cennými radami a návrhmi obohatil najmä ostatné vydanie („Nové prepracované a doplnené vydanie“ z r. 2021). Prepracovali sme niektoré lekcie, doplnili sme Kľúč k cvičeniam a pridali sa aj niektoré nové dokumenty v aktuálnejšej podobe. V najnovšej verzii učebnice sa kladie dôraz na podporu analytického myslenia študujúcich, ktoré zahrňuje vizualizáciu údajov, kritické myslenie a spracovanie dát.

3 AKO PRACOVAŤ S TEXTOM

Členenie a náplň jednotlivých kapitol si môžeme ilustrovať na jednej z lekcií (*lesson design*). Každá lekcia má 4 hlavné časti (A – D). Za každou kapitolou je slovník odborných termínov, v závere učebnice je abecedne usporiadaný slovník.

Unit 5 MATHEMATICS

Časť A Introduction

Spravidla obsahuje otázky na oživenie slovnej zásoby v preberanej tematickej oblasti, alebo zaujímavý materiál v tabuľkách, obrázkoch, či schémach. Časté sú autentické materiály, výstrižky z novín, reklamných materiálov, ktoré reprezentujú reálne životné situácie. Vzorová pasáž predstavuje matematické symboly, operácie, čítanie príkladov a základné pojmy.

A	MATHEMATICAL SYMBOLS AND BASIC UNITS		
.	5.687	Five *point* six eight seven	decimal
+	$x + y$	x *plus* y	addition
-	$9 – x$	nine *minus x*	subtraction
×	3×4	three *times* four	multiplication
	$m \times v$	mass *multiplied by* velocity	
÷	$8 \div 2$	eight *divided by* two	division
:	2:1	two *to* one	ratio

=	1m = 100 cm	One metre *equals* one hundred centimetres	equality
	$x + y = z$	x plus y *is equal to* z	equation
≠	$a \neq b$	a *does not equal* b	inequality
>	$a > b$	a *is greater than* b	
<	$a < b$	a *is less than* b	
$\sqrt{\ }$	$\sqrt{9}$	the *square root* of 9	root-taking
	$\sqrt[3]{8}$	the *cube root* of 8	
	$\sqrt[n]{x}$	the *nth root* of *x*	
	a^2 , b^3	a *squared*, b *cubed*	power-making
	a^n	a *to the nth*	
	½, ⅓, ¼, ⅛	one half, one third, one quarter, one eighth	fractions
	$\frac{500}{70+x}$ -1	500 over, 70 + *x*, all minus 1	
%	0.52 %	zero point five two *per cent*	percentage
( )	$(a + b)^2$	*in brackets*, a + b, squared	
x, y, z			variables
f	$f(x)$	function of *x*	function

Fig.1 Mathematical signs, symbols, and operations

V tabuľke 1 vidíme integráciu základných matematických pojmov:

Sign - Symbol - Read as - Name of operation

Súčasťou je aj nácvik výslovnosti znamienok, symbolov a matematických operácií. U menej pokročilých skupín môžeme pridať nácvik číslovíek v rýchlom slede matematických operácií, študenti sa navzájom skúšajú a precvičujú si aj jednoduchú gramatiku.

V tabuľke 2 nájdeme základné jednotky SI, názvy, symboly a veličiny. Postupne prejdeme na imperiálne jednotky (Fig.3), pomocou príkladov na premenu jednotiek si študenti precvičujú predložkové spojenia a väzby. Upozorníme na čítanie desatinnej čiarky – v AJ bodka):

1 inch is equal to 2.54 cm.

Precvičujeme aj spôsob vyjadrovania čísiel za desatinnou *bodkou*: čítame každé číslo zvlášť. V následných cvičeniach si študenti vyskúšajú riešenie jednoduchých matematických príkladov: keďže ide o ľahké počty, môžu sa sústrediť na jazykové prostriedky. To občas robí ťažkosti aj skúseným angličtinárom.

Časť B: Reading predstavuje nosný text, ktorý obsahuje väčšinu slovnej zásoby, prezentovanej v lekcii. Môže to byť autentický text s minimálnymi úpravami (skracovaním, selekciou faktov a pod.), alebo upravený text s prvkami precvičovanej gramatiky. Adaptácia autentických textov je v súčasnosti veľmi aktuálna (Lipková, 2020) a je predmetom skúmania viacerých jazykovedných projektov. Text by mal spĺňať nasledujúce kritériá:

- Adekvátnosť a) z hľadiska odbornej náročnosti i b) z hľadiska jazykovej úrovne skupiny
- Relevantnosť – súlad medzi vedomosťami študentov a odbornou náročnosťou textu: jazykovo príliš náročný text demotivuje študentov základného štúdia
- atraktívnosť pre danú vekovú skupinu: Texty s užšou špecializáciou nie sú vhodné pre študentov nižších ročníkov, a naopak, texty so základnou terminológiou nie sú vhodné pre študentov inžinierskeho a doktorandského štúdia.
- Rozsah a členenie textu: Treba brať do úvahy dĺžku hodiny a počet hodín do týždňa. Časť práce sa predkladá na samostatné štúdium.

V texte „The invention of numbers“ je okrem vhodnosti obsahu aj jasne rozoznateľná gramatická štruktúra so zameraním na trpný rod. Pred textom je zvyčajne „Pre-*reading task“* – úloha pred čítaním textu, ktorá má za cieľ upriamiť pozornosť študentov na vybrané informácie (*skimming and scanning)*, gramatické javy, usporiadanie textu a pod. Za textom nasleduje *Post-reading task* – otázky na porozumenie, vyplňovanie tabuliek, schém, vyhľadávanie špecifickej informácie („*Find the expressions of quantity in the text above“)* a pod.

Časť C: **Language focus**

V časti C – sa prezentujú a precvičujú jazykové/gramatické javy (morfologické, lexikálne, syntaktické), ktoré sú príznačné pre technický text. V lekcii Mathematics sú to podkapitoly:

1. Čítanie gréckych písmen (výslovnosť), označenie neznámych v matematike, vyjadrovanie množstva pomocou *many/much,* ale aj rozšírené výrazy, *ako large amount of, large number of,* Pasívum – Trpný rod, ktorý je zhrnutý v prehľadnej tabuľke. Po základnom vysvetlení nasledujú úlohy na precvičenie gramatiky, lexiky a ich kombinácie. V ďalších lekciách sa tieto jazykové poznámky zameriavajú aj na lexikálne javy, ako kontextové zamieňanie a chybné používanie slov so spoločným prvkom (prefixom, sufixom), ktoré majú podobný význam, ale odlišné zapojenie v texte, napr. *transfer – transmit - transport.*

Časť D: English for fun – Further information, additional/independent/creative work.

Táto časť obsahuje pele-mele najrôznejších doplňujúcich materiálov na písanie, počúvanie (CD), Mind mapping, (Kucharíková, Lipková, Lokajová, 2019), hry, prezentácie – aj domáce úlohy a zadania na projekty. Študentov príjemne zabavia dotazníky, kvízy, tvorivé dielne, role-playing (Energy, Ecology, Cars), hádanky, krížovky, hry. Učiteľ má možnosť zábavnou formou a bez stresu vykonať testovanie študentov, napr. pri čítaní grafov (v lekcii Energy) alebo pri spracovaní zadaní na Role-play. Za všetky spomeniem aspoň úlohu z lekcie ENERGY:

Študenti si majú naštudovať výhody a nevýhody jednotlivých druhov energií a zvážiť ich relevantnosť pre daný región Slovenska (spravidla ich rodné mesto a okolie). V diskusii každá dvojica študentov obhajuje iný zadaný druh energie, napr. Solar energy, Wind energy, Nuclear energy, Bio-energy. Ostatní študenti si pripravia protiargumenty. Takto sa vyvinie veľmi príjemná diskusia na danú tému, pri použití predpísanej slovnej zásoby a určených výrazových prostriedkov (Ako vyjadriť súhlas, protiargument a pod.).

Pri cvičeniach na počúvanie študenti súčasne diskutujú a doplňujú do schémy, ako napr. v cvičení: UNITS OF MEASUREMENT. Ich úlohou po vypočutí textu je vypracovať diagram a následne ho komentovať, čím si precvičuje základné zručnosti na nácvik prezentácie.

ZÁVER

Na záver si my, autori učebníc, spravidla kladieme otázku**:** Do akej miery sa nám podarilo splniť ciele? Je učebnica dostatočne podnetná a zaujímavá pre študentov? Budú z nej profitovať aj po ukončení štúdia, v priebehu pracovnej kariéry? Odpoveď získame čiastočne už počas štúdia: Veľká časť študentov si zapíše aj vo vyšších ročníkoch voliteľný predmet Angličtina a takmer všetci sa prihlásia na nadstavbový program IEEE – získanie medzinárodného certifikátu na báze Cambridge Exam – English for Professionals. Mladší kolegovia zasa napísali nadstavbovú časť učebnice angličtiny pre pokročilých - Lokajová, Lipková, Blight: Advanced Topics in English (2020). Ústav jazykov a spoločenských vied Strojníckej fakulty STU vykonal v r. 2019 prieskum, v ktorom sme oslovili 20 pracovísk technického zamerania s otázkou, ako vnímajú jazykové znalosti absolventov SjF STU. 45% zamestnávateľov potvrdilo, že jazykové znalosti sú adekvátne na vykonávanie úloh, 25% malo neutrálny postoj a 20% bývalých študentov dosahovalo veľmi vysokú úroveň

jazykových znalostí. Až 45% zamestnávateľov uviedlo, že naši absolventi používajú v práci cudzí jazyk každodenne (Lipková, 2020).

LITERATÚRA

BOCANEGRA-VALLE, A. 2010: *Evaluating and designing materials for the ESP classroom, in: English for Professional and Academic purposes*, in: Rodopi, Amsterdam-New York, s. 141 – 160

DUDLEY- EVANS T. and M.J. St. JOHN 1998: *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*, Cambridge, s. 71

ESP – English for specific purposes, Wikipedia, on-line 2022

FIORITO L. 2010: *How is ESP different from ESL, University of Naples*, in: Ana Bocanegra-Valle: Evaluating and designing materials for the ESP classroom, N.Y.

HUDCHINSON and WATERS 1987: *English for specific Pusposes – A Learning-centered approach*, Cambridge University Press

KUCHARÍKOVÁ A., GALATA J., JONES, M. 2021: *English in Mechanical Engineering*, New Edition with Answer Key, 207 s., ISBN 978-80-227-5107-0

KUCHARÍKOVÁ A., GALATA, J., JONES, M.: *English in Mechanical Engineering*, 2011, 2014, SPEKTRUM, Bratislava, 198 s. ISBN 978-80-227-3607-7, 2.vyd. 2014 198 s., ISBN 978-80-227-4226-9,

KUCHARÍKOVÁ, A., GALATA J., SLAVIN, K. 1997, 2005, 2010*: English for students of Mechanical Engineering*, Vydavateľstvo STU Bratislava, ISBN 80-227-1278-7, 130 s.

KUCHARÍKOVÁ, A., LIPKOVÁ, M., LOKAJOVÁ, J. 2019 Mind-mapping as a Tool in teaching ESP/CLIL Presentations, In: Conference Proceedings. *Innovation in Language Learning* 2019. Filodiritto Editore, Academia a Google Scholar. ISBN a ISSN 2420-9619

LIPKOVÁ, M. 2020 Mechanical engineering lexis and CLIL principles in acquisition of content-based lexical competence in English, In *XLinguae*. Vol. 13, iss. 2 (2020), s. 176-188. ISSN 1337-8384 (2020: 0.385 - SJR, Q1 - SJR Best Q). V databáze: SCOPUS: 2-s2.0-85084454440.

LIPKOVÁ, M., LOKAJOVÁ, J, BLIGHT, J. P. 2020: *Advanced Topics in English for Mechanical Engineering*, Spektrum, ISBN 978-80-227-5071-4

LIPKOVÁ, M.: 2019-2021- projekt KEGA, č. 034STU-4/2019: Adaptácia technických cudzojazyčných textov a ich implementácia do cudzojazyčného vzdelávania v oblasti strojníctva

SLAVIN, K. 1998 Pre- and post- 1989 script design – a difference in approaches, In: Zborník z konferencie *Výmena skúseností z vyučovania jazykov na VŠ nefilologického zamerania*, Bratislava, ISBN 80-227-1067-9, s. 82

TOMLINSON, B. 2003 Materials Evaluation, in: D*eveloping materials for language teaching, London, Continuum*, s. 15 - 36

VYUŽITIE UTAUT MODELU PRE VYHODNOTENIE MIERY AKCEPTÁCIE MOBILNÉHO VZDELÁVANIA V ODBORNEJ JAZYKOVEJ VÝUČBE

APPLYING THE UTAUT MODEL TO UNDERSTAND STUDENTS' ACCEPTANCE OF MALL IN MALL ENHANCED ESP COURSES

Petra Laktišová

Abstrakt
Výskumy v oblasti mobilného vzdelávania naznačujú, že študenti vnímajú mobilné zariadenia predovšetkým ako nástroj pre komunikáciu a zábavu. Z tohto dôvodu je kľúčovým faktorom úspešnej implementácie technológiami podporovaného vzdelávania počiatočné meranie toho, do akej miery sú študenti ho ochotný prijať ako súčasť vlastného vzdelávania. Množstvo dostupných jazykových aplikácií naznačuje, že mobilné zariadenia môžu byť ideálnymi nástrojmi na učenie sa cudzích jazykov. Prekvapivo však existuje len málo štúdií, ktoré sa zaoberajú mierou prijatia MALLu v odbornom jazykovom vzdelávaní. Cieľom príspevku je, s využitím modelu UTAUT, vyhodnotiť mieru akceptácie MALLu študentmi FEIT UNIZA v ESP vzdelávaní, ale aj faktory, ktoré ju ovplyvňujú.

Kľúčové slová: UTAUT model, mobilnými zariadeniami podporované jazykové vzdelávanie, odborné jazykové vzdelávanie, miera akceptácie, faktory ovplyvňujúce prijatie

Abstract
According to studies in the area of mobile learning, students generally regard mobile devices as a means of communication and enjoyment. The initial assessment of the degree to which students are eager to accept it as a component of their own education is therefore a crucial element in the successful deployment of technology-supported education. Mobile devices may be the best tools for learning other languages, as seen by the plethora of language learning apps accessible. Paradoxically, the adoption rate of MALL in occupational language education has received little attention from researchers. Adopting the UTAUT model, the main objective of this study is to assess the level of MALL acceptance by FEIT UNIZA students in ESP education, together with the variables that contribute to it.

Keywords: UTAUT model, mobile assissted language learning, ESP, adoption and acceptance rate, variables

ÚVOD

Výučba odborného anglického jazyka je v súčasnosti považovaná za prevládajúci prístup k výučbe cudzích jazykov v rámci terciárneho stupňa vzdelávania v kontexte technicky orientovaných univerzít. Je to predovšetkým z dôvodu, že v rámci komunít svetového spoločenstva anglický jazyk plní funkciu globálneho dorozumievacieho prostriedku, pričom túto úlohu zastáva aj vo väčšine pracovných oblastí. V tejto súvislosti je

potom citeľná potreba orientácie obsahu študijných programov univerzít na špecifické potreby jednotlivých pracovných oblastí. Takýto prístup k vzdelávaniu je možné vnímať aj v kontexte odbornej jazykovej prípravy, ktorá je vo svojej podstate veľmi rôznorodá.

Samotná ESP prax vyžaduje od učiteľa viac ako len učenie, čo so sebou prináša niekoľko problémov, ktorým musí čeliť. Učiteľ nezastáva len rolu jazykového mentora, ale zároveň je pre neho nevyhnutné, aby pre lepšie pochopenie odboru, ktorého sa ESP týka, získal z tejto oblasti hlbšie vedomosti, hoci sám v ňom nie je špecialista. Ďalším nepopierateľným problémom odbornej jazykovej prípravy je, že len v málo prípadoch študijných odborov existujú materiály v podobe vyhovujúcich učebníc v plnom rozsahu. Potom je opäť úlohou učiteľa vytvoriť vhodný obsah a materiály pre potreby celého ESP kurzu. Pri príprave materiálov a obsahu ESP kurzu však učiteľ musí mať na pamäti aj budúce zloženie jednotlivých skupín, ktoré sú často v kontexte slovenských univerzít, nehomogénne, čo sa úrovne jazykovej pripravenosti študentov týka, čo má negatívny vplyv na výučbu ESP. Aj keď vysoké školy v súčasnosti ponúkajú ESP kurzy so zámerom zvýšiť kompetencie v odbornom anglickom jazyku a s cieľom pripraviť odborníkov v rôznych profesijných oblastiach, samotné inštitúcie sa často musia vyrovnať s tradičným konceptom, ktorý sa zvyčajne vyskytuje ako kurz s – do značnej miery – neaktívnym študentom. V týchto kurzoch zvyčajne dominuje tradičný model vyučovania s orientáciou na učiteľa. Tu je však potrebné zdôrazniť skutočnosť, že súčasní vysokoškolskí študenti sú predstaviteľmi generácie digitálnych domorodcov, t.j generácie vyrastajúcej v digitálnom prostredí ako integrovanom komunikačnom kontexte, kde sa elektronické zariadenia používajú ako nástroje, ktoré komunikujú a riadia obsah a aktivity. Učitelia a tvorcovia politík tento trend sledujú so zanietením a otázkou ako takúto inklináciu študentov k technológiám premeniť na pozitívne výsledky vzdelávania.

Trend využívania komunikačných technológií pri výučbe jazykov dal priestor pre vznik konceptu jazykového vzdelávania podporeného mobilnými zariadeniami (MALL). Koncept „kdekoľvek a kedykoľvek“, o ktorom sa v nedávnej minulosti hovorilo ako o pedagogickej vlne budúcnosti, je dnes realitou. MALL ponúka študentom širokú škálu vzdelávacích možností, ktoré sa rozširujú za hranice tradičných vzdelávacích priestorov. Takáto forma s autentickými jazykovými úlohami môže uľahčiť precvičovanie jazyka v triede aj mimo nej. Vo všeobecnosti si proces učená sa jazyka vyžaduje veľa času, sebadisciplíny, motivácie a vedenia. Tieto aspekty sa považujú za kľúčové pri osvojovaní jazyka. Pre efektívne učenie sa jazykov, vrátane ESP, by sa mali rozvíjať nielen jazykové znalosti, ale aj

jazykové systémy a všetky tieto funkcie môžu v dnešnej dobe ponúknuť mobilné aplikácie. Aj keď sú najmodernejšie formy vzdelávania dynamickejšie, dostupnejšie a prenosnejšie, bolo by nesprávne myslieť si, že študentom budú automaticky slúžiť lepšie. Pri implementácii mobilných zariadení do jazykového vzdelávania, ESP nevynímajúc, je potrebné skúmať nielen ich efektivitu, ale zároveň analýze podrobiť aj faktory, ktoré ovplyvňujú akceptáciu takéhoto inovatívneho prístupu participantov ESP kurzov.

1 MOBILNÝMI ZARIADENIAMI PODPORENÉ JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE

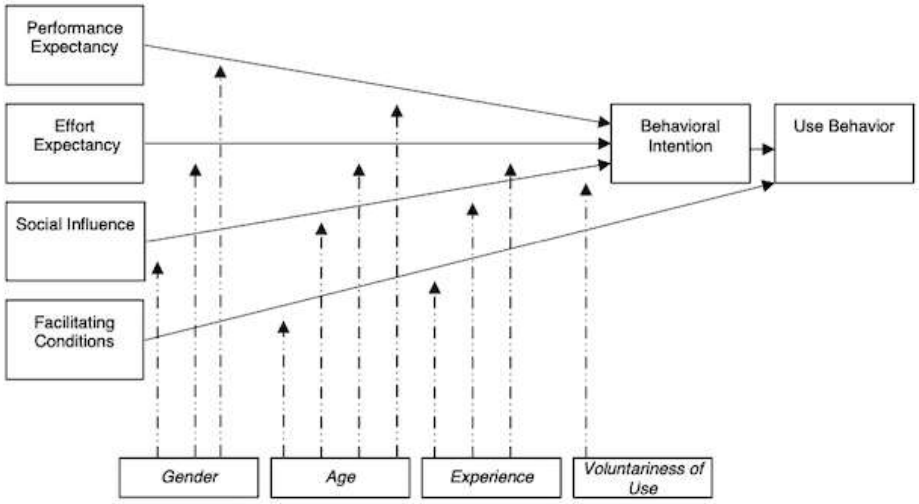
Mobilnými zariadeniami podporené jazykové vzdelávanie (ďalej len MALL) je možné definovať ako nie úplne nový koncept v oblasti učenia sa cudzích jazykov. Napriek neustálej tvorbe terminologickej databázy MALL, nie je možné ponúknuť takú definíciu, ktorá by reflektovala aspekt univerzálnej použiteľnosti a pochopenia (Keegan, 2002; Kukulska-Hulme a Traxler, 2005; Traxler, 2007). Je to spôsobené predovšetkým asociáciami s termínmi „mobilita“ a „mobilný“. Podľa Kukulskej-Hulme (2009) je tiež dôležité uviesť, že tieto konotácie môžu odkazovať na prenosnosť a dostupnosť, čo sú vlastnosti nepochybne spájajúce sa s technológiami, ale aj mobilitou samotných učiacich sa. Osobitná pozornosť sa potom nevenuje použitej technológii, ale dôraz sa kladie na študenta, ktorý je médiom, ktoré má prístup k informáciám z akéhokoľvek miesta a v akomkoľvek nešpecifikovanom časovom okamihu. Kakihara a Sorensen (2001) odporúčajú, aby sa osobitná pozornosť venovala nielen pojmu priestorová mobilita (t.j. pohyb na rôznych miestach), ale aj časovej mobilite (schopnosť priblížiť sa k záujmovým činnostiam vo vhodnom čase). Autori ďalej uvádzajú, že existuje aj tretí rozmer pojmu mobilita, na ktorý by sa taktiež nemalo zabúdať, a to kontextualita. Je to predovšetkým z dôvodu, že ľudská činnosť sa vždy odohráva v konkrétnom kontexte (Kakihara a Sorensen, 2001). Podľa toho je potom koncept MALL možné interpretovať vo význame definovaným ako akékoľvek poskytovanie jazykového vzdelávania, kde jedinými alebo prevládajúcimi technológiami sú mobilné zariadenia (Traxler, 2005). Ďalší autori taktiež zdôrazňujú mobilitu ako kľúčovú, a popisujú ju ako schopnosť učiť sa kdekoľvek a kedykoľvek, bez nutnosti stáleho fyzického pripojenia ku sieti (Georgiev et al., 2004), alebo ako proces využívania mobilného zariadenia na získanie prístupu k vzdelávacím zdrojom a ich štúdium a zároveň aj na komunikáciu s inými učiacimi sa, pedagógmi a samotnou inštitúciou (Ally, 2009). Na základe uvedeného je možné konštatovať, že pojem mobilné vzdelávanie sa vo všeobecnosti chápe v kontexte mobilných zariadení, ktoré majú slúžiť ako prostriedok na prístup k učebným materiálom v akomkoľvek čase a z akéhokoľvek miesta.

Existuje niekoľko dôvodov, prečo integrácia takéhoto prístupu do procesu získavania vedomostí môže zvýšiť efektivitu vzdelávacieho procesu. Ako prvé je možné uviesť fakt, že pedagógovia už nie sú viac považovaní za vševediacich odborníkov. Namiesto toho sú skôr vnímaní ako facilitátori vzdelávania, ktorí poskytujú svojim študentom takú podporu, ktorá im pomáha učiť sa autonómne. Takáto zmena v roly učiteľa potom vytvára priestor pre implementáciu moderných technológií, neformálne vzdelávanie a zameranie sa na samostatnosť a aktivitu študentov. Podľa viacerých odborníkov je kontinuálne neformálne vzdelávanie jedným z dôležitých prístupov k osvojovaniu si jazyka. Na základe takejto perspektívy môžu byť mobilné zariadenia vnímané ako prospešné vzdelávacie nástroje dostupné pre akúkoľvek kategóriu študentov, ktorí sa aktívne zapájajú do vzdelávacieho procesu. Neformálne vzdelávanie sa prirodzene odohráva mimo akademickej pôdy a vzdelávacieho procesu, čo robí z mobilných zariadení pomerne efektívny vzdelávací nástroj. Podľa odborníkov (napr. Kennedy a Levy, 2008) je učenie sa mimo vyučovania kľúčové pre efektívne učenie, najmä ako dôsledok obmedzeného času seminárnych cvičení. Za ďalší dôvod je možné považovať to, že väčšina aplikácií je dobre štruktúrovaná, vysoko interaktívna, zábavná a užívateľsky prijateľná. V neposlednom rade sú mobilné zariadenia v porovnaní s tradičným učebným materiálom prenositeľnejšie čo opäť podporuje efektivitu konceptu MALL, ktorá bola podrobená mnohým vedeckým štúdiám. Okrem skúmania efektivity konceptu MALL vedecká komunita prejavila záujem aj o analýzu prijatia mobilných zariadení vo vzdelávaní, pričom UNIZA nebola výnimkou.

2 AKCEPTÁCIA MALL PRÍSTUPU V KONTEXTE ESP VZDELÁVANIA NA UNIZA

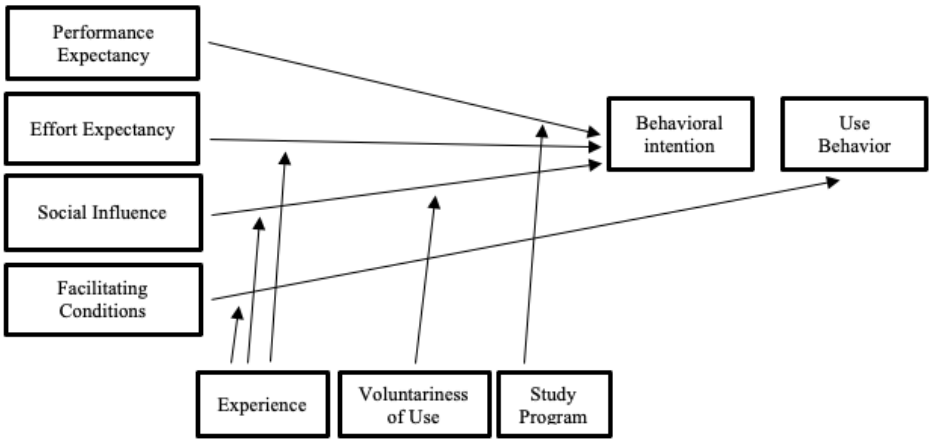
Akceptáciu technológii užívateľmi je možné analyzovať prostredníctvom tzv. modelu Jednotnej teórie užívateľského prijatia a používania technológie (z anglického UTAUT - The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology), ktorého autormi sú Venkatesh a kol. (2003). Model je postavený na zjednotení ôsmych najčastejšie používaných a skúmaných modelov. Vo výsledku obsahuje štyri kľúčové premenné, pričom tri z nich sú priamymi determinantami tzv. zámeru používania (*behavioral intention*). Ide o očakávanú výkonnosť (*performance expectancy*), očakávané úsilie (*effort expectancy*) a sociálny vplyv (*social influence*). Štvrtou kľúčovou premennou s priamym vplyvom na použitie technológie (*use behavior*) sú uľahčujúce podmienky (*facilitating conditions*). Každá z uvedených premenných je ovplyvnená nezávislými premennými. Model zároveň obsahuje štyri moderujúce premenné

ovplyvňujúce silu vplyvu kľúčových premenných, a to konkrétne vek (*age*), skúsenosť (*experience*), dobrovoľnosť (*voluntariness of use*) a pohlavie (*gender*).



Obrázok 1 UTAUT model

Uvedený model bol identifikovaný ako najefektívnejší výskumný nástroj pre kontext prijatia technológiami podporeného ESP vzdelávania na UNIZA. Vzhľadom na veľmi obmedzený vekový rozptyl výskumnej vzorky nebolo možné vek považovať za relevantný faktor pre ďalšie skúmanie. Preto bol model následne upravený tak, že vekový faktor bol nahradený študijným programom. Z rovnakého dôvodu sa vzhľadom na limitovaný počet ženských reprezentantiek považoval rodový konštrukt za irelevantný na to, aby bol uznaný ako skúmateľný faktor. Upravený model je znázornený na Obrázku 2. Skúmania sa zúčastnilo celkovo 66 participantov, z toho 5 žien a 61 mužov.



Obrázok 2 Modifikovaný UTAUT model

Dáta boli získané prostredníctvom modifikovaného elektronického dotazníka pozostávajúceho zo sedemnástich položiek (Venkatesh a kol., 2003), ktoré boli rozdelené do piatich domén.

Tabuľka 1 Kategorizácia položiek dotazníka podľa domén

Doména	**Skratka**	**Počet položiek**	**Jed. položky dotazníka**
Očakávaná výkonnosť / Performance expectancy	PE	4	q1, q2, q3, q4
Očakávané úsilie / Effort expectancy	EE	3	q5, q6, q7
Sociálny vplyv / Social influence	SI	3	q8, q9, q10
Uľahčujúce podmienky / Facilitating conditions	FC	4	q11, q12, q13, q14
Behavioral intention / Zámer používania	BI	3	q15, q16, q17

Tabuľka 2 Znenie otázok modifikovaného dotazníka

Položka	Doména	Znenie otázky
q1	PE	I found Mobile learning mode useful in my coursework.
q2	PE	Using Mobile learning mode enabled me to accomplish tasks more quickly.
q3	PE	Using Mobile learning mode increased my productivity.
q4	PE	If I continue to use Mobile learning mode, I will increase my chances of getting a better mark.
q5	EE	My interaction with Mobile learning mode was clear and understandable.
q6	EE	It was easy for me to become skillful at using the Mobile Learning mode.
q7	EE	I found the Mobile learning mode easy to use.
q8	SI	People who influence my behavior thought that I should use the Mobile learning mode.
q9	SI	People who are important to me thought that I should use the Mobile learning mode.
q10	SI	In general, the organization (UNIZA) supported the use of the Mobile learning mode.
q11	FC	I had the resources necessary to use the Mobile learning mode.
q12	FC	I had the knowledge necessary to use the Mobile learning mode.
q13	FC	The Mobile learning was not compatible with other systems I use.
q14	FC	A specific person / group was available for assistance with Mobile learning mode difficulties.
q15	BI	I intend to use the Mobile learning mode if offered in other courses.
q16	BI	I predict I would use the Mobile learning mode if offered in other courses.
q17	BI	I plan to use the Mobile learning mode if offered in other courses.

Pre prijatie alebo odmietnutie uvedených hypotéz: H1 Vplyv očakávanej výkonnosti na behaviorálny zámer používania technológii bude moderovaný študijným programom tak, že bude signifikantnejší pre študijný program Multimédiálne technológie. H2 Vply očakávaného úsilia na behaviorálny zámer používania technológii bude moderovaný skúsenosťami. H3. Uľahčujúce podmienky nebudú mať štatisticky významný vplyv na behaviorálny zámer požívania technológii., a zisťovaní rozdielov medzi odpoveďami na jednotlivé položky dotazníka bola ako vhodný štatistický nastroj uznaná séria Studentových t-testov. Skóre pre jednotlivé domény, ktoré vstúpili do stanovených hypotéz, boli získané jednoduchým súčtom Likertových hodnôt. Ťažiskom inferenčnej časti štatistickej analýzy bolo skonštruovať modely, ktoré zachytávajú vzťahy medzi záujmovými premennými a ich potenciálnymi moderátormi. Na tento účel bol zvolený teoretický koncept zovšeobecnených lineárnych modelov (GLM). GLM uľahčujú zachytenie a následnú vizualizáciu dynamických vzťahov. Ide o univariantné modely, v ktorých sa používa jedna závislá premenná (v tomto prípade celkové skóre zámeru správania) v spojení s aspoň jednou nezávislou premennou (iné domény a moderátori prítomné v súbore údajov). Skonštruované GLM modely a ich podmienky boli následne preskúmané pomocou analýzy rozptylu s využitím F-testu, ktorý identifikoval významné a úplne irelevantné komponenty modelu. P-hodnota vnímaná ako faktor určujúci pravdepodobnosť získania pozorovaných výsledkov pri platnej nulovej hypotéze. Čím je p-hodnota nižšia, tým je pozorovaný výrazne silnejší variant. V zásade sa ako štatisticky významná testuje p-hodnota 0,05 alebo menej. Spolu s hodnotou p sa ako použiteľné prijímajú konvenčné kódy významnosti na špecifikáciu výsledkov testu. Všetky štatistické operácie boli vykonávané v rámci programovacieho jazyka "R" s použitím štandardných knižníc.

2.1 H1 Vplyv očakávanej výkonnosti na behaviorálny zámer používania technológii bude moderovaný študijným programom tak, že bude signifikantnejší pre študijný program Multimediálne technológie.

Vplyv očakávanej výkonnosti na behaviorálny zámer bol štatisticky významne moderovaný študijným programom (PE efekt: F = 4,81; p-hodnota = 0,03), pričom tento efekt bol silnejší v prípade študijného programu Multimediálne technológie (Efekt študijného programu: F = 37,3; p-hodnota < 0,001). Tento vzťah bol však prítomný len pri interakcii nadpriemerného behaviorálneho zámeru s nadpriemerným očakávaným výkonom (Tabuľka 3). Očakávaná výkonnosť a študijný program vysvetľujú približne 40 % variability behaviorálnych zámerov. Hypotéza bola prijatá.

Tabuľka 3 H1

term	Df	Deviance	Resid.Df	Resid. Dev	F	p-value	
NULL			65	116.9			
PE	1	5.401	64	111.5	4.81	0.03	*
study.program	1	41.869	63	69.7	37.3	<0.001	***
PE × study.program	1	0.076	62	69.63	0.1	0.8	
Null deviance: 116.985							
Residual deviance: 69.639							
***pseudo*-R^2** = (Null deviance – Residual deviance) / Null deviance = 40.47%							

2.2 H2 Vply očakávaného úsilia na behaviorálny zámer používania technológii bude moderovaný skúsenosťami.

Vplyv očakávaného úsilia na behaviorálny zámer bol prítomný (EE efekt: F = 10,5; p-hodnota = 0,002), avšak nebol moderovaný skúsenosťou (efekt skúsenosti: F = 0,07; p-hodnota = 0,792). Vzťah medzi očakávanou námahou a behaviorálnym zámerom bol rovnaký bez ohľadu na to, či respondenti mali alebo nemali skúsenosť (Modelové odhady boli však ovplyvnené nedostatkom variability v údajoch. Očakávaná námaha vysvetľuje približne 16 % variability behaviorálnych zámerov (tento vzťah však nebolo možné predpovedať u tých so skúsenosťou). Hypotéza bola zamietnutá z praktických dôvodov.

Tabuľka 4 H2

term	Df	Deviance	Resid.Df	Resid. Dev	F	p-value	
NULL			65	116.9			
EE	1	16.639	64	100.35	10.5	0.002	**
experience	1	0.111	63	100.23	0.07	0.792	
EE × experience	1	2.012	62	98.22	1.26	0.264	
Null deviance: 116.985							
Residual deviance: 98.222							
***pseudo*-R^2** = (Null deviance – Residual deviance) / Null deviance = 16.03%							

2.3 H3 Uľahčujúce podmienky nebudú mať štatisticky významný vplyv na behaviorálny zámer požívania technológii

Efekt uľahčujúcich podmienok (FC) nemal významný vplyv na zámery správania. (FC efekt: F = 1,67; p-hodnota = 0,199; Tabuľka 5). Hypotéza bola prijatá.

Tabuľka 5 H3

term	Df	Deviance	Resid.Df	Resid. Dev	F	p-value
NULL			65	116.99		
FC	1	2.989	64	114	1.67	0.199
Null deviance: 116.985						
Residual deviance: 114.00						
***pseudo*-R^2** = (Null deviance – Residual deviance) / Null deviance = 2.5%						

ZÁVER

Štúdia sa zaoberala identifikáciou a analýzou faktorov, ktoré ovplyvňujú prijatie inovatívneho prístupu k odbornému jazykovému vzdelávaniu na UNIZA. Toto bolo dosiahnuté použitím modelu UTAUT a generalizovaných lineárnych modelov, a to z dôvodu, že vďaka nim je proces identifikácie a vizualizácie dynamických vzťahov priamočiarejším. V našich výskumných podmienkach bola použitá jedna závislá premenná – celkové skóre behaviorálnej intencie v spojení s aspoň jednou nezávislou premennou v univariantnom modeli. Skonštruované GLM modely a ich pojmy boli podrobené následnej analýze rozptylu pomocou F-testu, ktorý odlíšil ich relevantné a úplne irelevantné komponenty. Okrem toho, séria t-testov bola identifikovaná ako platná na stanovenie prijatia alebo odmietnutia stanovených hypotéz. V súlade s výsledkami dotazníkového šetrenia a UTAUT modelu možno konštatovať, že MALL je koncept, ktorý sa opiera o fakt, že v súčasnosti má takmer každý vo vlastníctve istý druh mobilného zariadenia, a preto jeho implementácia do vzdelávacieho procesu je vnímaná ako prirodzená a akceptovateľná.

Tento príspevok bol podporený Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR na základe dotácie projektu KEGA 006TU Z-4/2020.

LITERATÚRA

ALLY, M. 2009. Mobile Learning: Transforming The Delivery Of Education And Training. Athabasca University: Au Press.

GEORGIEV, T., et al. 2004. M-learning – a new stage of e-learning. [online] 2004. [cit. 2022-06-22] dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/262367952_m-learning-a_new_stage_of_e- learning

KAHIHARA, M., SORENSEN, C., 2002. *Mobility: An Extended Perspective.* In Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS- 35). IEEE, Big Island, Hawaii. 7th-10th January 2002, 1756- 1766.

KEEGAN, D. 2002. *The future of learning*: ZIFF papiere 119: From eLearning to mLearning.

KENNEDY, C., LEVY, M. 2008. *L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners'* language learning. ReCALL, 20(3), 315-330. [online] 2008. [cit. 2022-06-22]. Dostupné na internete: http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000530

KUKULSKA-HULME, A., TRAXLER, J. 2005. *Mobile learning*: *A handbook for educators and trainers*. New York: Taylor and Francis.

TRAXLER, J. 2005. *Defining Mobile Learning*. IADIS International Conference on Mobile Learning. Malta. 261-266.

VENKATESH, V., et al., 2003. User acceptance of information technology: Toward a unified view. Management Information Systems Quarterly, 27(3), 425–478.

TVORBA VYSOKOŠKOLSKÝCH SKRÍPT S AKCENTOM NA AKTUÁLNE PREFERENCIE ŠTUDENTOV A POTREBY APLIKAČNEJ PRAXE

THE CREATION OF HIGH SCHOOL SCRIPTS WITH AN EMPHASIS ON CURRENT STUDENT PREFERENCES AND APPLICATION PRACTICE NEEDS

Elena Nikolajová Kupferschmidtová

Abstrakt
Dobrá znalosť cudzieho jazyka je nevyhnutnosťou v dnešnom živote policajtov na celom svete, a preto je aj na Akadémii Policajného zboru v Bratislave kladený dôraz na cudzojazyčné vzdelávanie ako na jednu z priorít v rámci bezpečnostnoprávnej problematiky a problematiky verejnej správy. Cieľom príspevku je predstaviť tvorbu vysokoškolských skrípt pre predmet Úvod do odbornej terminológie, ktoré predstavujú študijnú literatúru zameranú na osvojenie a precvičenie si relevantnej terminológie pre špecifické potreby polície a bezpečnostných služieb, ale zároveň umožňujú aj integrovaný rozvoj potrebných jazykových zručností učiacich sa. Forma, obsah, ale aj samotné spracovanie vysokoškolských skrípt reflektuje aktuálne preferencie študentov, ktoré boli vyhodnocované na základe online dotazníka, do ktorého sa zapojila vzorka pozostávajúca zo 74 študentov. V závere zhodnocuje implementáciu preferencií študentov v praxi a samotný dopad na rozvoj potrebných jazykových zručností.

Kľúčové slová: vysokoškolské skriptá, odborná slovná zásoba, bezpečnostné vedy, polícia

Abstract
A sound knowledge of a foreign language is a necessity in today's life of police officers all over the world, and that is why the Academy of the Police Force in Bratislava emphasizes foreign language education as one of the priorities within security sciences and public administration. The primary aim of the current study is to present the creation of university scripts for the subject Introduction to professional terminology, which represent study literature aimed at acquiring and practicing relevant terminology for the specific needs of the police and security services, but at the same time enables the integrated development of the necessary language skills. The form, content, but also the processing of university scripts itself reflects the current preferences of students, which were evaluated on an online questionnaire, in which a sample consisting of 74 students participates. In the end, it evaluates the implementation of student preferences in practice and the very impact on the development of the necessary language skills.

Keywords: university study materials, professional terminology, security sciences, police

ÚVOD

Interkultúrnu komunikáciu môžeme v dnešnej dobe zaradiť medzi najdôležitejšie kompetencie jednotlivca.[1] Aj preto sa v súčasnosti čoraz viac ľudí venuje štúdiu angličtiny ako druhého jazyka. Mnohé krajiny zaraďujú angličtinu do svojich školských osnov a deti sa začínajú učiť angličtinu v čoraz mladšom veku. Aj v slovenskom vzdelávacom systéme má anglický jazyk ako cudzí jazyk svoje nezastupiteľné miesto. Ovládanie anglického jazyka sa stáva nevyhnutnosťou aj v rámci vysokoškolského vzdelávania, keďže častokrát sa práve angličtina využíva ako komunikačná platforma nielen v akademickej, či pracovnej oblasti. Ako *lingua franca* súčasnosti umožňuje napĺňať každodenné komunikačné potreby aj v rámci práce príslušníkov Policajného zboru na území Slovenskej republiky i mimo nej. Práve z uvedených dôvodov je záujem študentov o štúdium odborného anglického jazyka v oblasti bezpečnostnoprávnych vied na vzostupe. Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave poskytuje semináre odborného cudzieho jazyka študentom bakalárskeho i magisterského štúdia, a to študijných programoch 8.3.1. Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a 8.3.2 Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe pre študentov v internej i externej forme štúdia. A štúdium odborného anglického jazyka sa teší mimoriadnej obľube u väčšiny študentov. Záujem o ovládanie anglického jazyka ako cudzieho jazyka zo strany študentov však so sebou prináša pre pedagógov katedry jazykov nové výzvy ohľadom efektívnej výučby cudzieho jazyka, keďže so zmenou spoločnosti prichádzajú aj nové metódy výučby cudzích jazykov v rámci jazykového vzdelávania nielen na vysokých školách. O to viac je potrebné zamerať pozornosť na rozvíjanie vybraných aspektov jazykového vzdelávania u študentov - kadetov, či policajtov vo výkone, ktorí medzi najpotrebnejšie zručnosti zaraďujú predovšetkým komunikačnú kompetenciu v cudzom jazyku (najmä v anglickom jazyku) a odbornú slovnú zásobu, ktorú využívajú najmä v rámci kontaktu s príslušníkmi Policajného zboru z iných krajín.

1 JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

Aj výsledky prieskumu Európskej komisie, ktorý bol realizovaný pod názvom Europeans and their Languages,[2] potvrdzuje skutočnosť, že takmer deväť z desiatich občanov

[1] DOBIÁŠOVÁ, A. Zmapovanie interkultúrnej komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v detenčných centrách v Rakúsku. In: Policajná teória a prax 3/2020.

[2] Bližšie pozri: https://europa.eu/eurobarometer/surveys/browse/all/series/8927

Európskej únie verí, že schopnosť hovoriť cudzími jazykmi je veľmi užitočná a 98 % tvrdí, že ovládanie jazykov bude dobré pre budúcnosť ich detí. Viac ako polovica Európanov (53 %) používa v práci jazyky a 45 % si myslí, že vďaka znalostiam cudzích jazykov získali lepšiu prácu vo svojej krajine. Dobrá znalosť cudzieho jazyka je nevyhnutnosťou v dnešnom živote policajtov na celom svete. Komunikácia v cudzom jazyku je považovaná za kľúčovú kompetenciu nielen policajtov, ale všetkých občanov EÚ. Výučba cudzích jazykov je preto mimoriadne dôležitá. Dôraz na cudzojazyčné vzdelávanie zostáva jednou z hlavných priorít aj pre Akadémiu Policajného zboru v Bratislave ako vysokú školu zameranú predovšetkým na bezpečnostnoprávnu problematiku a problematiku verejnej správy a lingvistiky. V tomto smere je potrebné zefektívniť medzinárodnú komunikáciu s dôrazom na komunikáciu v policajnej sfére.

Akadémia Policajného zboru v Bratislave venuje pozornosť štúdiu cudzích jazykov v profesionálnych policajných prostrediach. Ťažiskom obsahu jazykového vzdelávania je terminológia z oblasti kriminalistiky, jednotlivých policajných služieb, právnych disciplín, najmä trestného práva, medzinárodného a obchodného práva, ako aj z oblasti správneho a občianskeho práva, krízového manažmentu, civilnej ochrany a pod. Preto sa Katedra cudzích jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave zameriava na bezpečnostnoprávnu problematiku a problematiku verejnej správy v bakalárskom a magisterskom štúdiu a vyvinula aj jednotlivé e-learningové moduly relevantné pre príslušníka Policajného zboru v rámci systému celoživotného vzdelávania policajtov. Študenti si môžu študovať nasledujúce cudzie jazyky: angličtinu, nemčinu, ruštinu a taliančinu. Výučba cudzích jazykov je poskytovaná formou seminárov. Tematické plány jednotlivých seminárov odzrkadľujú aktuálne potreby policajtov pracujúcich pre spoločnosť. Z jazykového hľadiska je v študijnom programe – ochrana osôb a majetku, odzrkadľuje zameranie odbornej terminológie oblasti jednotlivých policajných služieb a právnych disciplín, najmä trestného práva, kriminalistiky a kriminológie. Ťažisko študijného programu Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe je v odbornej terminológii najmä z oblasti správneho a občianskeho práva, požiarnej a civilnej ochrany, krízového manažmentu a pod. Nasledujúce predmety odrážajú štruktúru seminárov, ktoré sa v súčasnosti vyučujú na Katedre cudzích jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave:

8.3.1 Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku

8.3.2 Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe

Cudzí jazyk I - Úvod do odbornej terminológie

Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia I

Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia II

Cudzí jazyk I - Špecializovaná príprava

Cudzí jazyk II - Základy komunikácie I

Cudzí jazyk II - Základy komunikácie II

Cudzí jazyk (v rámci programu Erasmus+)

Okrem uvedených vzdelávacích aktivít Katedra cudzích jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave (ďalej len katedra) aktívne spolupracuje s rôznymi úradmi, oddeleniami a inými odbormi Ministerstva vnútra SR. SR, zabezpečuje testovanie a hodnotenie jazykových kompetencií príslušníkov Policajného zboru (napríklad pre uchádzačov o zaradenie do databázy Útvaru cudzineckej polície), pravidelne organizuje a zabezpečuje množstvo špecializovaných jazykových kurzov.

Katedra jazykov zároveň plní rôzne úlohy pre Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, aktívne sa podieľa na prekladoch a tlmočeniach primárne pre potreby Akadémie Policajného zboru v Bratislave a vykonáva aj jazykové korektúry slovenského a anglického jazyka (príležitostne aj nemčiny).

Hlavným cieľom je však zlepšenie kľúčových komunikačných kompetencií, ktoré vyžadujú vysokoškolsky vzdelaní policajti. Schopnosť ústne a písomne sa primerane vyjadrovať v konkrétnych situáciách, počúvať a čítať s porozumením, využívať informácie získané čítaním, spracovávať písomné materiály a hlavne komunikovať v odbornom cudzom jazyku zostáva prioritou v cudzojazyčnom vzdelávaní poskytovanom na Akadémii Policajného zboru v Bratislave , najmä s ohľadom na skutočnosť, že policajti v prvej línii prichádzajú takmer denne do priameho kontaktu s cudzím jazykom, a preto musia byť dostatočne jazykovo „zruční“, aby úspešne zvládli rôzne typy bezpečnostných situácií. Okrem toho absolventi Akadémie Policajného zboru v Bratislave a policajti z praxe potrebujú cudzí jazyk aj pri ďalšom vzdelávaní alebo výmene vedomostí, skúseností a osvedčených postupov pri práci v zahraničí (napr. styční dôstojníci, policajti, členovia medzinárodných mierových misií a operácií krízového manažmentu , členovia spoločných operácií Frontex, účastníci školení MEPA atď.). To znamená, že pracovníci Ministerstva vnútra Slovenskej republiky by mali byť schopní profesionálne komunikovať v danom jazyku, a to nielen v jeho hovorenej, ale aj písomnej forme.

2 ORIENTÁCIA CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

Jazyková príprava je na Akadémii Policajného zboru v Bratislave zameraná na prípravu študentov na to, aby boli schopní komunikovať v cudzom jazyku nielen o všeobecných témach, ale najmä o témach z oblasti ich študijného zamerania, osvojiť si poznatky z odbornej cudzojazyčnej literatúry a prezentovať vlastné projekty. Najdôležitejším výchovno-vzdelávacím cieľom vo vyučovaní cudzích jazykov je podľa požiadaviek osvojovania komunikatívnej didaktiky „komunikačná kompetencia“ a rozvoj osobnosti študentov. Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave zabezpečuje odbornú jazykovú prípravu pre:

a) študentov v dennej (kadeti) a externej forme (policajti) štúdia v študijnom programe bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku;
b) študentov v dennej a externej forme štúdia v študijnom programe bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe,
c) príslušníkov Policajného zboru v rámci kurzov celoživotného vzdelávania.

Obsahové a tematické zameranie odbornej jazykovej prípravy sa pre všetky skupiny upravuje podľa ich potrieb. Akademická výučba je tematicky zameraná na policajnú a právnu problematiku, odborné jazykové kurzy (napr. pre kandidátov na posty v mierových misiách a operáciách krízového manažmentu, antikonfliktné tímy a pod.) sú tematicky zamerané priamo na konkrétnu problematiku. Jazyková príprava rozvíja všeobecný jazyk doplnený o niektoré jazykové javy charakteristické v rámci odborného štýlu, najmä terminológiu a je zameraná na osvojenie a rozvoj širokého registra lexikálnych jednotiek v oblasti policajného práva. Z pohľadu gramatiky ide o zložitejšie odborné štruktúry jazyka ako pasívne a infinitívne konštrukcie, správne používanie vedľajších typov viet a spojok, slovotvorba a pod.

Neoddeliteľnou súčasťou obsahu jazykovej prípravy je ústna prezentácia odbornej problematiky a rozvíjanie schopnosti študentov viesť odborne orientovanú diskusiu. Aktívnu písomnú komunikáciu predstavuje písanie profesijného životopisu, správ, žiadostí, upozornení, vyrozumení, vyjadrení, či abstraktov. Súčasťou jazykového vzdelávania sú aj prekladateľské cvičenia. Pre potreby prekladateľských cvičení sa autentické texty využívajú na precvičovanie prekladu a rozvíjanie základov odbornej terminológie a špecifických štruktúr odbornej jazykovej komunikácie, ktoré sú pre odbornú prax nanajvýš dôležité – budovanie a upevňovanie odbornej terminológie a osvojovanie si špecifických gramatických

javov odbornej komunikácie. Texty s vyššou náročnosťou sú upravené a tiež zjednodušené tak, aby motivovali študentov na nižších úrovniach jazykovej kompetencie. Pre vyššie uvedené účely si katedra cudzích jazykov pripravuje vlastné materiály (napr. vysokoškolské učebnice, skriptá, e-learningových moduly, slovníky, príručky a pod.). Pracovníci katedry cudzích jazykov aktívne spolupracujú s odborníkmi z príslušných policajných zložiek pri príprave a následnej implementácii materiálov a učebných pomôcok pre študentov. Väčšina zamestnancov na oddelení sú príslušníci Policajného zboru, a aby boli informovaní a orientovaní v relevantných témach a mohli reflektovať aktuálne potreby policajných služieb, majú možnosť každý rok vykonávať krátkodobé odborné stáže v rámci vybraných policajných služieb.

Získané skúsenosti teda priamo ovplyvňujú priebeh a efektivitu výučby cudzích jazykov. Z lingvistického a didaktického hľadiska sú kurikulum a didaktické techniky, ktoré dopĺňajú primárny cieľ jazykovej prípravy – ovládanie cudzieho jazyka a plynulosť v interkultúrnej komunikácii, ovplyvnené aj informáciami získanými počas osobných skúseností a postupov zdieľaných príslušníkmi Policajného zboru z príslušných policajných útvarov. Vzhľadom na obmedzený čas na cudzojazyčné semináre je však nevyhnutná aj príprava materiálov vhodných pre individuálne štúdium, ktoré slúži aj ako zdroj usmernenia pri ďalšom štúdiu jednotlivcov. Učitelia cudzích jazykov sa preto len zriedka môžu spoľahnúť na bežne dostupné „komerčné“ učebnice, ktoré nie sú pripravované s ohľadom na špecifický kultúrny, vzdelávací alebo profesijný policajný kontext. Dnešný trh učebníc pri výučbe odborného jazyka je prevažne tematicky orientovaný na obchod, informačné technológie, právo a cestovný ruch, no bezpečnostná a policajná činnosť stále zostáva nepokrytá študijnou literatúrou pre policajnú prax a študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave.

Dôraz na efektívnosť a kvalitu výučby cudzích jazykov zostáva jednou z hlavných priorít katedry jazykov. Implementácia a používanie metód výučby cudzích jazykov, ktoré posilňujú samostatnosť myslenia, úsudku, konania a zároveň rešpektujú potreby, motiváciu, vlastnosti a možnosti študentov, sú teda na Katedre jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave mimoriadne dôležité. Na dosiahnutie žiaducich výsledkov v procese učenia sa žiakov je viac než žiadúce využívanie učebných pomôcok a didaktických pomôcok, ktoré umožňujú lepšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva predmetu, keďže neslúžia len na ilustračné účely. Využívanie špecifických vyučovacích metód a didaktických prostriedkov výrazne napomáha aj vzbudeniu záujmu o učivo a učenie a zatraktívneniu vyučovacieho procesu pre študentov. Zvyčajne sa vo vyučovacom procese využíva široká škála cvičení

rozvíjajúcich individuálne jazykové a rečové schopnosti žiakov. Veľká pozornosť je venovaná práci s písanými odbornými textami, z čoho vyplýva, že medzi prioritné jazykové zručnosti patrí čítanie s porozumením (samozrejme rozvíjané v spojení s hovorením, počúvaním a písaním), ktoré zabezpečuje výber a vstrebávanie odborných informácií v rámci ďalšieho vzdelávania. či celoživotné cudzojazyčné vzdelávanie policajtov. Stále však existuje mnoho aspektov, ktoré je potrebné zohľadniť a stále existuje priestor na ďalší rozvoj prostredníctvom nových vyučovacích metód, nástrojov a pomôcok.

Na tomto mieste je však nevyhnutné zdôrazniť aj špecifické nároky cieľovej skupiny, študentov – kadetov, resp. policajtov vo výkone, ktorí sú priamo ovplyvnení výkonom svojej práce/pracovnej náplne a z uvedeného dôvodu primárne sústreďujú svoju pozornosť predovšetkým na rozvoj komunikačných kompetencií a počúvanie, keďže sa v rámci výkonu svojej práce stretávajú predovšetkým s týmito činnosťami, napr. pri vypočúvaní svedka, vypočutí sťažností/výrokov/vysvetlení, vyžiadanie osobných údajov od cudzincov, inštruovanie a navigovanie cudzincov, prípadne pripomínanie a vysvetľovanie cudzincom právne predpisy, resp. tresty, ktoré im hrozia na území Slovenskej republiky pri nedodržaní ustanovení právnych predpisov.

3 EFEKTÍVNOSŤ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Autori Hutchinson a Waters (1989, s. 90-94) navrhujú štyri prístupy v procese tvorby seminárov, resp. kurzov: prístup zameraný na jazyk, prístup zameraný na zručnosti, prístup zameraný na vzdelávanie a prístup post hoc. V jazykovo orientovanom prístupe je potrebné dodržať päť krokov, a síce analýzu cieľovej situácie, tvorbu osnov, tvorbu resp. selekciu textov na ilustráciu položiek v sylabe, tvorbu úloh na precvičenie položiek v sylabe a návrh testov, ktorými budú hodnotené znalosti obsahu učebných osnov. V prístupe zameranom na zručnosti je potrebné dodržať šesť krokov: analýzu cieľových potrieb, výber zaujímavých a reprezentatívnych textov, vytvorenie hierarchie zručností, zoradenie a prispôsobenie textov podľa potreby, aby bolo možné zamerať sa na požadované zručnosti, navrhovanie činností/technik na výučbu týchto zručností a navrhovanie systému na hodnotenie nadobudnutých zručností.

V prístupe zameranom na vzdelávanie Hutchinson a Waters (1989) rozlišujú tri druhy postupov:

1. analýza učebnej situácie, vytváranie zaujímavých materiálov a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav;

2. analýza cieľovej situácie, vytvorenie učebných osnov s témami a úlohami, vytváranie zaujímavých materiálov a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav;

3. analýza cieľovej situácie, vytvorenie učebných osnov s témami a úlohami, vypracovanie učebných osnov, ktoré dopodrobna opisujú jazykové zručnosti a kontrola obsahovej stránky materiálov v oblasti jazyka a zručností a vykonanie potrebných úprav.

Pri zostavovaní jazykového seminára je teda potrebné zohľadniť viaceré aspekty, pričom primárne je pozornosť zvyčajne venovaná aktuálnym potrebám, resp. požiadavkám zo strany príslušníkov Policajného zboru, či už ide o kadetov študujúcich v internej forme štúdia alebo príslušníkov Policajného zboru vo výkone, ktorí študujú na Akadémii Policajného zboru v rámci externej formy štúdia. Zohľadnenie špecifických potrieb praxe tvorí integrálnu súčasť každého seminára nielen pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Uvedený edukačný kontext má priamy vplyv na výučbové ciele, obsah seminárov, vymedzenie konkrétnych potrieb konkrétnych učiacich sa, ako aj na metodiku výučby, ktorá by mala v ideálnom prípade podporiť záujem a zvýšiť motiváciu učiacich sa.

Vyučovanie cudzieho jazyka v rámci seminárov odbornej terminológie pre špecifické účely má umožniť študentovi rozvíjať všetky jazykové kompetencie, pričom pozornosť by mala byť upriamená najmä na komunikáciu. Používanie jazyka je podmienené jednak ovládaním príslušného cudzieho jazyka a jednak vedomosťami z príslušného odboru (Binderová, 2010). Prerekvizitou účasti na seminári odbornej terminológie je teda nielen schopnosť komunikovať v cudzom jazyku, ale aj istá úroveň znalosti bezpečnostnoprávneho zamerania hlavných aktivít Policajného zboru.

4 VÝSKUMNÝ SÚBOR A DOTAZNÍK

Výskumný súbor pre účely dotazníka boli študenti Akadémie Policajného zboru v Bratislave, a to v oboch formách štúdia – externej i internej. Primárne išlo o študentov, ktorí už predmet Úvod do odbornej terminológie absolvovali v rámci svojho bakalárskeho, resp. magisterského štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave, a to v rámci oboch študijných programov - 8.3.1. Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a 8.3.2 Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe.

Prieskum u študentov ohľadom obsahovej náplne predmetu Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk, ako aj ohľadom preferovaných typov cvičení, bol realizovaný formou online dotazníka, ktorý bol vytvorený pre uvedené účely v rámci aplikácie 365 Office. Samotný dotazník pozostával z piatich jednoduchých otázok:

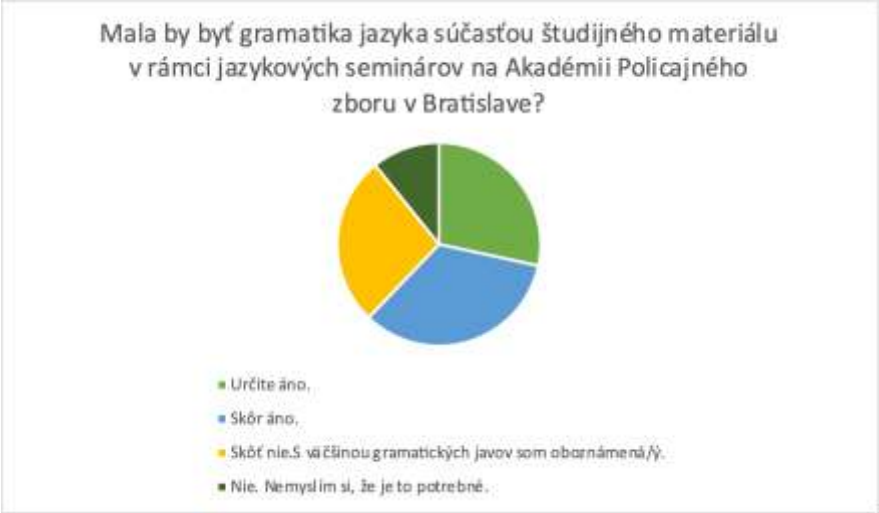
1. Ktorá oblasť policajnej terminológie/policajného výkonu Vás zaujíma?
2. Mala by byť gramatika jazyka súčasťou študijného materiálu v rámci jazykových seminárov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave?
3. Privítali by ste v rámci jednotlivých lekcií viac praktických cvičení?
4. Aké typy cvičení Vám najviac vyhovujú?
5. Aký spôsob je podľa Vás najvhodnejší na osvojenie si terminológie?

Uvedené otázky zároveň reflektovali komentáre zo strany študentov, s ktorými sa pedagógovia počas svojich jazykových seminárov stretávali a týkali sa predovšetkým obsahovej stránky jazykových seminárov a didaktiky výučby. Prostredníctvom dotazníka sa mali študenti možnosť vyjadriť a pedagógovia zároveň získali objektívnejší pohľad na potreby študentov.

Do prieskumu sa zapojilo celkovo **74 študentov**, ktorí v predchádzajúcom semestri absolvovali uvedený predmet. Uvedený počet participantov potvrdil záujem zo strany študentov zmeniť doposiaľ zaužívané študijné materiály a reflektovať aktuálne potreby aplikačnej praxe v oblasti bezpečnostnoprávnych vied.

V rámci prvej otázky mali študenti možnosť vyjadriť svoj názor formou krátkej odpovede a špecifikovať jednotlivé tematické oblasti výkonu, o ktoré majú eminentný záujem, resp. v nich pôsobia (najmä s ohľadom na študentov študujúcich v externej forme štúdia). Z dotazníka vyplynula potreba venovať sa predovšetkým nasledovným témam: Policajný zbor a jeho členenie, výstroj a výzbroj príslušníka Policajného zboru, trestné činy a ich páchatelia, miesto činu, predsúdne a súdne konanie, medzinárodná, resp. európska policajná spolupráca, verejná správa, dokumentácia, ochrana údajov, krízová komunikácia a civilná ochrana. Uvedené témy zároveň reflektujú potreby príslušníkov Policajného zboru vo výkone a taktiež nadväzujú na ostatné odborné predmety, s ktorými sa študenti v rámci svojho štúdia stretávajú na iných katedrách Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Požiadavka na tematické oblasti je síce definovaná široko, ale zároveň parciálne odráža nevyhnutnosť reagovať na aktuálne požiadavky aplikačnej praxe.

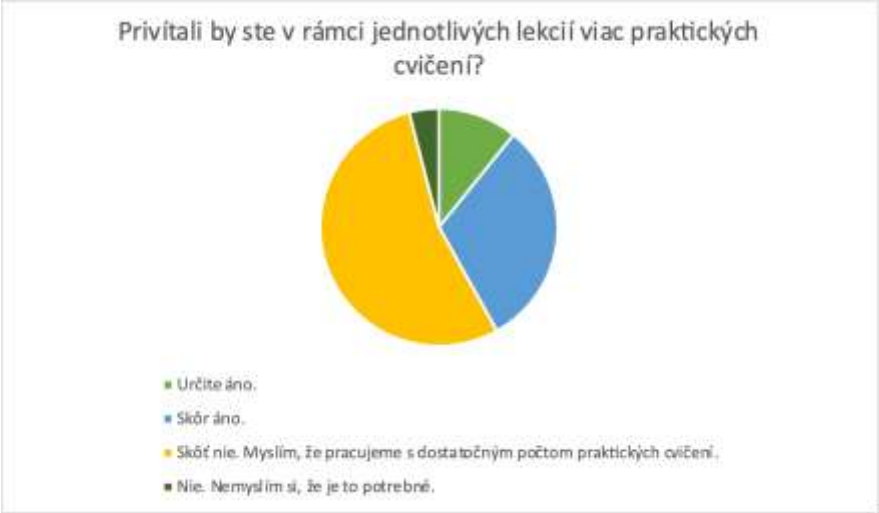
Druhá otázka bola venovaná miestu gramatiky v rámci jazykového vzdelávania u študentov, ktorí sa primárne zaujímajú o odbornú terminológiu. Odpovede neboli úplne jednoznačné (pozri graf 1).



Graf 1 Otázka ohľadom gramatiky ako integrálnej súčasti jazykových seminárov zameraných na odbornú terminológiu.

Gramatiku ako oblasť, ktorú je potrebné ďalej rozvíjať aj v rámci seminárov zameraných na odbornú terminológiu by rozhodne privítalo celkovo 21 (28 %) z opýtaných študentov. Ku gramatike ako integrálnej súčasti seminárov by sa skôr priklonilo 25 (33 %) z opýtaných študentov. Uvedenú možnosť považuje za redundantnú celkovo 20 (27 %) z opýtaných študentov a 8 (10 %) z opýtaných študentov by gramatiku vylúčilo zo študijných materiálov využívaných pri odbornom jazykovom vzdelávaní v rámci jazykových seminárov poskytovaných na pôde Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Z uvedeného vyplýva, že napriek skutočnosti, že väčšina študentov disponuje dostatočným znalosťami ohľadom gramatických javov v anglickom jazyku (keďže väčšina zo študentov maturovala z anglického jazyka na úrovni B2), drvivá väčšina študentov sa prikláňa k precvičovaniu gramatických javov aj v rámci jazykových seminárov poskytovaných na pôde Akadémie Policajného zboru v Bratislave, ktoré sú primárne zamerané na odbornú terminológiu.

Tretia otázka bola zameraná na množstvo praktických cvičení, ktoré sú zvyčajne premietnuté v rámci cvičení cielených na rozvoj komunikačných zručností u študentov s ohľadom na oblasť policajných služieb. Na základe získaných údajov môžeme konštatovať celkovú spokojnosť študentov s uvedeným typom cvičení, keďže takmer 43 (58 %) z opýtaných študentov vyjadrilo presvedčenie, že množstvo praktických cvičení je primerané v rámci jednotlivých tematických lekcií. Viac praktických cvičení by privítalo celkovo 31 (41 %) z opýtaných študentov (pozri graf 2).



Graf 2 Otázka ohľadom množstva praktických cvičení v rámci jednotlivých tematických lekcií.

Štvrtá otázka bola zameraná na preferencie študentov ohľadom typov cvičení, ktoré v rámci seminárov cudzieho jazyku uprednostňujú a s ktorými sa najčastejšie stotožňujú. Študentom boli poskytnuté štyri možnosti, ktoré boli z dlhodobého hľadiska vyhodnotené ako najpopulárnejšie v rámci poskytovaných seminárov cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Išlo predovšetkým o výber z možností, tzv. *multiple-choice exercise,* cvičenia, ktoré vyžadujú súvislé vetné konštrukcie, a teda študentom na jednej strane poskytujú priestor pre vlastné kreatívne vyjadrenie názoru, ale zároveň vyžadujú znalosti z oblasti gramatiky, štylistiky, či lexiky, ďalej išlo o kontextuálne zasadenie terminológie v rámci kazuistík a cvičenia, ktoré sú zamerané na rozvoj komunikačných kompetencií a zvyčajne sú premietnuté do formy dialógov. Najväčšej popularite sa tešili cvičenia vo forme výberu z možností, keďže 43 (58 %) z opýtaných študentov uprednostňuje práve uvedenú možnosť. Výber z možností sa osvedčil v rámci testovania nadobudnutých jazykových kompetencií a zručností aj počas online, resp. dištančného vzdelávania počas pandémie súvisiacej so šírením koronavírusu. Uvedený výsledok teda nebol pre pedagógov Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave prekvapujúci. Príjemným prekvapením však bola orientácia študentov aj na cvičenia, ktoré sú zamerané na rozvoj komunikačných, resp. konverzačných zručností, keďže 13 (17 %) z opýtaných študentov uprednostnilo práve tento typ cvičení. Iba 7 (9 %) z opýtaných študentov uviedlo, že uprednostňujú cvičenia, ktoré sú orientované na formuláciu vetných konštrukcií a iba 11 (14 %) z opýtaných študentov sa priklonilo k cvičeniam, ktoré sú zamerané na kontextuálne zasadenie odbornej terminológie z vybranej oblasti v rámci tematických lekcií (pozri graf 3).

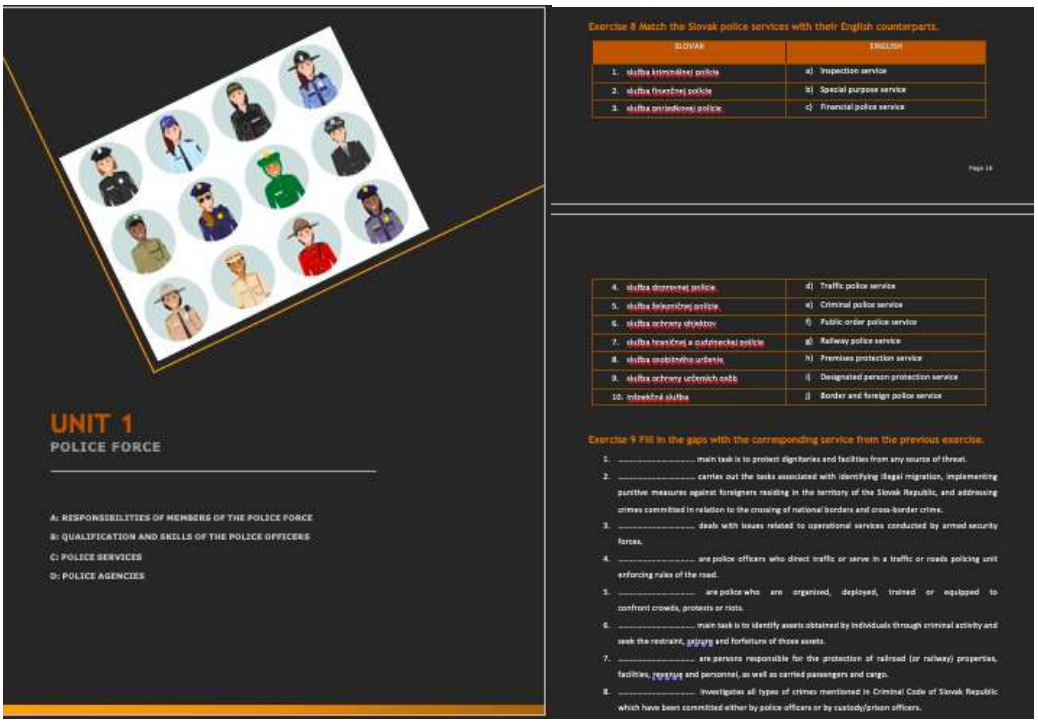
Graf 3 Otázka orientovaná na preferenciu študentov ohľadom typov cvičení využívaných pri jazykovom vzdelávaní v rámci seminárov cudzieho jazyka.

Piata otázka bola venovaná spôsobu osvojovania si odbornej terminológie v rámci jazykových seminárov poskytovaných na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Až 23 (31 %) z opýtaných študentov potvrdilo všeobecný predpoklad, že väčšina ľudí má tzv. vizuálnu pamäť, a teda uprednostňuje vizuálne vnemy aj pri jazykovom vzdelávaní. Drvivá väčšina opýtaných študentov – 40 (54 %) sa však priklonila ku kontextuálnemu zasadeniu odbornej terminológie pri vyučovacom procese (pozri graf 4). Uvedené zistenie však nie je celkom kompatibilné so zisteniami prezentovanými v rámci otázky č. 4, teda v rámci grafu 3, keďže dopĺňanie do textu ako typ cvičenia uprednostnilo iba 11 (14 %) z opýtaných študentov. Uvedené zistenie je prekvapujúce, ale taktiež pochopiteľné, a to z dôvodu, že väčšina študentov orientuje svoje pozornosť na autentické kazuistiky, ktoré sú v rámci seminárov odborného anglického jazyka pomerne často využívané.

Graf 4 Otázka ohľadom spôsobu osvojovania si odbornej terminológie.

Uvedené zistenia boli pretavené do vysokoškolských skrípt pre predmet Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk (a neskôr aj pre nemeckú jazykovú mutáciu).

5 VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ PRE PREDMET ÚVOD DO ODBORNEJ TERMINOLÓGIE - ANGLICKÝ JAZYK



UNIT 1
POLICE FORCE

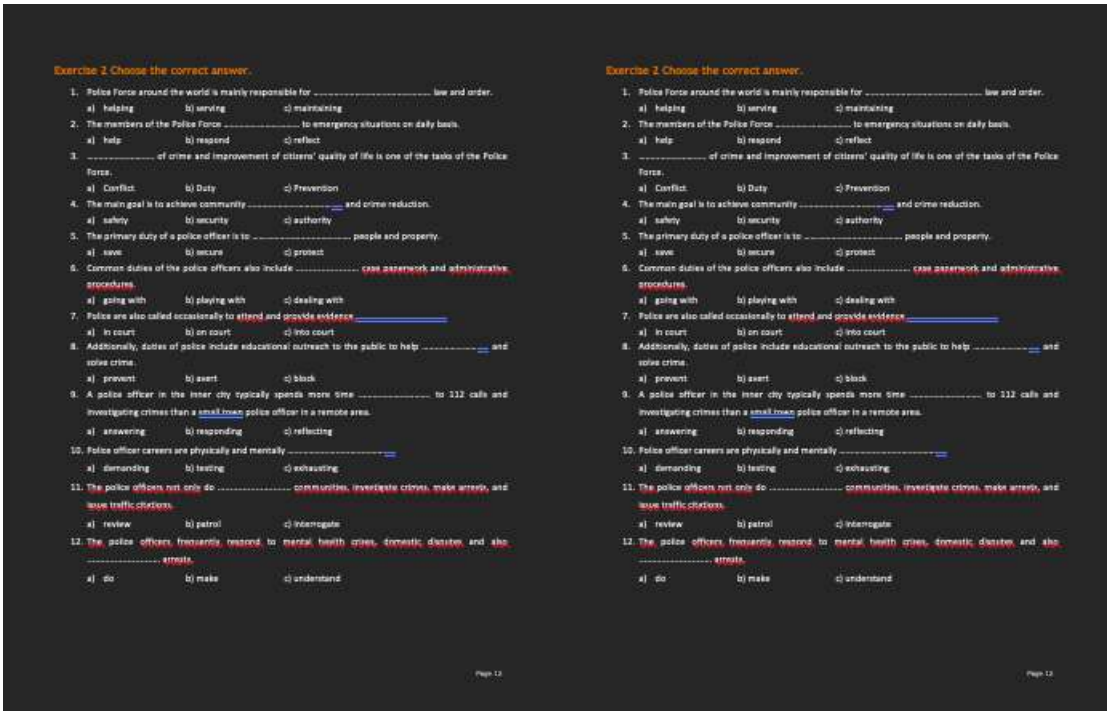
A: RESPONSIBILITIES OF MEMBERS OF THE POLICE FORCE
B: QUALIFICATION AND SKILLS OF THE POLICE OFFICERS
C: POLICE SERVICES
D: POLICE AGENCIES

Exercise 8 Match the Slovak police services with their English counterparts.

SLOVAK	ENGLISH
1. služba kriminálnej policie	a) Inspection service
2. služba finančnej policie	b) Special purpose service
3. služba priadzkovej policie	c) Financial police service
4. služba dopravnej policie	d) Traffic police service
5. služba kriminálnej policie	e) Criminal police service
6. služba ochrany objektov	f) Public order police service
7. služba hraničnej a cudzineckej policie	g) Railway police service
8. služba osobitného určenia	h) Premises protection service
9. služba ochrany určených osôb	i) Designated person protection service
10. inšpekčná služba	j) Border and foreign police service

Exercise 9 Fill in the gaps with the corresponding service from the previous exercise.

1. ..... main task is to protect dignitaries and facilities from any source of threat.
2. ..... carries out the tasks associated with identifying illegal migration, implementing punitive measures against foreigners residing in the territory of the Slovak Republic, and addressing crimes committed in relation to the crossing of national borders and cross-border crime.
3. ..... deals with issues related to operational services conducted by armed security forces.
4. ..... are police officers who direct traffic or serve in a traffic or roads policing unit enforcing rules of the road.
5. ..... are police who are organized, deployed, trained or equipped to confront crowds, protests or riots.
6. ..... main task is to identify assets obtained by individuals through criminal activity and seek the restraint, seizure and forfeiture of those assets.
7. ..... are persons responsible for the protection of railroad (or railway) properties, facilities, revenue and personnel, as well as carried passengers and cargo.
8. ..... investigates all types of crimes mentioned in Criminal Code of Slovak Republic which have been committed either by police officers or by custody/prison officers.



Exercise 2 Choose the correct answer.

1. Police Force around the world is mainly responsible for ..... law and order.
   a) helping b) serving c) maintaining
2. The members of the Police Force ..... to emergency situations on daily basis.
   a) help b) respond c) reflect
3. ..... of crime and improvement of citizens' quality of life is one of the tasks of the Police Force.
   a) Conflict b) Duty c) Prevention
4. The main goal is to achieve community ..... and crime reduction.
   a) safety b) security c) authority
5. The primary duty of a police officer is to ..... people and property.
   a) save b) secure c) protect
6. Common duties of the police officers also include ..... case paperwork and administrative procedures.
   a) going with b) playing with c) dealing with
7. Police are also called occasionally to attend and provide evidence _____
   a) in court b) on court c) into court
8. Additionally, duties of police include educational outreach to the public to help ..... and solve crime.
   a) prevent b) avert c) block
9. A police officer in the inner city typically spends more time ..... to 112 calls and investigating crimes than a small town police officer in a remote area.
   a) answering b) responding c) reflecting
10. Police officer careers are physically and mentally .....
    a) demanding b) testing c) exhausting
11. The police officers not only do ..... communities, investigate crimes, make arrests, and issue traffic citations.
    a) review b) patrol c) interrogate
12. The police officers frequently respond to mental health crises, domestic disaster, and also ..... arrests.
    a) do b) make c) understand

Page 12

Exercise 2 Choose the correct answer.

1. Police Force around the world is mainly responsible for ..... law and order.
   a) helping b) serving c) maintaining
2. The members of the Police Force ..... to emergency situations on daily basis.
   a) help b) respond c) reflect
3. ..... of crime and improvement of citizens' quality of life is one of the tasks of the Police Force.
   a) Conflict b) Duty c) Prevention
4. The main goal is to achieve community ..... and crime reduction.
   a) safety b) security c) authority
5. The primary duty of a police officer is to ..... people and property.
   a) save b) secure c) protect
6. Common duties of the police officers also include ..... case paperwork and administrative procedures.
   a) going with b) playing with c) dealing with
7. Police are also called occasionally to attend and provide evidence _____
   a) in court b) on court c) into court
8. Additionally, duties of police include educational outreach to the public to help ..... and solve crime.
   a) prevent b) avert c) block
9. A police officer in the inner city typically spends more time ..... to 112 calls and investigating crimes than a small town police officer in a remote area.
   a) answering b) responding c) reflecting
10. Police officer careers are physically and mentally .....
    a) demanding b) testing c) exhausting
11. The police officers not only do ..... communities, investigate crimes, make arrests, and issue traffic citations.
    a) review b) patrol c) interrogate
12. The police officers frequently respond to mental health crises, domestic disaster, and also ..... arrests.
    a) do b) make c) understand

Page 12

Aktuálnosť a potrebnosť vydania vysokoškolských skrípt pre predmet Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk potvrdila aj skutočnosť, že oblasť vyučovania

cudzieho jazyka pre špecifické účely (odborného cudzieho jazyka) pre políciu a bezpečnostné služby nie je v súčasnosti dostatočne pokrytá študijnou literatúrou zameranou na osvojenie a precvičenie si relevantnej terminológie a integrovaný rozvoj potrebných jazykových zručností učiacich sa. Uvedenú potrebu bolo nevyhnutné reflektovať predovšetkým s ohľadom na kontext výkonu špecializovaných činností na zaistenie ochrany osôb a majetku v Slovenskej republike a aktuálne potreby v rámci prebiehajúcej reformy verejnej správy.

Pokiaľ ide o jazykovú náročnosť, autorka reflektovala stále sa zvyšujúcu úroveň cudzojazyčnej kompetencie u študentov predovšetkým denného štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave, ktorí majú v drvivej väčšine za sebou nielen štátnicu z anglického jazyka na úrovni B2 (podľa Európskeho referenčného rámca pre jazyky), ale taktiež bohaté cestovateľské skúsenosti, či už z medzinárodných študijných či pracovných programov. Uvedené platí pre kadetov i civilných študentov študujúcich na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Vysokoškolské skriptá ÚVOD DO ODBORNEJ TERMINOLÓGIE – ANGLICKÝ JAZYK v rozsahu 160 strán sú rozčlenené do dvanástich kapitol: *Police Force, Police Equipment, Crime and Criminals, Crime Scene, Pre-trial and trial proceedings, European Police Cooperation, Public Administration, Documentation, Data Protection, Crisis Communication, Civil Protection a News.* Tematicky, a teda aj terminologicky, majú skriptá pomerne široký záber – od policajného zboru a výstroje policajtov, cez trestné činy, miesto činu, prípravné a súdne konanie, medzinárodnú policajnú spoluprácu, verejnú správu, ochranu údajov, krízovú komunikáciu a civilnú ochranu. Každá z kapitol je ďalej tematicky rozdelená do troch alebo štyroch vzájomne nadväzujúcich častí. Kapitoly majú jednotnú a prehľadnú štruktúru, ktorá je základným predpokladom pre ľahkú orientáciu študentov v tejto učebnej pomôcke. Autentické odborné texty v jednotlivých kapitolách sú zdrojom relevantnej slovnej zásoby prezentovanej v kontexte, a tým umožňujú používateľom zapamätanie si významu a správneho použitia odborných termínov. Okrem toho sú texty východiskom pre ďalšie aktivity, ktoré poskytujú príležitosti na precvičovanie predmetnej terminológie v ústnej alebo písomnej forme. K cvičeniam na slovnú zásobu sú pridané aj úlohy zamerané na zopakovanie a precvičenie vybraných gramatických javov, zvládnutie ktorých je potrebné na zrozumiteľnú formuláciu a vyjadrovanie myšlienok v efektívnej komunikácii odborníkov pôsobiacich v bezpečnostnoprávnej oblasti v anglickom jazyku.

Zámer autorky udržať záujem študentov o vypracovanie jednotlivých zadaní v rámci tematických celkov a podporiť motiváciu študentov pri učení sa cudzieho jazyka sa odrazila

v rôznorodosti cvičení v predmetných skriptách. Zároveň, v závere každej kapitoly sa nachádza glosár termínov, ktorý je sumárom predpokladanej novej slovnej zásoby, ktorú študenti majú vedieť po dokončení kapitoly aktívne používať vo svojich výpovediach v anglickom jazyku.

Po obsahovej stránke vysokoškolské skriptá zodpovedajú rozsahu a obsahu tematického plánu povinne-voliteľného predmetu Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk, určeného pre študentov internej a externej formy bakalárskeho štúdia v študijných odboroch 8.3.1. Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a 8.3.2 Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe. Potrebná vstupná jazyková úroveň cieľovej skupiny používateľov by mala dosiahnuť úroveň B2 – C1 podľa Európskeho referenčného rámca pre jazyky. Cieľom autorky však bolo zohľadniť nielen potreby odborného jazykového vzdelávania študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, ale využiť predmetné vysokoškolské skriptá aj v rámci celoživotného vzdelávania príslušníkov Policajného zboru na Slovensku a pracovníkov verejnej správy, keďže spracovanie prehľadu terminológie umožňuje širšie využitie.

ZÁVER

Predkladané vysokoškolské skriptá predstavujú súhrnný materiál predstavujúci odbornú terminológiu vyučovanú na Akadémii Policajného zboru v Bratislave v rámci predmetu Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk. Ide o študijný materiál určený predovšetkým pre študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave študujúcich v rámci študijného programu bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku, ako aj bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe.

Požiadavka na spracovanie predkladaných skrípt vyplynula z potreby reflexie aktuálnej odbornej terminológie vo vybraných oblastiach policajnej praxe a verejnej správy. S ohľadom na nepretržitý vývoj (nielen) anglického jazyka, ktorý v súčasnosti dominuje v pozícii tzv. *lingua franca*, snahou autorky bolo poskytnúť prehľad terminológie v rámci vybraných oblastí s cieľom umožniť študentom efektívne komunikovať a vymieňať si informácie pri riešení zložitých úloh v škole, efektívnej realizácii výkonov na pracovisku, zabezpečovaní domácich činností, či v rámci spoločenskej komunikácie na sociálnych sieťach.

Skriptum pozostáva celkovo z dvanástich kapitol. Jednotlivé kapitoly sa tematicky venujú nasledovným oblastiam: Policajný zbor, policajné vybavenie, trestné činy a ich páchatelia, miesto činu, predsúdne a súdne konanie, Európska policajná spolupráca, verejná

správa, dokumentácia, ochrana údajov, krízová komunikácia, civilná ochrana a aktuality z médií, ktoré poskytujú súbor doplňujúcich cvičení pre jednotlivé kapitoly. Každá kapitola pozostáva z troch až štyroch na seba nadväzujúcich častí. Každá kapitola obsahuje súbor cvičení, ktoré sú zamerané nielen na osvojovanie si novej lexiky, ale taktiež na zopakovanie vybraných gramatických javov, rozvoj konverzačných zručností, písomnú interakciu a spracovanie textu. Integrálnou súčasťou jednotlivých kapitol sú aj autentické ukážky písomnej korešpondencie, inštitucionálnych formulárov a obrazového materiálu, ktorý má pomôcť študentom pri vizualizácii predstavovaných javov a umocniť proces memorovania, a to nielen počas tradičného prezenčného vzdelávania, ale aj v rámci online vzdelávania. Hlavným cieľom predkladaných skrípt je taktiež posilniť u študentov vyšší stupeň kritického myslenia, základné kognitívne zručnosti a zároveň rozvíjať kreatívnejšie, flexibilnejšie a efektívnejšie učenie sa.

Napriek skutočnosti, že skriptá sú primárne určené pre študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, využiteľné sú aj mimo akademického priestoru, keďže poskytujú záujemcom o kontinuálne jazykové vzdelávanie možnosti ďalšieho rozvoja zručností a kompetencií pri osvojovaní si odborného anglického jazyka v bezpečnostnoprávnej oblasti.

LITERATÚRA

BINDEROVÁ, M. 2010. Práca s odbornými textami vo vyučovaní anglického jazyka v podmienkach Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Dizertačná práca. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 21 - 28.

BROUGHTON, G. et al., 1980. Teaching English as a Foreign Language. 2 nd ed. - London: Routledge and Kegan Paul. 248 s. ISBN 978-04-150-5882-7.

CUNNINGSWORTH, A., 1984. Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials. London: Heinemann. 104 s. ISBN 978-04-352-8006-2.

DOBIÁŠOVÁ, A. Zmapovanie interkultúrnej komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v detenčných centrách v Rakúsku. In: Policajná teória a prax, 3/2020, Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2020.

GILE, D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 1995, 120 s.

HARSONO, Y. M., 2015. Developing Learning Materials for Specific Purposes. Universitas Katolik Atma Jaya, Jakarta. [online]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/505f/1d3393db365e09c491848e21d120e6418264.pdf?_ga=2.96976287.125621000.1656191478-217195998.1656191478

HUTCHINSON, T., WATERS, A., 1989. English for Specific Purposes: A learning-centred Approach. 3 rd ed. - Cambridge: Cambridge University Press. 183 s. ISBN 978-05-213-1837-2.

MOSER-MERCER, B. – KÜNZLI, A. – KORAC, M. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress. Interpreting 3(5), 1998, s. 47-65.

NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. K otázkam zabezpečenia komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov. In: Policajná teória a prax 2/2020, Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave. Dostupné [online] z: https://www.akademiapz.sk/archiv-2-2020

NORSTRÖM, E. Community Interpreting in Sweden and its Significance to guaranteeing legal and medical security. Dostupné [online] z: http://sens-public.org/articles/781/

ZELENKOVÁ, A., 2015. Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie. In XLinguae Journal. Volume 8 Issue 1. ISSN 1337-8384. Dostupné z: http:/www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/metodiky/jazyk%20a%20komunikacia.pdf.

ZUJEV, D. D., 1986. Ako tvoriť učebnice. Bratislava: SPN. 296 s. 37.016.

ANGLIČTINA PRE VEREJNÚ SPRÁVU

ENGLISH FOR PUBLIC ADMINISTRATION

Iveta Nováková – Martina Binderová

Abstrakt
Príspevok sa venuje fúzii odborného obsahu verejnej správy, resp. správneho práva, s jazykovým vzdelávaním v rámci výučby odborného anglického jazyka pre študijný program 8. 3. 2 Bezpečnostno-právne služby vo verejnej správe. Autorky približujú proces tvorby učebnice English for Public Administration, ktorá je čiastkovým výstupom medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave s názvom Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach (VYSK 241). Tento na mieru šitý študijný materiál prezentuje a umožňuje precvičenie terminológie vybraných oblastí správneho práva (napr. verejná správa, ústredné orgány štátnej správy, civilná ochrana, súdnictvo, atď.).

Kľúčové slová: verejná správa, správne právo, odborný anglický jazyk, učebnica, príprava učebných materiálov, English for Public Administration

Abstract
The paper deals with the fusion of the professional content of public administration, or administrative law, with foreign language teaching and learning in terms of ESP for the study programme 8.3.2 Security and legal services in public administration. The authors depict the process of creating the textbook English for Public Administration, which is a partial output from the international scientific research task of the Foreign Languages Department of the Academy of the Police Force in Bratislava entitled Intercultural communication with third-country nationals in detention facilities (VYSK 241). This tailor-made study material presents and crates opportunities for students to practice the terminology of selected areas of administrative law, e.g. public administration, central state administration bodies, civil protection, judiciary, etc.,

Keywords: public administration, administrative law, English for specific purposes, textbook, learning materials development, English for Public Administration

ÚVOD

Názov konferencie „Fúzia jazykového a odborného obsahu vo vzdelávaní“ vystihuje proces realizácie výučby odborného cudzieho jazyka a každodennú realitu učiteľov cudzieho jazyka na slovenských vysokých školách. V prípade vedecko-pedagogických pracovníkov Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave ako rezortnej vysokoškolskej vzdelávacej inštitúcie Ministerstva vnútra SR ide o spájanie odborných znalostí a bezpečnostnoprávnej terminológie s cudzojazyčnými kompetenciami. V článku priblížime integráciu odborného obsahu verejnej správy, resp. správneho práva, v odbornom jazykovom vzdelávaní pri príprave vysokoškolskej učebnice English for Public Administration určenej na

výučbu predmetu Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia – anglický jazyk v študijnom programe Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe.

1 VEREJNÁ SPRÁVA V PODMIENKACH AKADÉMIE POLICAJNÉHO ZBORU

Pojem „verejná správa“ zákony používajú, ale nevymedzujú ho, preto je tento pojem predmetom širokej interpretácie. Jednotnú definíciu neposkytuje odborná literatúra ani platný právny poriadok. Napriek tomu, Vrabko (2018, s. 4) uvádza, že pojem verejná správa nájdeme v čl. 46 Ústavy Slovenskej republiky. Definície verejnej správy nachádzame najmä vo vede správneho práva, kde sa tento pojem vymedzuje v zmysle toho, že správne právo upravuje spoločenské vzťahy vo verejnej správe a ide o ústredný pojem, bez ktorého nie je možné porozumieť obsahu tohto právneho odvetvia. Zo správno-právneho pohľadu sa verejnou správou rozumie správa verejných záležitostí, realizovaná ako prejav výkonnej moci v štáte. Verejnú správu tak možno vo všeobecnosti chápať ako správu, ktorej predmetom je zabezpečovanie verejných vecí a ktorá je vykonávaná vo verejnom záujme. Zabezpečovanie verejných vecí spočíva v obstarávaní, riadení, organizovaní a kontrole verejných vecí, verejný záujem je všeobecne prospešný záujem, resp. záujem väčšiny (Košičiarová, 2015, s. 60).

Pozícia Akadémie Policajného zboru v Bratislave (ďalej len „akadémia“) vo vzťahu k verejnej správe je nielen akademická, ale najmä funkčná. Jedným z akreditovaných študijných programov, ktoré akadémia ponúka, je študijný program 8.3.2 *Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe.* Absolventi tohto študijného programu sa stávajú vysokoškolsky kvalifikovanými odborníkmi pre orgány verejnej správy, ktoré riadia a plnia úlohy na úseku všeobecnej vnútornej správy, civilnej ochrany, krízového manažmentu, obrany a ochrany pred požiarmi na úrovni miestnej štátnej správy a územnej samosprávy. Okrem toho sa absolventi uplatnia ako špecialisti, manažéri alebo riadiaci pracovníci pre orgány verejnej správy s dôrazom na úseky činnosti v nižších stupňoch riadenia miestnej štátnej správy a územnej samosprávy na úseku všeobecnej vnútornej správy, ochrany pred požiarmi, civilnej ochrany a krízového manažmentu. Vymedzenie profilu absolventa deklaruje získanie teoretických vedomostí a praktických schopností a zručností nasledovne:

Absolvent študijného programu

- získa základné právne vedomosti najmä z teórie štátu a práva, ústavného práva, správneho práva, trestného práva, súkromnoprávnych disciplín a práva životného prostredia, ktoré mu umožňujú realizovať úlohy na úseku miestnej štátnej správy, správnej služby a špecializovaných činností orgánov územnej samosprávy,

- získa spoločenskom vedné vedomosti, ktoré mu umožnia chápať fakty, pojmy, princípy a teórie vzťahujúce sa ku spoločenským javom a procesom súvisiacich s realizáciou bezpečnostnej politiky štátu,
- osvojí si základné vedomosti z oblasti manažmentu, informatiky, krízového manažmentu, ekonomiky verejného sektora a dokáže ich aplikovať vo vlastnej odbornej činnosti a pre koncepčnú a riadiacu činnosť na úseku svojej pôsobnosti,
- získa vedomosti o podstate, štruktúre, súčasnom stave a perspektívach vývinu bezpečnostných verejno-správnych služieb, ktoré mu umožňujú chápať úlohy, obsah, formy a metódy ich činnosti a svoje kompetencie pri plnení vymedzených úloh.

Absolvent študijného programu získa schopnosť

- dôsledne aplikovať právny systém pri realizácii odborných pracovných činností,
- samostatne si stanovovať postupy a prijímať rozhodnutia s anticipáciou ich dôsledkov,
- účinne riadiť odborný pracovný tím a organizačný celok nižšieho stupňa, organizovať
- súčinnosť a spoluprácu s ďalšími subjektmi, participujúcimi na predmetnej činnosti,
- zisťovať úroveň a zameranie interpersonálnych väzieb, sociálno-psychologickej
- atmosféry v tíme a ich vplyv na plnenie pracovných úloh.

K doplňujúcim vedomostiam, schopnostiam a zručnostiam absolventov patrí aj schopnosť komunikovať v jednom svetovom jazyku na úrovni slovnej zásoby 3500 až 4000 lexikálnych jednotiek a gramatických javov v rozsahu potrebnom na bežnú komunikáciu v oblasti profesijnej komunikácie v odbornej praxi (Profil absolventa študijného programu Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe. Dostupné na internete: https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2019/9205R00_BV_BSVS%20Profil%20absolventa%20%C5%A1tudijn%C3%A9ho%20programu%20bezpe%C4%8Dnostn%C3%A9%20vedy%20-%20Bc..pdf).

Predmetný študijný program je garantovaný predovšetkým Katedrou verejnej správy a krízového manažmentu, Katedrou správneho práva, Katedrou verejno-právnych vied, Katedrou súkromno-právnych vied či Katedrou trestného práva. Medzi profilové predmety v 1. stupni vysokoškolského štúdia patria najmä Správne právo, Krízový manažment, Verejná správa SR, Ochrana obyvateľstva, Ochrana pred požiarmi a záchranné služby, Ekonomika a financie verejného sektora, Občianske právo. Profilové predmety v 2. stupni vysokoškolského štúdia zahŕňajú najmä Teóriu verejnej správy, Teóriu civilnej ochrany, Teóriu ochrany pred požiarmi, Teóriu bezpečnostných rizík, Manažment, Občianske právo, Finančné a daňové právo.

Pre účely akreditácie v oblasti vysokého školstva bola garantom študijného programu *Bezpečnotnosprávne služby vo verejnej správe* na Katedru jazykov vyslovená požiadavka na spracovanie vysokoškolskej učebnice, ktorá by pokrývala terminologickú bázu študijného programu v súlade s profilom absolventa, a ktorá by prispela k zvýšeniu kvality vysokoškolského vzdelávania na akadémii a adresnejšej jazykovej príprave budúcich špecialistov/manažérov pre oblasť verejnej správy.

2 INTEGRÁCIA OBSAHU SPRÁVNEHO PRÁVA DO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

V rámci prípravy na vypracovanie učebnice sme tematické zameranie a odborný obsah lekcií konzultovali s vedecko-pedagogickými zamestnancami katedry správneho práva a katedry verejnej správy a krízového manažmentu, keďže našim zámerom bolo aspoň v minimálne možnej miere pokryť vedomosti študentov, ktoré nadobudli absolvovaním odborných predmetov. Zistenie obsahu poznatkovej bázy bolo pre nás prioritou, preto samotnému spracovaniu lekcií predchádzalo štúdium pre študentov v rámci odborných predmetov povinnej literatúry, napr. S. Košičiarovej *Správne právo hmotné: všeobecná časť* (2015), M. Vrabka a kol. *Správne právo hmotné, Všeobecná časť* (2018), J. Hašanovej a L. Dudora *Základy správneho práva* (2021), J. Hašanovej a P. Andorovej *Prípadové štúdie zo správneho práva* (2021), M. Felcana a kol. *Racionalizácia verejnej správy* (2019), O. Blažeka a M. Suju *Ochrana obyvateľstva počas krízových situácií* (2021), revue pre civilnú ochranu obyvateľstva *Civilná ochrana* (ročníky 2018-2022). Okrem toho sme chceli nadviazať na skriptá *Úvod do odbornej terminológie* (Nikolajová-Kupferschmidtová, E., 2021) používané vo vyučovaní povinne voliteľného predmetu, ktorý je v študijnom programe zaradená pred predmet Odborná komunikácia, a sú v nich spracované aj niektoré lekcie z oblasti terminológie verejnej správy, napr. Public administration, Data protection, Crisis communication, Civil protection. Okrem toho sme pri spracovaní lekcií vychádzali zo slovenských reálií a národnej legislatívy (napr. zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky, zákon č. 575/2001 Z. z. o organizácii činnosti vlády a organizácii ústrednej štátnej správy, zákon č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov, zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení, zákon č. 42/1994 Zb. o civilnej ochrane obyvateľstva, zákon č. 757/2004 Zb. o súdoch, atď.).

Keďže ide o obsahovo rozsiahle predmety, náročným bolo samotné vymedzenie jazykového obsahu ako aj situačných jazykových úloh, ktoré by študentov motivovali pri zdokonaľovaní si svojich jazykových zručností a zároveň pokrývali kľúčový obsah

uvedených tematických oblastí. Bola to pre nás pedagogická výzva – integrovať do procesu jazykovej edukácie odborný obsah a uvedomiť si, že práve použitie anglického jazyka v kontexte odboru je pre študentov nesmierne dôležité a motivujúce. Do určitej miery sme aplikovali metódu CLIL (Content and Language Integrated Learning), pri ktorej možno hovoriť o dualite cieľov – jeden sa týka obsahu a druhý je spojený s jazykom. V súčasnosti je súbor prístupov a metodiky CLIL považovaný za najefektívnejší postup napĺňania európskej požiadavky výchovy k osvojeniu si jazyka tým, že učiaci sa jazyk učia, aby ho priamo použili (Sepešiová, 2015, s. 101). Podľa Pokrivčákovej (2010, s. 100) časť obsahu v nejazykových predmetoch môžu učitelia učiť v cudzom jazyku alebo, ak títo nie sú dostatočne jazykovo kompetentní, môžu učitelia - jazykári pridať obsah do jazykového predmetu. Aby vyučovacia hodina spĺňala požiadavku integrácie CLIL, musí komunikácia v cudzom jazyku predstavovať podľa Rady Európy 15 – 25% jej trvania.

Za výhody integrácie odborného obsahu a jazykového vyučovania v procese vzdelávania v oblasti verejnej správy a civilnej ochrany na akadémii možno považovať

- osvojovanie si jazyka,
- dôraz sa kladie na fluenciu,
- zameranie sa na prirodzený jazyk cez zaujímavý obsah, ktorý je relevantný k predmetu štúdia,
- vstupy tvoria zmysluplné texty a nahrávky spojené s obsahom predmetu,
- zlepšenie jazykových kompetencií,
- zapojenie vnútornej motivácie,
- šetrí čas využitím prierezových tém v rôznych predmetoch – zlepšenie komunikačnej kompetencie,
- osvojenie si novej slovnej zásoby
- fixácia obsahu.

3 CHARAKTERISTIKA VYSOKOŠKOLSKEJ UČEBNICE ENGLISH FOR PUBLIC ADMINISTRATION

V tomto roku kolektív autoriek Katedry jazykov akadémie vydáva vysokoškolskú učebnicu **ENGLISH FOR PUBLIC ADMINISTRATION** (Binderová, M., Ferenčíková, M., Nováková, I., 2022), ktorá bude od začiatku nového akademického roka hlavným študijným materiálom na výučbu odborného anglického jazyka pre študentov bakalárskeho štúdia v študijnom programe Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe. V osnovách bakalárskeho stupňa štúdia je zaradené povinné štúdium cudzieho jazyka v rozsahu dvoch

semestrov, ktoré sa realizuje v predmetoch Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia 1 a Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia 2. Na účely štúdia odborného anglického jazyka v týchto povinných predmetoch v anglickom jazyku bola zostavená táto učebnica, v ktorej autorky zohľadňujú potreby študentov uvedeného študijného programu. Podnetom k spracovaniu učebnice bola potreba aktualizácie obsahu jazykového vzdelávania pre oblasť verejnej správy a realizovaný prieskum jazykových potrieb študentov, ktorý sme realizovali v súčinnosti s katedrou správneho práva.

Cieľovou skupinou používateľov sú dospelí učiaci sa, konkrétne študenti 2. ročníka bakalárskeho interného a 3. ročníka bakalárskeho externého štúdia. Študenti interného štúdia sú civilní študenti, nie sú ani kadeti[1] ani príslušníci Policajného zboru SR. Externí študenti tohto odboru väčšinou študujú popri zamestnaní, pričom mnohí z nich pracujú v niektorom odvetví verejnej správy, napr. na Ministerstve vnútra SR, rôznych úradoch, v administratíve samospráv, civilnej ochrane alebo sú príslušníkmi Hasičského a záchranného zboru.

Učebnica pozostáva zo štyroch kapitol rozdelených do 20 lekcií, ktoré tematicky pokrývajú oblasti v gescii Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, Policajného zboru, Hasičského a záchranného zboru, verejnej správy so zreteľom na vybrané aspekty správneho práva.

Tabuľka 1 Obsah učebnice *English for Public Administration*

1 ESSENTIALS OF PUBLIC ADMINISTRATION PUBLIC ADMINISTRATION SELF-GOVERNMENT OTHER SELF-ADMINISTRATION JUDICIARY
2 STATE ADMINISTRATION AND SELF-GOVERNMENT CENTRAL STATE ADMINISTRATION AUTHORITIES THE PRESIDENT AND THE GOVERNMENT OF THE SLOVAK REPUBLIC DISTRICT OFFICE MUNICIPALITY ELECTIONS MUNICIPAL POLICE
3 ACT ON ADMINISTRATIVE INFRACTIONS AND INTERNAL ADMINISTRATION ADMINISTRATIVE LAW

[1] Štátna služba kadeta je určená na získanie základného policajného vzdelania. Po úspešnom ukončení štúdia sa z kadeta stane plnohodnotný príslušník Policajného zboru. Kadetmi sú študenti denného bakalárskeho štúdia na akadémii v študijnom programe 8.3.1 Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku.

ADMINISTRATIVE INFRACTIONS INTERNAL ADMINISTRATION STATE SYMBOLS
4 CIVIL PROTECTION AND FIRE SAFETY INTEGRATED RESCUE SYSTEM CIVIL PROTECTION NATURAL AND MAN-MADE DISASTERS CLIMATE CHANGE FIRE SAFETY FIREFIGHTING

Vo všetkých lekciách sme použili jednotnú štruktúru, overenú už vo vysokoškolskej učebnici English for Police I (Binderová, M., Ferenčíková, M., Nováková, I., 2021). Používateľ nájde v každej lekcii nasledujúce členenie aktivít:

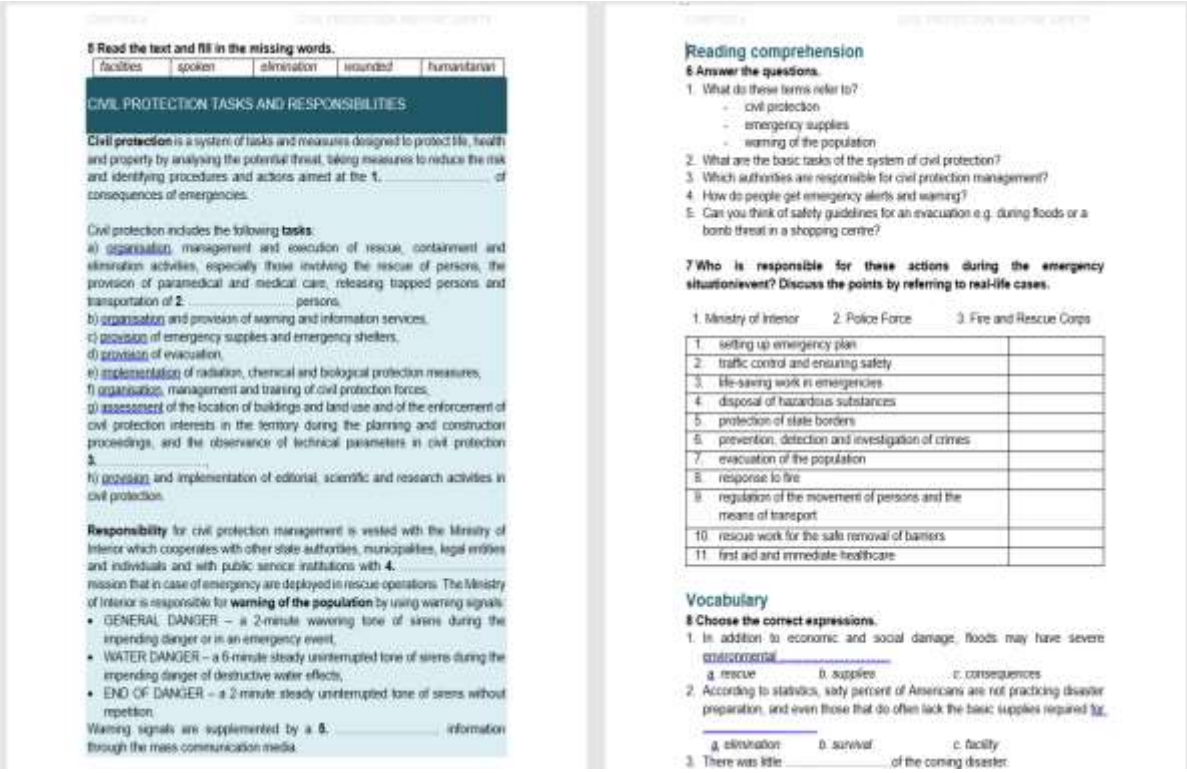
- Warm-up
- Reading
- Reading comprehension
- Vocabulary
- Speaking / Writing
- Glossary

3.1 Ukážky z lekcií

Na uvedenie študentov do témy v každej lekcii slúžia tzv. „zahrievacie“ úlohy, ktoré plnia funkciu motivácie študentov, pričom ich uvádzajú do preberanej odbornej témy s cieľom stimulovať ich záujem o riešenú problematiku. Ďalším cieľom použitia tohto typu zadaní je vyvolať v pamäti študentov predchádzajúce poznatky k téme.

Obrázok 1 Úvod lekcií *Integrated rescue system* a *State symbols*

V ďalšej fáze práce v lekcii sa študenti oboznamujú s novými informáciami a terminológiou v kontexte prostredníctvom čítania alebo textu (READING). Nájsť vhodné východiskové texty nebolo vôbec jednoduché, a na účely výučby odborného anglického jazyka bolo potrebné v niektorých témach skrátenie, kombinovanie, príp. dopĺňanie informácií z rozličných zdrojov, najčastejšie z internetu a odborných publikácií. Súhlasíme s Zimmermannovou (2017, s. 139), že „práve text má dominantnú úlohu pri poskytovaní informácií i pri formovaní zručností, návykov a schopností študentov v cudzom jazyku“. Čítanie s porozumením je tým, čo samotný výraz naznačuje – porozumenie určitého textu a myšlienok autora. Bez precvičovania čítania s porozumením človek síce rozumie jednotlivým slovám, ale význam textu ako celku môže zostať nepochopený (Dobiášová, 2019, s. 45). Zámerom využitia odborných textov v jednotlivých lekciách učebnice je posilňovať učenie, zapájať študentov do myslenia v cudzom jazyku a podporovať ich tvorivosť v jeho používaní v odbornej komunikácii vo verejnej správe. Odborný text ako hlavné východisko výučby odborného cudzieho jazyka je vo svojej písanej alebo ústnej forme prostriedkom slúžiacim na odovzdávanie myšlienok odborníkov a výsledkov bádania medzi účastníkmi odbornej komunikácie (Binderová, 2021, s. 24). K rozvoju zručnosti čítania s porozumením v odbornom anglickom jazyku prispievajú rôzne typy cvičení pred čítaním, počas čítania a po čítaní textu.



5 Read the text and fill in the missing words.

facilities	spoken	elimination	wounded	humanitarian

CIVIL PROTECTION TASKS AND RESPONSIBILITIES

Civil protection is a system of tasks and measures designed to protect life, health and property by analysing the potential threat, taking measures to reduce the risk and identifying procedures and actions aimed at the **1.** ..... of consequences of emergencies.

Civil protection includes the following **tasks**:
a) organisation, management and execution of rescue, containment and elimination activities, especially those involving the rescue of persons, the provision of paramedical and medical care, releasing trapped persons and transportation of **2.** ..... persons,
b) organisation and provision of warning and information services,
c) provision of emergency supplies and emergency shelters,
d) provision of evacuation,
e) implementation of radiation, chemical and biological protection measures,
f) organisation, management and training of civil protection forces,
g) assessment of the location of buildings and land use and of the enforcement of civil protection interests in the territory during the planning and construction proceedings, and the observance of technical parameters in civil protection **3.** .....,
h) provision and implementation of editorial, scientific and research activities in civil protection.

Responsibility for civil protection management is vested with the Ministry of Interior which cooperates with other state authorities, municipalities, legal entities and individuals and with public service institutions with **4.** .....
mission that in case of emergency are deployed in rescue operations. The Ministry of Interior is responsible for **warning of the population** by using warning signals:
- GENERAL DANGER – a 2-minute wavering tone of sirens during the impending danger or in an emergency event,
- WATER DANGER – a 6-minute steady uninterrupted tone of sirens during the impending danger of destructive water effects,
- END OF DANGER – a 2-minute steady uninterrupted tone of sirens without repetition.

Warning signals are supplemented by a **5.** ..... information through the mass communication media.

Reading comprehension

6 Answer the questions.
1. What do these terms refer to?
   - civil protection
   - emergency supplies
   - warning of the population
2. What are the basic tasks of the system of civil protection?
3. Which authorities are responsible for civil protection management?
4. How do people get emergency alerts and warning?
5. Can you think of safety guidelines for an evacuation e.g. during floods or a bomb threat in a shopping centre?

7 Who is responsible for these actions during the emergency situationlevent? Discuss the points by referring to real-life cases.

1. Ministry of Interior 2. Police Force 3. Fire and Rescue Corps

1.	setting up emergency plan	
2.	traffic control and ensuring safety	
3.	life-saving work in emergencies	
4.	disposal of hazardous substances	
5.	protection of state borders	
6.	prevention, detection and investigation of crimes	
7.	evacuation of the population	
8.	response to fire	
9.	regulation of the movement of persons and the means of transport	
10.	rescue work for the safe removal of barriers	
11.	first aid and immediate healthcare	

Vocabulary

8 Choose the correct expressions.
1. In addition to economic and social damage, floods may have severe environmental .....
   a. rescue b. supplies c. consequences
2. According to statistics, sixty percent of Americans are not practicing disaster preparation, and even those that do often lack the basic supplies required for .....
   a. elimination b. survival c. facility
3. There was little ..... of the coming disaster.

Obrázok 2 Úlohy k textu v lekcii *Civil protection*

Odborné texty v lekciách slúžia ako východisko na precvičovanie terminológie a jazykových štruktúr v časti VOCABULARY. Študenti si v nej upevňujú novonadobudnuté vedomosti v cvičeniach, ktoré sú zamerané na rozvíjanie širšieho všeobecného porozumenia, zároveň úlohy preverujú aj schopnosť nájsť kľúčové slová a vzájomné vzťahy medzi informáciami v texte. Novú lexiku si študenti upevňujú v rámci širokej škály variabilných cvičení či iniciačných hovorových úloh, resp. písomných zadaní (Nováková, 2021, s. 150).

6 Make meaningful expressions from A and B. Use all expressions in sentences.

A	B
1. coordination	a. plan
2. trauma	b. support
3. humanitarian	c. centre
4. technical	d. aid

7 How many words can you associate with "humanitarian"?
e.g. humanitarian aid, humanitarian crisis, ...
What are examples of humanitarian aid?
Which countries are dependent on foreign humanitarian aid?

8 In the text find the English names of the following rescue forces. Discuss their role within the IRS.

Slovak	English
1. Hasičský a záchranný zbor	
2. Horská záchranná služba	
3. Banská záchranná služba	
4. poskytovateľa záchrannej zdravotnej služby	
5. Ústredná chemická laboratórna civilnej ochrany	
6. Ozbrojené sily Slovenskej republiky	

Vocabulary
7 Match the words from A and B to get meaningful expressions. Translate them in column C.

A	B	C
1. maintain	a. council	1.
2. protect	b. from office	2.
3. law	c. official	3.
4. perform	d. the environment	4.
5. remove	e. the traffic	5.
6. public	f. public order	6.
7. municipal	g. tasks	7.
8. supervise	h. enforcement	8.

8 The uniform of members of the municipal police is unified throughout the territory of the Slovak Republic. Describe its basic components and distinctive features.

Obrázok 3 Ukážky úloh na precvičenie slovnej zásoby z lekcií *Integrated rescue system* a *Municipal police*

Príležitosti na rozvoj produktívnych jazykových zručností v ústnej alebo písomnej forme poskytujú zadania v záverečnej časti lekcií (SPEAKING/WRITING). Úplný záver lekcie tvorí GLOSSARY ako súhrn novej slovnej zásoby, ktorú by mal študent po prebratí lekcie ovládať.

ZÁVER

Praktickým a hmatateľným výstupom prepojenia odborného obsahu a jazykového vzdelávania je učebnica English for Public Administration, ktorá nebola vytvorená s víziou vyučovať vyššie uvedené verejnosprávne predmety v anglickom jazyku. Snahou autoriek bolo zhromaždiť poznatkovú bázu študijných materiálov a vyexcerpovať príslušné pôvodné texty a kľúčovú terminológiu zodpovedajúcu jazykovej úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Pre učiteľov cudzieho jazyka neľahké štúdium správneho práva bolo prekonané náročnosťou výberu relevantného obsahu a jeho spracovaním do zaujímavých úloh, ktoré budú študenta motivovať k osvojovaniu si terminológie a ďalšiemu bádaniu v cudzom jazyku vo svojej špecializácii. Učebnica ako hlavný študijný materiál bude nástrojom na získanie praktických jazykových vedomostí a komunikačných zručností, ktoré

sú využiteľné v oblasti verejnej správy, krízového manažmentu, civilnej ochrany, protipožiarnej ochrany, a pod.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky KEGA 003TU Z-4/2020 Podpora univerzitného vzdelávania vo svetovom jazyku pomocou fúzie odborného a jazykového obsahu na nefilologických fakultách.

LITERATÚRA

BINDEROVÁ, M. 2021. Učebné stratégie vo vyučovaní odborného jazyka pre potreby polície. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VIII*. Zvolen: TUZVO, 2021. s. 19 -29. ISBN 978-80-228-3283-0.

BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, I. 2021. *English for Police I.* 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2021. 196 s. ISBN 978-80-8054-898-8.

BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, I. 2022. *English for public administration*. 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2022. 139 s. (v tlači)

BLAŽEK, O., SUJA, M. 2021. *Ochrana obyvateľstva počas krízových situácií*. 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2021. 261 s. ISBN 978-80-8054-914-5.

DOBIÁŠOVÁ, A. 2019. Čítanie ako základná jazyková zručnosť u dospelých jedincov. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI – recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen : TUZVO, 2019. 275 s. ISBN 978-80-228-3176-5.

FELCAN, M a kol. 2019. *Racionalizácia verejnej správy.* 1. vyd. Hodonín : Evropský ústav práva a soudního inženýřství, 2019. 508 s. ISBN 978-80-906601-8-2.

HAŠANOVÁ, J., DUDOR, L. 2019. *Základy správneho práva.* 4. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2019. 414 s. ISBN 978-80-7380-757-3.

HAŠANOVÁ, J., ANDOROVÁ, P. 2021. *Prípadové štúdie zo správneho práva.* 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2021. 141 s. ISBN 978-80-8054-923-7.

KOŠIČIAROVÁ, S. 2015. *Správne právo hmotné: všeobecná časť.* 1. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2015. 376 s. ISBN 978-80-7380-578-4.

NIKOLAJOVÁ-KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. 2021. *Úvod do odbornej terminológie*. 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2021. 172 s. ISBN 978-80-8054-916-9.

NOVÁKOVÁ, I. 2021. Kriminológia optikou cudzojazyčného vzdelávania. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VIII – recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen : TUZVO, 2021. 201 s. ISBN 978-80-228-3283-0.

POKRIVČÁKOVÁ, Silvia, 2010. Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ. In: *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 144 s. ISBN 80-555-0232-8.

Profil absolventa študijného programu Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe. [online] [cit. 2022-05-20] Dostupné na internete: https://www.akademiapz.sk/sites/default/files/SO/2019/9205R00_BV_BSVS%20Profil%20absolventa%20%C5%A1tudijn%C3%A9ho%20programu%20bezpe%C4%8Dnostn%C3%A9%20vedy%20-%20Bc..pdf

SEPEŠIOVÁ, M. 2015. *Potenciál obsahového a jazykovo integrovaného vyučovania vo výučbe cudzieho jazyka – úloha a analýza potrieb*. [online] 2015. [cit. 2022-06-10] Dostupné na internete: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova3/subor/Sepesiova. pdf

VRABKO, M. a kol. 2018. *Správne právo hmotné.* Bratislava : Nakladatelství C. H. Beck, 2018. 316 s. ISBN 978-80-89603-68-8.

Zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení
Zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky
Zákon č. 42/1994 zb. o civilnej ochrane obyvateľstva
Zákon č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov v znení neskorších predpisov
Zákon č. 575/2001 Z. z. o organizácii činnosti vlády a organizácii ústrednej štátnej správy
Zákon č. 757/2004 Zb. o súdoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
Zimmermannová, K. 2017. Aspekt určenia náročnosti odborného textu vo výučbe cudzieho jazyka. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte V – recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen : TUZVO, 2017. 258 s. ISBN 978-80-228-3002-7.

ÚLOHA A FUNKCIA DISKURZNÝCH MARKEROV VO FILME PRE TÍNEDŽEROV

THE ROLE AND FUNCTIONS OF DISCOURSE MARKERS IN A TEENAGERS' FILM

Radoslava Rákociová

Abstrakt
Sledovanie filmov je populárnou a obľúbenou aktivitou mnohých tínedžerov. Z toho dôvodu sa tento článok zameriava na analýzu úloh, funkcií a rozloženie diskurzných markerov s osobitnou pozornosťou sústredenou na audiovizuálny diskurz dialógov vo filme pre tínedžerov. Pre účely tejto štúdie bolo na analýzu vybraných päť konkrétnych diskurzných markerov: *oh, I mean, yeah, so, okay,* a ich výskyt je skúmaný a popísaný kvantitatívne aj kvalitatívne. Keďže diskurzné markery sú považované za dôležité jazykové nástroje pre riadenie, organizovanie a vyhodnocovanie myšlienok v diskurze, ich správnym používaním by mohlo byť zaistené zdokonalenie jazykových zručností tínedžerov a dosiahnutá úspešná komunikácia.

Kľúčové slová: diskurzná analýza, diskurzné markery, audiovizuálny text, filmové dialógy, tínedžeri

Abstract
Watching films is a popular and favourite activity of many teenagers. Hence, this article aims to analyse the role, functions and distribution of discourse markers with the special attention to the audiovisual discourse of the teenagers' film dialogues. For the purpose of this study five particular discourse markers have been chosen to be analysed: *oh, I mean, yeah, so, okay,* and the occurrences are investigated and described both quantitatively and qualitatively. Since discourse markers are considered to be important language tools guiding, organizing, and assessing the ideas in the discourse, the improvement of teenagers' language skills could be assured and successful communication achieved by their correct usage.

Keywords: discourse analysis, discourse markers, audiovisual text, film dialogues, teenagers

INTRODUCTION

Audiovisual texts have a communicative intention since they are produced by an author for a public for some purpose. Subsequently, they are interpreted by the public with respect to their cognitive, cultural and social expectations. (Stockinger, 2011). As far as the audiovisual text of film dialogues is concerned, it is regarded as a genre using non-authentic conversation where the conversation is meant to look authentic but is not since it is largely rehearsed.

In the analysing of the discourse context of audiovisual text, the main emphasis is the understanding how it affects the meaning of the individual sentences. As McCarthy (1991) says the discourse analysis is sometimes defined as the analysis of language beyond the

sentence. Here, discourse markers are non-propositional elements so instead of expressing proposition they concentrate on adding subjective and emotional value to the utterance. Their frequency and their functions in the text can be influenced by the genre.

The rationale and motivation of the present study is that it strives to analyse the role, functions and distribution of discourse markers with the special attention to the teenagers' film dialogues due to the achievement of successful communication. The significance of this study can be widely seen in the improvement of teenagers' language skills since discourse markers are considered to be important language tools. The potential problem could be found in the gap in the literature scarcity regarding the previous researches dealing with the same field of study. However, the present research could bring the benefits in form of filling in the gap and bringing more light into the matter. Thus, advantages of this study can be found in the improvement of speech to be smooth and fluent, and in clear interpretation of speakers' utterances. As far as disadvantages of this issue are concerned, they could be seen in insufficient attention to the study of discourse markers and teenagers' lack of interest in dealing with communication misunderstandings.

1 LITERATURE REVIEW

1 Discourse and discourse analysis

In the field of social sciences, the term *discourse* is used in various ways. Fairclough, Mulderrig and Wodak (2011) distinguish discourse in its abstract sense encompassing vast meaning-making resources available (words, pictures, symbols, designs, colours, gestures, and so forth) and give it the alternative term *semiosis*. Fairclough, Mulderrig and Wodak (2011, p. 357) also specify the sense of *discourse* as "a category for identifying particular ways of representing some aspects of social life" and imply "a dialectical relationship between a particular discursive event and all the diverse elements of the situation(s), institution(s), and social structure(s) which frame it". Discourse is socially so significant, it causes issues of power and power relations (ibid.).

Linguists use the term *discourse* in different views. For Cameron (2001, p. 17), *discourse* "is not pure content, not just a window on someone's mental or social world", he views it as "a form of language with certain characteristics which are dictated by the way language and communication work". As well, the field of *discourse analysis* is extremely vast. McCarthy (1991, p. 7) characterises it as "a wide-ranging discipline which finds its unity

in the description of language above the sentence and interest in the contexts and cultural influences which affect language in use".

Scholars apply the two concepts of *cohesion* and *coherence* to refer to the connectedness of both spoken and written discourse or text. *Cohesion* is a property of the text realized through lexical, structural and grammatical means, while *coherence* is a cognitive category depending on the language user's interpretation of the text. One of the most influential is the book "Cohesion in English" by Halliday and Hasan (2006) where they perceive *cohesion* as the means for creating *coherence*. *Cohesion* and *coherence* are key notions in text and *discourse analysis* since they refer to various relations of form, semantics and pragmatics.

According to Schiffrin (1994) there are two main approaches of form and function which define any *discourse*. The former implies an interest in the form and structure of language; the latter implies an interest in what language is used to do. Schiffrin (1994) states that their combination provides the primer for functionalist analysis which is concerned with both form and function, since *discourse* is not amenable to formalist analysis only.

Therefore, two general approaches of form and function are essential to the understanding of *discourse* and to analysing of *discourse markers* which are the main focus of this study.

1.2 Discourse markers

To define the term *discourse marker* can be an arduous task since linguists have been looking at it from different points of view and have investigated it as the object of their study for the last few decades. Despite of many studies in various languages and genres discussing a definition, classification or even a form of elements which should be considered as *discourse markers*, there is no unifying terminology and *discourse markers* have been addressed as discourse particles, discourse operators, discourse connectives, pragmatic connectives, pragmatic markers, pragmatic particles, sentence connectives. As Zarei (2013) mentions the term *discourse marker* has become the most commonly used of all of them.

1.2.1 Functions of discourse markers

At the same time, the various studies of *discourse markers* distinguish several domains where *discourse markers* are considered to be functional. Based on functional domains of *discourse markers* there are two main streams of most of the linguistic studies which classify language functions of *DMs* into:

1. three categories: ideational, interpersonal, textual (Halliday, 1973);
2. two categories: interpersonal and textual (Brinton 1996, Ajimer 2002).

For many discourse analysts, there is a tendency to draw from Halliday's *Systemic Functional Linguistics* (1973) where three metafunctions of language are presented: ideational, interpersonal and textual. Halliday (1973) claims that the ideational function is interconnected with speaker's ideas, notions and experience. In this regard this function is representational, referential and informational therefore related to the propositional meaning of an utterance. The interpersonal function is interested in relations among people such as a reflection of the speaker's stance towards a participant and/or a content of communication, mutual interaction of participants, taking on roles, expressing feelings, understanding explanations. On the other hand, the textual function refers to the organization of discourse, its coherence to the preceding and following text, and/or its relevance to the situational context.

In another approach, proposed by Brinton (1996), two functions of *pragmatic markers* are suggested: textual and interpersonal. Since she (ibid.) claims that *pragmatic markers* are non-propositional elements, ideational function of language is omitted. In his approach Aijmer (2002, p. 39) also states that "textual and interpersonal function should be seen as potential meaning of the particles, which can co-occur in the same discourse: *discourse particles* are at the same time signposts in the communication and expressions of the speaker attitude and emotions".

However, researchers point out that *discourse markers* show they can be also multifunctional serving both textual and interpersonal functions. As Castro (2009) mentions, the analyses of *discourse markers* reveal that they fulfil a variety of textual and interpersonal functions, but also they can be multifunctional and serve both textual and interpersonal functions. Moreover, since the multifunctionality of *discourse markers* is a complex category, studies describe that they can serve more than one function, which means they can have their primary function and their sub-function(s), either textual or interpersonal.

1.3 Audiovisual text

Audiovisual text can be applied to various areas, including cinema, television, theatre, advertisement, audiovisual and mobile device communication. For the purpose of this study film dialogues have been chosen for an analysis since they possess many distinctive features. As Kačmárová (2014, p. 67) claims in this type of the discourse "viewers are exposed to

informal and vague lexis, loose grammatical structure, expressing personal emotions, narrative features, etc.”.

For Kačmárová (2014, p. 67) the reason to create *audiovisual text* is “an ambition to give the illusion of natural/idiomatic linguistic and non-linguistic behaviour” which can be performed through the conversation observation since it is usually largely present in *audiovisual texts*.

Moreover, as far as the film dialogue is concerned Kačmárová (2014, p. 67) also mentions that it “is often a reflection of the dynamics of language and conversational routines typical of particular communication acts and roles taken up in the social setting” and “it also makes available cultural aspects of the target culture”. In this context it is questionable whether or not *audiovisual text* can function as a model for its viewers’ linguistic behaviour (Kačmárová, 2014).

As far as watching films and language learning is concerned, Webb and Rogers (2009, p. 412) suggest that “materials which provide visual and aural input such as films may be conducive to incidental vocabulary learning.” Also, Webb (2010) states that watching films might function as a considerable opportunity for exposure to unknown words and phrases. What is more, for teenagers such a playful and entertaining learning might mean a great source of fun and gaining knowledge, at the same time. With the recognition of the significance of communicative competence, numerous papers studied the use of discourse markers by native and non-native speakers of English (Aysu, 2017). When discussing the fact that discourse markers have essential functions in spoken discourse, it is observable that they might help enhancing spoken production (Uicheng & Crabtree, 2018). Moreover, it is generally perceived that the teaching of discourse markers is ignored or neglected, and not covered extensively in teaching materials (Zorluel-Özer & Okan, 2018). Generally, watching films belongs to one of the ways to learn the topic of discourse markers since it facilitates its learning process and helps to reach their authentic use. Hence, Clarry Sada (2016) recommended the use of sitcoms for the discourse markers’ teaching. The rationale of the study was that they provide natural language input in which teenagers might be able to see the discourse markers in context. The results of the mentioned study showed how authenticity and raising of awareness is crucial for the acquisition of discourse markers. Thus, films are thought to be effective alternative materials to teach discourse markers.

2 THE STUDY AND ITS FINDINGS

2.1 Discourse markers in the teenagers' film dialogue

The nature of audiovisual text, particularly the discourse of film dialogue uttered by teenagers, presents an initial framework for the purpose of this research. It represents a special kind of communication since it features many distinctive linguistic characteristics directed at its target community, which is children and teenage viewers in particular.

The language presented in the teenagers' film dialogue reflects and serves to identify the influence of teenagers' cultural and social contemporary life, such as communication acts in various cultural aspects or conversational routines in their social settings. Simultaneously, it plays a great role in forming their personality traits or characteristics and, moreover, in expressing personal dynamics of their language and emotions.

The present research issue is the role and functions of discourse markers in spoken language in the discourse of audiovisual text, which is created with the focus to reflect a naturally authentic conversation. Special attention is paid to teenagers' film dialogues type of audiovisual texts.

Taking these facts into consideration, the following research question is set:

1. What is the use of discourse markers (their role, typology, functions and frequency) in the discourse of the film's audiovisual text?

The methods applied are:

1. Analysing the role and the functions of discourse markers in the teenagers' film dialogues;
2. Comparing the characteristic patterns in this type of audiovisual text.

The research material is pre-scripted text, namely a film dialogue transcript of about 12 minutes long extract from the first episode "Tape 1, Side A" of teenage drama series of American production called *13 Reasons Why*. It is the first episode of the series overall and it was aired in 2017, March 31 on Netflix based on the 2007 novel *Thirteen Reasons Why* by Jay Asher. There were four seasons released during the course of the series, until the year 2020. The subject topic of this type of audiovisual text is the main character Clay (featured by Dylan Minnette) who is a shy, introverted teenager confronted with the death of his classmate Hannah (represented by Katherine Langford). As the whole school mourns the death of Hannah Baker, her friend Clay receives a box of audio cassette tapes with messages she

recorded before she committed suicide. Here starts the main story about the teenage girl and the reasons why she did such a thing. The data for the research analysis of the film dialogue discourse have been chosen due to the popularity of the series among teenagers. They were somehow fascinated by this open-hearted, controversial, addictive drama leaving many of them disturbed or upset by depiction of bullying, rape culture and the tragedy of suicide. The original season seemed to cover the contrived conventions of teenagers, with hockey dialogues and bizarre plots so typical to real teenagers' speech or behaviour. All these features were considered in alliance with the topic of this research and appeared potentially contributing to its findings, thus the film has been selected accordingly.

Here the discourse markers perform a significant part in managing the structure of the film discourse and its flow since they express connection between the text and speakers' attitudes to the text uttered. In the corpus, five (5) particular discourse markers have been chosen to by analysed: *oh, I mean, yeah, so, okay*.

The occurrences of discourse markers are investigated and described both quantitatively and qualitatively. The quantitative part of the analysis is performed by frequency counts and distribution of discourse markers. The qualitative approach is based on the quantitative analysis and implies the judgement of the functions fulfilled by discourse markers and their categories.

Total word count of the transcript is 1, 270 words, which was taken as the basis for calculating the frequency of every chosen discourse marker *(oh, I mean, yeah, so, okay)*. The discourse marker *yeah* in the corpus analysed has a variant *yes* derived from its form and they are displayed together as the same. The total number of all the discourse markers in question was 34 which composed 2.7% of the total word count. However, the number of occurrences of each discourse marker found is quite different. As far as the functions of the discourse markers mentioned, there are 11 occurrences fulfilling textual functions and 23 occurrences fulfilling interpersonal functions of discourse markers (see Fig. 1).

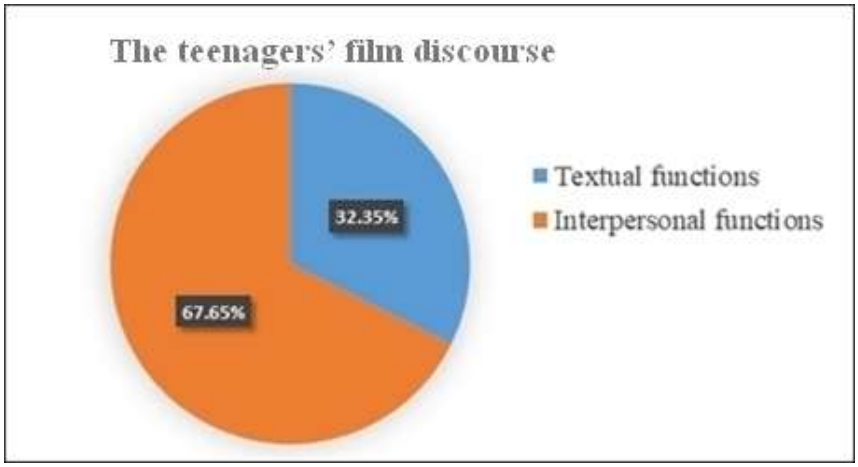


Figure 1 A numerical reflection of DMs distribution in the teenagers' film discourse

As Figure 1 shows, the chosen discourse markers in textual functions compose 32.35% of the total discourse markers count, whereas discourse markers in interpersonal functions constitute 67.65%. This leads to a conclusion that discourse markers which indicate the relations among people are highly useful and prevailing in this type of audiovisual text.

To start with the textual function of discourse markers in the film dialogue mentioned, there are two forms (*so*, *I mean*) out of the chosen discourse markers which were found. Nevertheless, the number of occurrences of discourse markers varies to a great extent.

Table 1 Frequency and distribution of DMs in textual functions in the teenagers' film dialogue discourse

Total DM in textual functions count: 11		
DM	**Occurrence**	**Distribution (%)**
So	9	81.82
I mean	2	18.18

Table 1 presents the occurrences of discourse markers *so* and *I mean*, and their percental representation within the total chosen discourse markers count in textual functions of the teenagers' film discourse. As it is displayed, the discourse marker *so* is used relatively often, occurring 9 times and having 81.82% within the total number of occurrences of discourse markers. By contrast, the discourse marker *I mean* is uttered only twice.

The textual functions of the discourse marker *so*, as a discourse connective, identified in the teenagers' film dialogues in question are associated with the creation of a coherent text and are used:

- to initiate discourse, e.g.:

(18) ***So****, there are a number of ways you can get help if you need it...*

- to close discourse, e.g.:

(19) I gotta-I gotta go to work. This thing is due in two days, ***so*** *I gotta go.*

- to take or give a turn, e.g.:

(20) Yeah. ***So****, anyway. I know you wanted me to hook up with Zach, but...*

- to initiate a new topic or a partial shift in topic, e.g.:

(21) Me? I'm fine. I'm good. ***So****, can I-I can use the boombox?*

- to mark sequential dependence, e.g.:

(22) I started here three weeks before you, ***so*** *I have seniority, which is why I'm training you.*

- to mark logical transitions in the discourse, e.g.:

(23) CLAY: *Okay, uh, why?*

HANNAH: ***So*** *you can chat 'em up.*

The discourse marker *I mean* in the film text analysed helps to make the communication between the speaker and the listener clear and comprehensible, and is used:

- to repair one's own or other's discourse, e.g.:

(24) Yeah, ***I mean****, you know, like, a little.*

- to help hearers to grasp the proposition, e.g.:

(25) Is it possible we could be done with all this? ***I mean****, it's been over a week. Isn't it healthy to, like, move on?*

To continue with the interpersonal functions of the discourse markers in the teenagers' film dialogue discourse, there are three forms (*oh*, *yeah*, *okay*) of the chosen discourse markers identified together with the discourse marker *yeah* as a variant of the form *yes*. The total number of occurrences is 23, however the frequency of each discourse marker varies.

Table 2 Frequency and distribution of DMs in interpersonal functions in the teenagers' film dialogue discourse

Total DM in interpersonal functions count: 23		
DM	**Occurrence**	**Distribution (%)**
Yeah/Yes	12	52.17
Okay	6	26.09
Oh	5	21.74

Table 2 displays the occurrences of discourse markers *oh*, *okay*, *yeah* together with the form variant *yes* and their percental representation within the total chosen discourse markers

count in interpersonal functions of the teenagers' film dialogue discourse. As it can be noticed, the most frequent discourse marker is *yeah/yes*, occurring 12 times and representing 52.17% of all occurrences. However, discourse markers *okay* and *oh* are less frequent with the slightly similar occurrence in the discourse analysed. *Okay* occurs 6 times with distribution of 26.09% and *oh* occurs 5 times and has 21.74% within the total number of all selected discourse markers.

Despite the fact that the discourse markers *yeah/yes* has double frequency than the discourse marker *okay* both of them perform certain identical functions. They are used:

- to express agreement, sharing and cooperation, e.g.:

(26) COURTNEY: *I'm glad we got to talk. Bye.*

CLAY: ***Yeah**, good talk.*

(27) Zach's sweet. ***Okay**, **yeah**, he's kinda dumb. But he's the sweet kind of dumb,...*

- to express a response or a reaction, e.g.:

(28) ***Yeah**, I'm fine, I'm fine. Everything's fine here. Just stay in Aspen.* ***Yes**, I am sure, mother, 100 percent sure.*

(29) HANNAH: *If they're cute, only put butter on the top so they have to come back for more during the movie.*

CLAY: ***Okay**, uh, why?*

HANNAH: *So you can chat 'em up.*

- to seek confirmation and/or to back-channel and show the understanding, e.g.:

(30) COURTNEY: *Some things, you know, just don't have simple explanations, right?*

CLAY: *Right.* ***Yeah**.*

(31) HANNAH: *Because I've got homework of my own, Justin, and I can't just talk on the phone all afternoon.*

JUSTIN: ***Okay**, I can call you back.*

- to express the difference politely and to save face, e.g.:

(32) Seriously, ***okay**, I know, it's tragic. But I don't want to keep being reminded all the time. It's depressing.*

(33) CLAY: *I didn't really know her, mom.*

LAINIE: *Didn't you two work together at the Crestmont?*

CLAY: ***Yeah**, for a little while-*

The discourse marker *oh* in the teenagers' film dialogues involved shows a variety of functions, such as:

- to indicate surprise or sudden realization where it is used as an interjection and stands by itself, e.g.:

(34) TYLER: ***Oh****! Hey, Clay.*

CLAY: *Hey, Tyler.*

- to introduce a new piece of information, e.g.:

(35) And smile when you say it. I know, terrifying. But it sells the big lie. ***Oh****, and, uh, little trade secret: If they're cute, only put butter on the top...*

- to express a response or a reaction in a positive way, often used in combination with other words or phrases and rising intonation, e.g.:

(36) ***Oh****, yeah, yeah. Totally.*

- to express a response or a reaction in a negative way, often used in combination with other words or phrases and falling intonation, e.g.:

(37) HANNAH: *So you can chat 'em up.*

CLAY: ***Oh****, chat's not really my thing.*

To sum up, the selected forms of discourse markers in the discourse of teenagers' film dialogues fulfil a number of textual and interpersonal functions. They help the organisation of the discourse structure and enhance spectators' engagement to comprehend the film text in its interconnected and interactive way and flow. Taking into consideration the use of the discourse markers, the most frequent of them fulfil interpersonal functions. However, textual functions are of the considerable importance guiding spectators through the dialogues connection.

Overall, the findings of the present study confirm and agree with the findings of other related studies in this particular field of literature and indicate that teenagers' film dialogues, as a particular type of audiovisual discourse, can provide opportunities for acquiring and improving learning skills and linguistic abilities by the authentic use of discourse markers. The results of the study in terms of its rationale and significance have shown that the usage of discourse markers in teenagers' films plays important roles and has many distinctive functions in order to achieve successful communication. The present findings suggest that paying attention to the study of discourse markers and dealing with communication misunderstandings can improve language skills. They also imply that effective communication might be assured by the correct usage of discourse markers, smooth and fluent speech and clear interpretation of speakers' utterances.

CONCLUSION

This study is focused on investigating the role and functions of discourse markers in the discourse of audiovisual text uttered by teenagers. In order to achieve the aim of the study, the frequency and functions of discourse markers were analysed in the teenagers' film dialogues.

The results of this study show the general distribution of selected forms of discourse markers (*oh, I mean, yeah, so, okay*) in the beforehand mentioned type of audiovisual text. With reference to the functions of discourse markers, the distribution of DMs in interpersonal functions is dominant over the textual. In the teenagers' film discourse, the difference between the textual functions of discourse markers (32.35%) and interpersonal functions (67.65%) is observable.

On the whole, the results of the analysis demonstrate that the interpersonal discourse markers fulfil communicative purposes and are more related to the reactions, responses and interactions between the participants. The textual functions of DMs also play a significant role since they are more associated with the discourse coherence and are used to open or close discourse, to sustain discourse, to mark sequence or to repair the discourse.

The results of this study might have practical value in the field of pedagogical implications. The roles and functions of discourse markers displayed in the study could be utilized in organizing coherent and natural speech in relation to a particular audiovisual text, either by teachers and learners of English linguistics or by audiovisual texts producers, e.g. film makers. Moreover, the findings could, possibly, make an effective language skill and fluency teaching material for teenagers as future film actors or actresses.

As far as suggestions for further research are concerned, the findings of this study are possible to be used for further investigation and development of the subject of discourse markers in various contexts. In line with that, the results can give contributions and insights to apply linguistics for learning purposes and/or to be used in the pragmatic research for related future studies. Regarding the limitations of the study, this work suggests that further research with larger data and corpus of audiovisual film material and dialogues uttered by teenagers might be preferred in order to arrive to more conclusive findings and generalizations.

REFERENCES

AIJMER, K. 2002. *English Discourse Particles: Evidence from a corpus*. John Benjamins Publishing Company.

AYSU, S. 2017. The use of discourse markers in the writing of Turkish students of English as a foreign language: A corpus based study. In *Journal of Higher Education and Science, 7*(1), 132-138.
BRINTON, L. J. 1996. *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Walter de Gruyter.
CAMERON, D. 2001. *Working with Spoken Discourse*. SAGE Publications Ltd.
CASTRO, C. M. CH. 2009. *The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom Interaction.* Redalyc. [online] 2009. [cit. 2022-03-20] Available on the internet: http:www.redalyc.org/articulo.oa?id=169214144005
CLARRY SADA, W. S. 2016. Discourse markers used in short series movie 'Friends' and its relation with English language teaching. In *Jurnal Pendidikan dan Pembejalaran, 6*(6), 1-16.
FAIRCLOUGH, N., MULDERRIG, J., & WODAK, R. 2011. Critical discourse analysis. In T. A. VAN DIJK (ed.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, 357-378. SAGE Publications Ltd.
HALLIDAY, M. A. K. 1973. *Exploration in the Functions of Language*. Edward Arnold.
HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. 2006. *Cohesion in English*. Pearson Education.
KAČMÁROVÁ, A. 2014. Exploring film dialogue discourse. *Discourse and interaction, 7*(1), 67-77.
McCARTHY, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.
SCHIFFRIN, D. 1994. *Approaches to Discourse: Language as Social Interaction*. Wiley-Blackwell.
STOCKINGER, P. 2011, March 15. *Semiotics of audiovisual discourse. A general framework for the analysis of (digital) audiovisual documents.* Academia. [online] 2011. [cit. 2022-03-20] Available on the internet: https://www.academia.edu/3521726/Semiotics_of_audiovisual_discourse._I_The_Analysis_of_Audiovisual_Topics
UICHENG, K., & CRABTREE, M. 2018. Micro discourse markers in TED Talks: How ideas are signalled to listeners. *PASAA, 55*, 1-31.
WEBB, S. 2010. A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching films. In *International Journal of Corpus Linguistics,15*, 497-519.
WEBB, S., & RODGERS, H. 2009. The lexical coverage of films. *Applied Linguistics, 30*, 407-427.
ZAREI, F. 2013. Discourse Markers in English. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4*(1), 107-117.
ZORLUEL-ÖZER, H. & OKAN, Z. 2018. Discourse markers in EFL classroom: A Corpus-driven research. In *Journal of Language and Linguistics Studies, 14*(1). 50-66.

Film analysed:
13 Reasons Why ("Tape 1, Side A")

NOVÉ UČEBNICE ODBORNEJ ANGLIČTINY NA FIF UK

NEW ESP/EAP TEXTBOOKS AT FACULTY OF ARTS, COMENIUS UNIVERSITY

Denisa Šulovská

Abstrakt
Vytváraním vlastných učebných materiálov sa pedagógovia na Katedre jazykov FiF UK už niekoľko rokov snažia riešiť nedostatok vhodných učebníc odborného anglického jazyka. Učebnice chýbajú na jednej strane preto, že pre FiF UK je charakteristická široká paleta malých vedných odborov, pre ktoré vhodná jednotná učebnica odborného jazyka neexistuje. Na druhej strane, ak pre daný odbor učebnica existuje, relatívne často nespĺňa naše požiadavky, či už z dôvodu jazykovej úrovne, obsahu či zamerania. Problémy spôsobuje aj spájanie viacerých odborov do jednej skupiny. Jedným z východísk z tejto situácie je pristúpiť k tvorbe vlastných študijných materiálov odborného anglického jazyka. Zámerom tohto článku je predstaviť niekoľko učebných materiálov vo forme učebníc a skrípt, ktoré boli v posledných rokoch publikované na Katedre jazykov FiF UK. Hoci boli napísané pre potreby konkrétnych skupín študentov jednotlivých odborov našej fakulty, môžu byť prínosné aj pre iné jazykové pracoviská s podobným zameraním. Zároveň môžu slúžiť ako zdroj inšpirácie či odrazový mostík pre tvorbu ďalších podobných učebných materiálov.

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, tvorba študijných materiálov, učebnica odborného anglického jazyka

Abstract
By creating their own teaching materials, teachers at the Department of Languages at the Faculty of Arts, Comenius University, have been trying to address the lack of suitable textbooks for our ESP/EAP classes. On the one hand, this is due to a very wide range of small disciplines taught at our faculty for which there is no suitable ESP/EAP textbook. On the other hand, if a textbook does exist for the given discipline, it is very often not suitable for our needs, whether it be due to language level, content or focus. Teaching students of several smaller disciplines in one group can also cause problems. One possible way out of this situation is to create our own study materials for ESP/EAP classes. The purpose of this article is to present some of our teaching materials - textbooks and workbooks - that have been published in recent years at the Department of Languages, Faculty of Arts, Comenius University. Although they were written for the needs of specific groups of students of our faculty, they can also be helpful for other language departments with a similar orientation. At the same time, they can serve as a source of inspiration or a stepping stone for the creation of other similar teaching materials at other language departments or language centres.

Keywords: professional English language, creation of study materials, textbook of professional English language

ÚVOD

Súčasné študijné programy na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského (FiF UK) v Bratislave sa dajú rozdeliť na programy umenovedné, humanitné, historické, sociálne, pedagogicko-psychologické a filologické. V rámci bakalárskeho štúdia väčšina študentov absolvuje hodiny cudzieho jazyka či už ako povinný alebo povinne voliteľný predmet. Výučba prebieha v rovine akademického alebo odborného jazyka a líši sa podľa študovaného odboru, pričom sa stáva, že v jednej skupine sa stretnú študenti rôznych, no aspoň čiastočne príbuzných odborov (napríklad študent archeológie a študent muzeológie, alebo estetiky a dejín umenia). Študentov delíme do skupín podľa študovaného odboru a delenie podľa úrovne je možné len vo výnimočných prípadoch, napríklad pri početnej skupine študentov rovnakého odboru alebo v skupinách príbuzných odborov (napr. psychológia). To znamená, že na cvičeniach z odbornej angličtiny sa zvyčajne stretnú študenti rôznych úrovní, čo reflektuje situáciu, s ktorou sa neskôr môžu stretnúť aj na pracovisku. Kurzy akademického a odborného jazyka, zabezpečované pedagógmi katedry jazykov, trvajú vo väčšine prípadov 4 semestre a sú zakončené ústnou skúškou. Hodinová dotácia je 90 minút týždenne (okrem študijného programu politológia, v ktorom na žiadosť odbornej katedry jazyková výučba prebieha podľa modelu 2 x 2 vyučovacie hodiny, teda 2x90minút týždenne).

Tu treba zdôrazniť, že na FiF UK sa vyučuje veľké množstvo navzájom nepríbuzných odborov. Ako príklad môžeme uviesť politológiu, archeológiu či dejiny umenia. Vyučovanie odbornej angličtiny sa preto nedá ani čiastočne zastrešiť jednotnou učebnicou, ako je možné napr. na lekárskej fakulte (Angličtina pre lekárov a pracovníkov v zdravotníctve), alebo na Ekonomickej univerzite (Obchodná angličtina). Navyše, pre mnohé odbory ani neexistuje vhodná komerčne vydávaná učebnica odbornej angličtiny. Pre niektoré odbory učebnica síce existuje, no z rôznych dôvodov nespĺňa očakávania vyučujúceho.

Špecializovaná učebnica odbornej angličtiny má však nesporné výhody. Koniec koncov, „učebnica je... prvou voľbou učiteľa odbornej angličtiny“ (Esteban, 2002, 39). Učiteľ cudzieho jazyka väčšinou nie je odborníkom na danú vednú disciplínu a teda oprávnene očakáva, že učebnica bude preňho základným materiálom. Učitelia odbornej či akademickej angličtiny však častokrát nie sú spokojní s komerčne vyrábanými učebnicami. Niektorí si dokonca kladú otázku, „prečo učebnice odbornej angličtiny neplnia podobnú úlohu, akú majú pri výučbe angličtiny pre všeobecné účely“ – kde sú nevyhnutným nástrojom pre učiteľov aj študentov (Esteban, 2002, 40). Nájsť vhodnú učebnicu odbornej angličtiny môže byť v niektorých prípadoch veľmi komplikované (Marcu, 2014, Harrida, 2015). Medzi

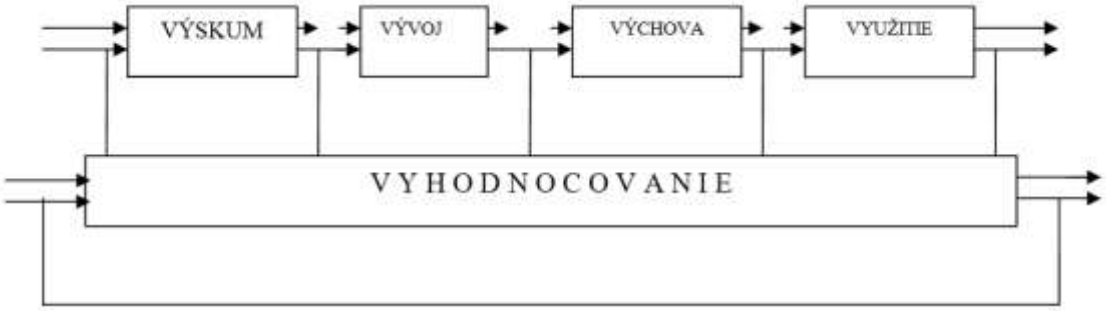
najčastejšie sťažnosti vyučujúcich patrí to, že sa vyučujúcemu učebnica zdá byť nepostačujúca (obsahovo, jazykovo a pod.), prípadne, že len niektoré časti komerčne dostupnej učebnice hodnotia ako pre študentov užitočné (Wisnievska, 2012, Vičič, 2011, Harrida, 2015). Je to však práve učebnica, ktorá určuje, čo sa preberá a v akom poradí (Takrousta, Behrouzi and Kolahi 2020) V prípade, že nepokrýva potreby študentov, je nutné učebnicu dopĺňať ďalšími materiálmi, niekedy až do takej miery, že ju vyučujúci začne považovať za zbytočnú a na hodinách používa iba materiály z rôznych iných zdrojov alebo si pripravuje vlastné. Medzi ďalšie negatíva komerčne dostupných učebníc odbornej angličtiny môžeme radiť aj nevyhovujúcu jazykovú úroveň – učebnica teda môže byť pre študentov príliš náročná alebo naopak. Napriek týmto negatívam je však učebnica stále dôležitou súčasťou jazykových kurzov, pretože im dáva koherenciu (Atigh and Kazemipour, 2021 Tevdovska 2018), a to nielen z pohľadu vyučujúceho, ale aj študenta. Študenti vo všeobecnosti učebnicu na hodinách odbornej angličtiny veľmi oceňujú. I napriek obrovským technologickým možnostiam dnešnej doby ju považujú za najdôležitejší študijný materiál, ktorý nielen určuje smerovanie hodín, ale zároveň slúži ako základ pre samoštúdium (Esteban 2002).

Z tohto dôvodu je našou snahou poskytnúť študentom každého odboru takú učebnicu odbornej angličtiny, ktorá by nielenže reflektovala potreby študentov, ale aj vyhovovala predpokladom moderného vzdelávania. To znamená, aby nielen dvíhala jazykovú vzdelanosť študentov a pomáhala im pri štúdiu, ale aby ich zároveň pripravovala na budúci pracovný život. Mala by umožniť zakomponovanie takých prvkov výučby, ktoré rozvíjajú schopnosť prijímať nové informácie, schopnosť vedieť sa efektívne učiť, vedieť argumentovať, pracovať v tíme, riešiť problémy a tvorivo pracovať. Tevdovska (2018) aj Howard a Major (2005) oceňujú prípravu učebníc odbornej angličtiny zo strany skúsených vyučujúcich. Takáto učebnica má oproti komerčnej nesporné výhody – je presne zameraná na cieľovú skupinu a napĺňa jej individuálne potreby a to na základe reálnych skúseností vyučujúcich či požiadaviek zo strany študentov. Navyše, na rozdiel od mnohých komerčných učebníc, sa takáto učebnica často opiera o materinský jazyk učiacich sa.

Keď ako pedagógovia pristúpime ku tvorbe učebnice, naším prvým krokom je riešenie mnohých otázok, napríklad: Aký je reálny stav znalostí anglického jazyka u súčasných študentov FiF UK? Na aké účely náš študent potrebuje anglický jazyk? Aká je reflexia študentov na doteraz používaný materiál / komerčnú učebnicu v rámci kurzov odbornej angličtiny? Prečo nenapĺňa reálne potreby študentov? Na aký účel budú študenti angličtinu

počas štúdia i v profesijnom živote využívať? Ktorá zo štyroch zručností je pre študenta dôležitá? Budú obsah učebnice tvoriť aj úlohy na domácu prípravu či opakovanie? Je potrebné do učebnice zahrnúť aj gramatiku?

Odpovede na tieto a ďalšie otázky sa stanú akýmsi hnacím motorom, ktorý nám nedovoľuje vyučovať z nevyhovujúcej učebnice či z rôznych pozbieraných materiálov. V kontexte pedagogického vyhodnocovania preto vždy usilujeme získať spätnú väzbu smerom k dovtedy realizovanej výučbe, viď obr. 1 (Švec, Š. Jednotná škola, 1986, s. 8) a na jej základe pristupujeme aj k tvorbe učebnice.



Obrázok 1 Vyhodnocovanie a inovačný cyklus v pedagogike

Ďalšie, z nášho pohľadu kľúčové, je aj uskutočnenie analýzy potrieb a to zo strany študentov a zároveň, ak je to možné, aj zo strany ich materskej odbornej katedry, prípadne aj budúcich zamestnávateľov. Na základe spätnej väzby a uskutočnenej analýzy potrieb môžeme skonštatovať, že potreby študentov rôznych odborov, vyučovaných na FiF UK, sú veľmi odlišné. Z tohto dôvodu sa na hodinách odbornej angličtiny nekladie rovnaký dôraz na všetky zručnosti (čítanie, písanie, hovorenie, počúvanie) a preto aj učebnice odbornej angličtiny pre rôzne odbory sa môžu svojim obsahom i prístupom veľmi líšiť. Tu musíme opätovne zdôrazniť, aký veľký počet nepríbuzných odborov sa na FiF UK vyučuje (medzi nimi aj tzv. „malé“ odbory) a aké časovo náročné je pre všetky pripraviť samostatné učebnice.

Výsledkom rozhodnutia zabezpečiť pre študentov vhodné študijné materiály je niekoľko vysokoškolských učebníc, skrípt, čítaniek a iných učebných materiálov, ktoré pedagógovia katedry jazykov publikovali v posledných rokoch (a v ďalších rokoch budú postupne pribúdať ďalšie). Medzi nimi sú aj také, ktoré vznikli počas niekoľkoročnej spolupráce s odbornými katedrami a teda reálne odrážajú nielen potreby študentov daného odboru, ale aj požiadavky odbornej katedry na jazykovú prípravu ich študentov. V tomto článku predstavíme dve z pripravených učebníc.

1 ENGLISH FOR STUDENTS OF ARCHAEOLOGY I.

Prvou publikáciou je English for Students of Archaeology I. od autorky Svatavy Šimkovej. Ide o 220 stranovú printovú publikáciu určenú pre študentov 1. ročníka archeológie. Z analýzy potrieb, ktorú autorka uskutočnila medzi študentami, ako aj vyučujúcimi z katedry archeológie, vyplynulo, že najpotrebnejšie je, aby študenti porozumeli anglicky písanému odbornému textu. Katedra archeológie nekladie dôraz na iné zručnosti, ako sú napr. písanie či rozprávanie. Z tohto dôvodu sa učebnica silne orientuje na odbornú slovnú zásobu, ktorá je nevyhnutná pre pochopenie textu, ako aj na čítanie s porozumením. Rozprávanie a písanie je v učebnici zahrnuté iba okrajovo, počúvanie vôbec – čo však neznamená, že ich vyučujúci nemôže do vyučovacieho procesu zaradiť vo forme rôznych doplnkových aktivít.

Učebnica sa skladá z ôsmich kapitol a tematicky sa sústreďuje na prehistóriu – Paleolit a Neolit. Po 4. a 8. kapitole nasleduje opakovacia lekcia. Učebnica obsahuje aj odpovede k vybraným cvičeniam. Jednotlivé kapitoly sa sú formálne rozdelené na 3 časti. Časti I and II začínajú úvodným textom. V časti I. je prvý text vždy písaný formou otázok (Did you know that…?) a ich účelom je aktivizácia vedomostí o danej problematike, úvod do nej, ako aj predstavenie odbornej slovnej zásoby. V časti II sa jedná o dlhší odborný text (2-3 strany). Úlohy a cvičenia nadväzujúce na texty v oboch častiach sa sústreďujú hlavne na čítanie s porozumením a s ním spojené rôzne typy cvičení, ako aj na systematickú prácu s odbornou slovnou zásobou (obr. 2), niekedy aj vo forme krátkych štruktúrovaných ústnych či písomných úloh (obr. 3). Pri práci s textom sa využívajú rôzne druhy čítania, napr. orientačné, selektívne, informačné, kritické a pod.

TASK 4

Match each term with its *English counterpart* from the box below.

EXAMPLE: vertebral column – *spine*

incisor –	thorax –	strenum –	illium –
femur –	patella –	fibula –	tibia –
mandble –	maxilla –	zygomatic bone –	
scapula –	carpus –	clavicle –	cranium –

breastbone – cheekbone – chest – collar bone – cutting tooth – hipbone – kneecap – lower jaw – shinbone – shoulder blade – skull – spine – splint bone – upper jaw – thigh – wrist

Obrázok 2 Príklad cvičenia: odborná slovná zásoba (s. 45)

Z uvedeného je teda zrejmé, že učebnica kladie silný dôraz na to, čo študent archeológie potrebuje – hlavne odbornú slovnú zásobu, vďaka ktorej vie porozumieť písanému odbornému textu a ktorú vie použiť aj aktívne v krátkych štruktúrovaných písomných i hovorených úlohách. Učebnica sa systematicky nevenuje nácviku hovorenia a písania, hoci v každej lekcii je i takýto typ úloh. Všetky úlohy orientované na písanie sú krátkeho charakteru v dĺžke približne jedného odseku a väčšinou kombinujú nácvik písania i hovorenia – študent si text písomne pripraví a následne prerozpráva (obr. 3). Aj v týchto úlohách je študent vedený k použitiu prebranej odbornej slovnej zásoby.

TASK 17

Write and speak. Choose an example of a Slovak museum which has a section specialised in prehistory and write a brief report on it with an aim to promote it. Follow the instructions below. Use about 250 words. Then tell your partner about the institution.

1 Start with a key sentence to introduce the reader to the topic. Then inform on what occasion and by whom the museum was established and when it was opened to the public. Explain why the museum also comprises a section on prehistory.

2 Then focus your attention on the collection of archaeological finds housed there. Attract attention of the reader/listener to the highly regarded artefacts of both local and national importance and briefly describe scientific work of the museum. Point out exhibits which are found most intriguing by the visitors.

3 Mention also how the understanding of life of our distant ancestors is promoted. Say whether the visitors are given an opportunity to discover more about them, e.g., by a year-round programme of temporary themed exhibitions with hands-on exhibits, special events and activities for various age groups or the whole family.

Obrázok 3 Príklad kombinovanej štruktúrovanej písomnej a ústnej úlohy (s. 97)

V časti III v každej lekcii študent ešte systematickejšie pracuje so slovnou zásobou, odbornou aj všeobecnou akademickou, pozornosť sa venuje rôznym slovotvorným postupom, pričom sa využíva aj prekladová metóda, keď je cvičenie zamerané na preklad jednotlivých slov, ale aj slovných spojení a viet (Obr. 4). Táto časť sa hodí aj na samoštúdium.

Pri príprave učebnice autorka spolupracovala s odborníkmi z katedry archeológie a výsledkom je vysokošpecializovaná učebnica, zameraná na obdobie prehistórie. Táto spolupráca je nielen zárukou odbornej kvality učebnice, ale aj toho, že vyučovanie na hodinách odbornej angličtiny reaguje na potreby odbornej katedry a spĺňa požiadavky, ktoré kladie na svojich študentov, budúcich archeológov.

TASK 8

Translate the words, phrases and sentences into English.

pokrývať dve geologické éry, počiatok rozširovania sa ľadovcov na severnej pologuli, okraj pevninského ľadovca, viazať obrovské objemy vody, podstatná časť medziľadovej doby, opúšťať pôvodné sídla a osídlovať nové územia, zakladať roziahlejšie sídliská na vyvýšeninách / vyvýšených riečnych terasách, dlhodobo osídlené územie, prechodne obývané jaskyne, vyskytovať sa na celom euroázijskom kontinente, prvé kostrové nálezy, nositeľ kultúry, dosiahnuť vyšší stupeň dokonalosti, robiť pokrok, odlišovať trendy, polemizovať s názorom na príčiny nízkej hustoty obyvateľstva, vysoká úmrtnosť, využívať vodné cesty, cestovať na značné vzdialenosti, využívať bohaté prírodné zdroje potravín, živiť sa lovom a rybolovom

...

Prvá správa o vykopávaní a zbieraní starožitných pamiatok pochádza z čiach antického Ríma od gréckeho geografa a historika Strabóna z Pontu. Zaznamenal, že keď Rimania dobyli Korint, vykopávali staré hroby a vyberali z nich nádoby z keramiky a bronzu, šperky, reliéfy a sochy. Predmety, ktoré považovali za zaujímavé, krásne a nevšedné, odnášali so sebou. Väčšinou sa s nimi výhodne obchodovalo po celej Rímskej ríši.

Obrázok 4 Príklad cvičenia: prekladové cvičenie (s. 27)

2 ENGLISH FOR JOURNALISM AND MARKETING COMMUNICATION I.

Podobne ako predchádzajúca učebnica odbornej angličtiny pre archeológov, aj táto je určená pre študentov 1. ročníka. Cieľovou skupinou sú však študenti žurnalistiky a marketingovej komunikácie. Autorka sa pri jej tvorbe opierala o potreby a požiadavky študentov daných odborov, ako aj o vlastné skúsenosti s tvorivým písaním. Na rozdiel od učebnice pre archeológov bola vydaná elektronicky a je kratšia – má 65 strán. Skladá sa zo 7 kapitol, z ktorých 5 je obsahovo zameraných na odbory žurnalistika a marketingová komunikácia (6. kapitola obsahuje doplňujúce cvičenia k známej publikácii Academic Vocabulary in Use autorov McCarthy a O'Dell a 7. kapitola inštrukcie k záverečnej hodnotenej písomnej úlohe, v ktorej študent demonštruje zvládnutie prebratých techník tvorivého písania).

Už pri zbežnom porovnaní oboch učebníc je zrejmé, že táto sa výrazne líši od učebnice odbornej angličtiny pre archeológov. U študentov žurnalistiky, ako aj marketingovej komunikácie, sa na rozdiel od archeológov kladie silný dôraz na kreativitu a jej pretvorenie do podoby hovoreného či písaného textu alebo obrazového materiálu. Toto je pochopiteľné, lebo tvorivosť je základom práce každého novinára či reklamného mága a z tohto dôvodu je tvorivosť a jej rozvíjanie základom celej učebnice. Autorka však neočakáva, že učebnica bude jedinou publikáciou, s ktorou sa na hodinách bude pracovať.

Učebnica nepracuje s gramatikou a na rozdiel od učebnice pre archeológov ani s odbornou slovnou zásobou. Študenti angličtinu využívajú ako komunikačný prostriedok pri plnení rôznych tvorivých úloh, písomných (alebo aj ústnych), pričom sa využívajú rôzne techniky písania. Kapitoly sa delia na niekoľko cvičení, ktoré tvoria rôzne typy textov na čítanie s porozumením (výklad, článok, báseň, úvaha a pod.) ako aj obrazový materiál (napr. plagát, karikatúra), s rôznymi doplnkovými úlohami a, čo je zaujímavé, príkladmi študentských prác. Z piatich základných druhov písania (personálne písanie, štandardizované písanie, tvorivé písanie, výkladové písanie a persuazívne písanie) sa učebnica orientuje hlavne na tvorivé a persuazívne písanie (obr. 5). Autorka učebnice Vera Eliašová chápe tvorivé písanie ako významný prostriedok rozvíjania komunikačných zručností a komunikačnej kompetencie a to aj v cudzom jazyku. U študentov žurnalistiky a marketingovej komunikácie je tvorivosť kľúčová. Učebnica odbornej angličtiny im teda napomáha sebaobjavovať svoj autorský hlas.

Persuasive Writing	ovplyvniť a zmeniť názor	iní	• intelektuálny alebo emocionálny apel • písanie na odborné, obchodné a politické účely • môže sa riadiť predpísanými textovými modelmi • skutočné písanie alebo písanie založené na domnienkach	✓ úvodníky ✓ komentáre ✓ glosy ✓ listy ✓ karikatúry ✓ vedecké state ✓ eseje ✓ reklamy ✓ slogany ✓ brožúry ✓ letáky
Druh	**Primárny cieľ**	**Prijímateľ**	**Niektoré charakteristiky**	**Typické žánre**
Persuasive Writing	ovplyvniť a zmeniť názor	iní	• intelektuálny alebo emocionálny apel • písanie na odborné, obchodné a politické účely • môže sa riadiť predpísanými textovými modelmi • skutočné písanie alebo písanie založené na domnienkach	✓ úvodníky ✓ komentáre ✓ glosy ✓ listy ✓ karikatúry ✓ vedecké state ✓ eseje ✓ reklamy ✓ slogany ✓ brožúry ✓ letáky
Druh	**Primárny cieľ**	**Prijímateľ**	**Niektoré charakteristiky**	**Typické žánre**

Obrázok 5 Tvorivé a persuazívne písanie (podľa Klimovič, 2019, s. 29)

V prvej kapitole učebnica prostredníctvom výkladu a na neho nadväzujúcich cvičení študentom predstavuje známu Techniku šiestich mysliacich klobúkov Edwarda de Bono, ktoré symbolicky predstavujú šesť uhlov pohľadu na ten istý problém, vyjadrených šiestimi farbami klobúka – biela, červená, žltá, čierna (fialová), zelená a modrá (De Bono, 1985). Pomyselné nasadenie klobúka určitej farby nás privádza do roviny vedomej myšlienky a uvedomenia si rôznych aspektov problematiky, o ktorej uvažujeme (napr. vnútorný inštinkt, pesimistický

úsudok, neutrálne fakty). To znamená, že sa nepozeráme na problém komplexne, ale len z tej perspektívy, ktorá je danému klobúku určená.

Task 1:

Look at the example about cats below. Brainstorm further thoughts about cats wearing different hats.

Illustration: Cats

White	Four legged animals with fur, whiskers, eat mice.
Red	Dirty, selfish animals that are like dictators in families. Cute loveable balls, warm and soft.
Yellow	Really useful in a house for catching mice, good for teaching children how to care for animals, independent and easy pets.
Purple	May carry diseases, best to avoid when pregnant, may cause allergy, need to think carefully about the responsibility of owning a cat
Green	You can open a new business and run a cat hotel, or breed cats.
Blue	Some people love cats and some hate them. There is no logical explanation. It's all down to feelings.

(Example is adapted from *European Language Portfolio.*)

The technique can be applied to any topic or solving any problem, e.g. reality show, writing homework, reading books, attending piano/violin classes, the role of rubbish bin, the role of advertisements, etc.

Obrázok 6 Šesť klobúkov – príklad (s.5)

Metóda šiestich klobúkov sa dá využiť v práci s celou učebnicou, spolu s inými metódami (napr. brainstorming) a rôznymi postupmi zdokonaľovania pisateľských, literárnych a tvorivostných kompetencií, ktoré sa aplikujú na predmety, myšlienky a situácie. Úlohy študent rieši ústne i písomne, a to individuálne aj v skupine, navádzajú ho na ich využitie v praxi pri písaní rôznych typov textu od novinového článku, eseje až po báseň. Povzbudzujú študenta tvorivo premýšľať a aplikovať naučené pri vlastnom písaní, v ktorom študent využíva aj rôzny textový aj obrazový materiál (novinové články, básne, karikatúry, plagáty a pod.). Čítanie s porozumením sa v učebnici sústreďuje hlavne na opis či porovnanie textového i obrazového materiálu (obr. 7), identifikáciu hlavných myšlienok a sumarizáciu textu. Dôraz kladie aj na kritickú analýzu textu, zhodnotenie objektivity a autorovho postoja, ako aj na zhodnotenie relevantnosti pre daného recipienta.

Task 1:

Look at the cartoon below and describe the picture. Pay attention to all the details. Then answer the questions:

1. Why is the cactus the wrong way round in the picture within the cartoon above?
2. How do we know this is a cartoon? What are the typical features of a cartoon?
3. What point is the cartoonist trying to make?

Obrázok 7 Príklad úlohy s karikatúrou (s. 39)

Vyvrcholením každej kapitoly je napísanie textu (napr. článku do novín), v rozsahu 300-600 slov, v ktorom študent tvorivo aplikuje nadobudnuté poznatky. V učebnici nájdeme aj početné príklady študentských prác. Učiaci sa tak majú možnosť porovnať, ako k riešeniu rovnakej úlohy pristupovali iní študenti a zároveň môžu slúžiť ako zdroj inšpirácie.

Rovnako ako učebnica pre archeológov, English for Journalism and Marketing Communication I. neobsahuje posluchové cvičenia. Na rozdiel od nej sa však nevenuje systematickej práci s odbornou slovnou zásobou. V úlohách a cvičeniach rozvíja hlavne dve komunikačné kompetencie študenta (písanie a hovorenie), pričom systematicky uplatňuje tvorivý prístup, ktorý študenti žurnalistiky a marketingovej komunikácie veľmi potrebujú počas štúdia rozvíjať a neskôr aj používať v pracovnom živote.

ZÁVER

V tomto článku sme v krátkosti predstavili dve učebnice napísané členmi Katedry jazykov FiF UK, ktoré vznikli ako snaha poskytnúť študentom učebnicu, ktorá najlešie napĺňa ich potreby. Sú to dve veľmi odlišné publikácie z viacerých, ktoré v posledných rokoch pedagógovia katedry pripravili pre rôzne študijné odbory. Ako sme ilustrovali vyššie, každá z nich reflektuje reálne potreby študentov FiF UK, na ktoré má zásadný vplyv študovaný odbor. Okrem učebníc zameraných na konkrétny študijný odbor (archeológia, psychológia, politológia, žurnalistika a pod.) vznikli aj rôzne špecializované skriptá (napr. na nácvik

počúvania, akademického písania, čítanka pre určitý odbor alebo prípravné materiály na skúšku UniCert). Tieto môžu pedagógovia našej katedry, no i iných jazykových katedier, začleniť do vyučovania ako doplnkový materiál. Ich publikovaním zapĺňame medzery v ponuke špecializovaných učebníc odbornej angličtiny a skvalitňujeme jazykové vzdelávanie študentov. Kvalitná jazyková príprava totiž študentom výrazne pomôže nielen v štúdiu, ale aj pri začlenení sa do pracovného procesu.

LITERATÚRA

ATIGH R. B., KHABBAZI S. K. The Evaluation of ESP Textbooks Based on Students' Perspectives. In *International Journal of Linguistics, Literature and Translation.* 2021, s. 56-62.

DE BONO, E. *Six Thinking Hats.* Little Brown and Company, 1986.

Eliašová V. *Journalism and Marketing Communication Resource Materials (1st year students) Part 1.* Bratislava : Stimul , 2020.

ESTEBAN, A. How useful are ESP Textbooks? In *Odisea.* 2002, č. 2, s. 39-47.

HOWARD, J., & MAJOR, J. Guidelines for designing effective English language teaching materials. Seoul, South Korea: PAAL9, Oct 2004. In *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2005, s. 101-109.

KLIMOVIČ, Martin. 2010. *Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. 195 s. ISBN 978-80-555-0178-9

MARCU, D.: Issues in Designing ESP Courses. In *Analele Universităţii din Craiova, Ştiinţe Filologice, Limbi Străine Aplicate*. 2014, zv. 1, s. 68-74.

ŠIMKOVÁ, S. *English for Students of Archaeology. A Textbook for University Students.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave , 2019.

ŠVEC, Š. 1986. Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike. In Jednotná škola, roč. 38, č. 1, s. 8–23.

TAKROUSTA M., BEHROUZI, P. KOLAHI, S. Evaluating an ESP Textbook: A Case Study of English for Specific Purposes. In *Revista Tempos e Espaços em Educação* 2020, roč. 13, č. 32, s. 1-16.

TEVDOVSKA, E.S. Authentic Materials vs Textbooks in ESP. In *Education*, 2018, s. 57.

VIČIČ, P.: Preparing materials for ESP teaching. In *Inter Alia*. 2011, zv. 2, s. 107-120.

WISNIEWSKA, H. *Modern teaching materials: SWOT analysis of an ESP textbook.* [online] 2015. [cit. 11.06.2022] Dostupné na internete: http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf

INOVATÍVNA NEDERLANDISTIKA V SOCIOLINGVISTICKÝCH SÚVISLOSTIACH

INNOVATIVE DUTCH STUDIES IN SOCIOLINGUISTIC CONTEXT

Marketa Štefková - Benjamin Bossaert

Abstrakt
Cieľom príspevku je predstaviť projekt KEGA (č. 034UK-4/2022) zameraný na inováciu didaktických materiálov bakalárskeho stupňa študijného odboru filológia, podprogramu Holandský jazyk a kultúra na FIF UK v Bratislave. Projekt je zameraný na tvorbu troch nových akademických učebníc jazykovedných a interkultúrnych predmetov v odbore nederlandistiky: úvod do štúdia nederlandistiky, projekt interkultúrny manažment a holandčina v sociolingvistickom kontexte. Študijné materiály budú mať inovatívny charakter, kombinujú individuálne štúdium, *blended learning* a interaktívne audio-vizuálne a moderné testovacie formy vzdelávania. Projekt zároveň nadväzuje na internacionalizáciu vzdelávania a kladie si za cieľ mapovať aktuálnu potrebu odboru výskumom súčasného stavu Nederlandistiky *extra muros*, sociolingvistického uchopenia vývoja holandského jazyka a implementovania nových poznatkov a moderných prístupov CLIL a SCL do vyučovania. Vzdelávacie materiály prepájajú v nadstavbe na jazykovedné predmety medzijazykové a medzikultúrne vzťahy Slovenska (a Strednej Európy) s tzv. Lage Landen (Holandsky hovoriacimi krajinami Holandsko a Belgicko) prostredníctvom prístupov interkultúrnej kompetencie a interkultúrneho manažmentu a projektového vyučovania. V tomto zmysle môže byť spôsob a forma spracovania didaktických materiálov inšpiratívna aj pre tvorbu inak tematicky, či jazykovo zameraných didaktických materiálov.

Kľúčové slová: nederlandistika, sociolingvistika, blended learning, interkultúrny manažment, učebne texty

Abstract
The aim of the paper is to present the KEGA project (No. 034UK-4/2022) focused on the innovation of didactic materials for the Bachelor's degree in Philology, sub-programme Dutch Language and Culture at the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. The project is aimed at the creation of three new academic textbooks for linguistics and intercultural subjects in the field of Dutch studies: Introduction to Dutch studies, Intercultural management - project and Dutch in a sociolinguistic context. The study materials will be innovative, combining individual study, blended learning and interactive audio-visual material and modern testing forms of learning. At the same time, the project builds on the internationalisation of education and aims to map the current need of the field by researching the current state of Dutch studies outside the Low coutries, the sociolinguistic grasp of the development of the Dutch language and the implementation of new knowledge and modern CLIL and SCL approaches in the classroom. The educational materials link the interlingual and intercultural relations of Slovakia (and Central Europe) with Low Coutries in the superstructure to the linguistics subjects through the approaches of intercultural competence and intercultural management and project-based learning. In this sense, the way and form of processing didactic materials can also be inspiring for the development of didactic materials that are otherwise thematically or linguistically oriented.

Keywords: Dutch studies, sociolinguistics, blended learning, intercultural management, classroom texts

ÚVOD

Nederlandistika na FIF UK v Bratislave je jediným akademickým pracoviskom s akreditovaným magisterským štúdiom holandského jazyka a kultúry na Slovensku. Zmeny v akreditačnej štruktúre odboru filológia si vo vzťahu k Nederlandistike vynútili zmenu predmetovej štruktúry študijného programu a úpravu obsahu predmetov. Učebnice a materiály vytvorené pri vzniku odboru už nezodpovedajú normám moderného prístupu k vyučovaniu a neumožňujú implementáciu inovatívnych didaktických postupov a metód učenia. Potreba dištančného vzdelávania ešte viac podčiarkla nevyhnutnosť inovácie didaktických materiálov. Sanovať túto situáciu a reagovať na aktuálnu potrebu odboru výskumom súčasného stavu Nederlandistiky *extra muros*, sociolingistického uchopenia vývoja holandského jazyka a implementovania nových poznatkov do vzdelávania majú výstupy projektu KEGA (č. 034UK-4/2022) pod názvom Inovatívna Nederlandistika.

V nasledujúcom výklade predstavíme východiská tohto projektu z hľadiska zásad dobrého vyučovania v univerzitnom prostredí (Pleschová,, Simon, Quinlan, a Roxa 2012), vychádzajúc z princípov vyučovania orientovaného na študenta (tzv. *SCL – Student- centered learning*) a princípov integrovanej výučby predmetu a cudzieho jazyka tzv. CLIL - *Content and Language Integrated Learning*). Zameriame sa na ciele projektu a teoretické východiská tvorby inovatívnych didaktických materiálov, pričom špecifikujeme potreby vzdelávania v oblasti interkultúrnej komunikácie a interkultúrneho manažmentu, ako dôležitú súčasť vzdelávania interkultúrnych mediátorov na bakalárskom stupni filologicky orientovaných študijných programov.

1 CIELE PROJEKTU INOVATÍVNA NEDERLANDISTIKA

Projekt Inovatívna Nederlandistika je zameraný na inováciu a tvorbu didaktických materiálov kľúčových predmetov bakalárskeho stupňa študijného odboru filológia, podprogramu Holandský jazyk a kultúra. Jeho je implementovať do vyučovania troch kľúčových predmetov: Úvod do štúdia nederlandistiky, Holandčina v sociolingvistických súvislostiach a Interkultúrny manažment vedecké poznatky z uplynulej dekády a moderné didaktické postupy blended learningu so zameraním na rozvoj rešeršných kompetencií študenta, autonómneho učenia a práce v tíme.

Predmety, na ktoré sa projekt zameriava, sú implementované do kurikula v prvých dvoch ročníkoch štúdia. Prvý predmet má za cieľ systémom postupných krokov oboznámiť študenta s postavením holandčiny v systéme germánskych jazykov, predmetom tzv.

intramurálnej a extramuránej nederlandistiky[1], o interlingválnych vzťahoch holandčiny a slovenčiny a o diachrónnom vývoji holandčiny. Následne študenti v druhom ročníku postupujú do rozvoja znalostí o jazykových normách a štandardizácii, sociolingvistických faktoroch vzniku štandardizovaných variantov belgickej a holandskej holandčiny, hovorových variet, pidginov a kreolských jazykov. Tieto jazykové a lingvistické aspekty následne v predmete Interkultúrny manažment nadväzujú na identifikáciu širších interkultúrnych súvislostí holandskej jazykovej oblasti a Slovenska, holandčiny v stredoeurópskom kontexte a vytvárajú priestor pre konkrétne interkultúrne projekty, realizované študentmi v tíme.

Praktickým výstupom projektu je vytvorenie troch učebníc, doplnených súbormi podporných textových a audiovizuálnych materiálov, cvičení a rešeršných úloh vo forme štruktúrovaných kurzov prostredníctvom platformy MOODLE Univerzity Komenského, ktoré budú implementované do vyučovania rovnomenných predmetov vo forme blended learningu.

2 VECNÉ VÝCHODISKÁ TVORBY DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV

Tvorba inovatívnych didaktických materiálov je výzvou, ktorá si vyžaduje dôslednú analýzu a porovnanie jestvujúcich vzdelávacích materiálov a sekundárnych zdrojov, pričom za zásadné považujeme najmä identifikovanie špecifických potrieb cieľovej skupiny študentov a bielych miest dostupných didaktických materiálov. V našom prípade vychádzame z hĺbkovej analýzy zdrojov z extramurálnej i intramurálnej nederlandistiky a v nasledujúcom výklade špecifikujeme inšpiratívne prieniky uvedených zdrojov s potrebami, ktoré majú pokryť tri nové učebnice.

2.1 Jazykovedné východiská

Viaceré jazykovedne a didakticky zamerané štúdie extramurálnej nederlandistiky, najmä v nemeckej jazykovej oblasti[2], poukazujú na potrebu poskytnúť študentom filológie širokú lingvistickú bázu prostredníctvom didaktických materiálov o holandčine ako cudzom jazyku, keďže učebnice jazykovedy pre rodených hovoriacich často odkazujú na aspekty používania jazyka, príklady a komunikačné kontexty, ktoré sú študentom extramurálnej nederlandistiky neznáme a cudzie. Úvod do štúdia cudzieho jazyka by mal zohľadňovať špecifický kontext holandčiny ako cudzieho jazyka, čo sa stalo v uplynulom desaťročí

[1] Intramurálna nederlandistika je pomenovanie odboru holandský jazyk a kultúra v rámci holandskej jazykovej oblasti, pojem extramurálny sa analogicky vzťahuje na nederlandistiku mimo tejto jazykovej oblasti.
[2] Pozri napríklad Wenzel (ed.) 2014. Ďalej sa najmä etabluje Vestfálska Univerzita v Münsteru na výskum didaktiky holandského jazyka spojené s jazykovedou, m.i. s profesormi G. De Vogelaer a dr. I. Harmes a D. Kosther.

trendom. V snahe opísať východiská pre tvorbu didaktických materiálov nami realizovaného projektu, sa zameriame na zmapovanie významných výskumných trendov a iniciatív v Holandsku a Belgicku a dostupných učebníc holandského jazyka v regióne strednej Európy za uplynulých desať rokov, ktorý dopĺňame o charakteristiku doteraz používanej učebnice na FIF UK v Bratislave.

V posledných dvoch desaťročiach prevládlo v holandskej jazykovej oblasti niekoľko konvergentných a divergentných tendencií v oblasti sociolingvistiky. V Holandsku boli v posledných rokoch publikované najmä čiastkové štúdie mapujúce viacjazyčnosť alebo čiastkové projekty realizované výskumnými skupinami variačnej lingvistiky a sociolingvistiky na Meertensovom inštitúte v Amsterdame. Momentálne pôsobí v Meertensovom Inštitúte profesor Frans Hinskens v oblasti v oblasti jazykovej variácie a sociolingvistiky (pozri m.i. štúdia Hinskens et al. 2021). Okrem toho sa nederlandistika na Utrechtskej univerzite venuje najmä viacjazyčnosti a holandčine ako druhom jazyku. Kľúčová publikácia v tejto oblasti je Nortier (2009). Jacomine Nortier zakladala pracovná skupina ktorá sa špecializuje na holandčina ako cudzí jazyk v Holandsku a jazyk ulice. Tento výskum zahŕňa vplyv materinského jazyka na učenie sa cudzích jazykov a výskum fenoménov, ako je jazyk ulice a vplyv rôznych etník na jazyk v Holandsku. Okrem toho utrechtská jazykoveda spája v osobe profesora Hansa van de Veldeho sociolingvistiku holandčiny s výskumom frízštiny, ako druhého úradného jazyka Holandska v severných provinciách (Pozri m.i. štúdia Bayat, Z., Kircher, R. a van de Velde, H. 2022) a Hoekstra E. a Van de Velde, H. 2022) a v osobe profesorky Haidée Kotze aj afrikánčine (napríklad Kotze 2016). Výrazne zastúpený výskum literárneho prekladu odkrýva aj mocenské vzťahy medzi jazykmi a ich vplyv na preklad v sociokultúrnom kontexte. Výskum v tomto smere vznikol na základe teórií francúzskeho sociológa Pierre Bourdieu a do nizozemskej translatológie a výskum literárnych prekladov ho rozvíjali Heilbron a Sapiro (Viac ku metodológiu sociológia prekladu, pozri m.i.. Heilbron a Sapiro 2007).

Sociolingvistický výskum jazyka a výskum jazykovej variácie v Holandsku a vo Flámsku sú z historických dôvodov úplne oddelené a kladie sa na ne rozdielny dôraz. Katedra holandskej jazykovedy na Gentskej univerzite mala tradične silné postavenie v dialektológii a stále sa veľa výskumov z Flámska zameriava na synchrónny a diachrónny výskum dialektov, regiolekty, ale aj jazykové normy, jazykovú politiku a štandardizáciu. Najnovší prehľad výskumu v týchto oblastiach prináša De Sutter (2017) s prehľadom histórie štandardizácie holandčiny, povojnového vývoja postavenia štandardnej holandčiny, dialektov a tzv.

tussentaal (medzijazyk), alebo hovorový variant flámskej holandčiny, postoje a ideológie týkajúce sa holandčiny, dialekty, holandčina etnických menšín a jazyky ulice, ako napríklad limburská varieta holandčiny – tzv. *Citétaal*, subštandardný jazyk v online komunikácii a mnohé ďalšie aspekty. Takýto prehľad zatiaľ v dostupných učebniciach chýba nielen v nemeckej jazykovej oblasti, ale aj v strednej Európe.

Prvým impulzom na vytvorenie široko koncipovaného prehľadu jazykovedného výskumu v nederlandistike pre extramurálnych študentov bol nemecký úvod do holandskej lingvistiky od Boonena a Harmesa a.i. (2013). V príprave je rozsiahla druhá edícia, ktorá vyjde roku 2022, ktorá systematicky mapuje najdôležitejšie aspekty lingvistiky (morfológiu, syntax, sociolingvistiku, pragmatiku, historické zmeny jazyka a ďalšie javy holandského jazyka ako učebnica v nemčine. V nadväznosti na túto publikáciu vyšla *Capita Selecta nizozemské lingvistiky* (2017) autorky K. Křížovej a kol. na Univerzite v Olomouci s porovnateľnou osnovou, ale určená študentom holandčiny na Univerzite Palackého v Olomouci. Inovatívnosť tejto publikácie spočíva v tom, že študentom poskytuje dobre zdokumentovaný prehľad o dejinách extra- a intramurálnej nederlandistiky v jazykovednej oblasti s rôznymi výskumnými akcentmi. Najnovšou učebnicou jazykovedy pre cudzincov hovoriacich po holandsky je Ruigendijk a.i. (2021). Táto učebnica kombinuje výklad s praktickými cvičeniami za každou kapitolou, ale keďže je v holandčine, môžu ju používať len študenti ktorí už majú znalosť holandčiny .

Na Slovensku je začínajúcim holandčinárom k dispozícii monografia profesorky Jany Rakšányiovej (2006), ktorá je úvodom do štúdia nederlandistiky v medzinárodnom kontexte, ktorá potrebuje aktualizáciu v súvislosti s poznatkami z medzinárodných štúdií, ako aj doplnenie o novšie sociokultúrne výskumy z posledných pätnástich rokov. Dôležitou oblasťou výskumu, ktorá v tejto publikácii absentuje, sa stala najmä recepcia prekladovej literatúry z holandčiny a translatológia aplikovaná na menšie jazyky, ktorá sa v posledných rokoch výrazne rozvinula smerom k prekladom a tlmočeniu vo verejnom sektore.

Prvá učebnica, ktorá by mala byť výstupom z tohto výskumu, bude mapovať najmä zaradenie holandčiny do rodiny indoeurópskych a germánskych jazykov, jej historický vývin, proces štandardizácie a inštitucionalizácie so zameraním na vznik a pôsobenie Holandskej jazykovej únie, prienik holandčiny na iné kontinenty v dôsledku kolonizácie, medzijazykové a medzikultúrne súvislosti holandčiny a slovenčiny (holandské slová v slovenčine, recepcia holandskej literatúry na Slovensku a slovenskej literatúry v holandsky hovoriacich krajinách).

V druhej fáze máme za cieľ zmapovať súčasný výskum sociolingvistiky v holandsky hovoriacich krajinách so zameraním jazykové normy, jazykovú politiku, purizmus, variantnosť, politickú korektnosť a teritoriálnu diverzifikáciu štandardných aj hovorových foriem holandčiny (*poldernederlands*[3], *verkavelingsvlaams*[4], holandský a belgický spisovný variant), kreolské jazyky a pidginy, ktoré súvisia s holandským jazykom, frízsky jazyk a afrikánčina, ako príbuzné jazyky holandčiny.

2.2 Interkultúrne východiská

Vzhľadom na multikultúrny a multietnický charakter holandskej a belgickej spoločnosti je interkultúrna a transkultúrna komunikácia tradične významnou súčasťou vzdelávania i spoločenského diskurzu v tejto jazykovej oblasti. To sa samozrejme premieta aj do vzdelávania extramurálnych nederlandistov. V kurikule bratislavskej nederlandistiky sú aspekty interkulturnej komunikácie na bakalárskom stupni integrované do predmetu interkultúrny manažment – projekt. Cieľom projektu je pripraviť študentov na prácu v nadnárodných spoločnostiach a multikultúrnom prostredí. Zároveň tento predmet predstavuje bázu pre senzibilizáciu budúcich translátorov na preklad a tlmočenie pre klientov s multikultúrnym charakterom (pozri Milošovičová 2020 a Milošovičová 2021).

Východisko pre uvažovanie o interkultúrnej komunikácii v holandsky hovoriacich krajinách položili výskumy G. Hofstedeho, v spolupráci s G.J. Hofstede a Minkov (2016), ktoré vymedzili 6 dimenzií kultúrnych rozdielov. Tie majú presah do podnikovej kultúry nadnárodných spoločností a stali sa tak inšpiráciou pre formulovanie zásad interkultúrneho manažmentu, ktorý v súčasnosti nachádza uplatnenie nielen v manažmente podnikov, ale aj iných interkultúrnych sfér spoločenského života a vysokoškolského vzdelávania (Pozri Susan Schneider a Jean-Louis Barsoux 2003). Interkultúrny prístup k výučbe cudzích jazykov sa presadil aj v extramurálnej nederlandistike (Pozri napr. Van den Heuvel 2000) a ďalej sa rozvinul do uvažovania o transkultúrnom prístupe k výučbe holandčiny ako cudzieho jazyka (Pozri Besamusca, Gelderblom, Ten Thije 2010) na podklade transkultúrnej germanistiky podľa K. Ehlicha (2010).

Teoretické východiská pre spracovanie ucelenej teoretickej bázy k interkultúrnej komunikácii s presahom na interkultúrny manažment na Slovensku poskytujú monografie k interkultúrnym rozdielom v manažmente organizácií (Poliak, 2015), učebnica interkultúrneho vzdelávania (Mikulová, Kardis, Šturák, 2018) a monografia k synergiám

[3] hovorová varieta holandčiny používaná v Holandsku (Janssens a Marynissen 2008: 187, 193)
[4] hovorová varieta holandčiny používaná v Belgicku (Janssens a Marynissen 2008: 158-159)

v interkultúrnom manažmente s učebnicou interkultúrneho manažmentu pre nemecky hovoriacich študentov manažmentu (Milošovičová 2019).

3 INTEGRÁCIA SCL A CLIL DO VÝSTUPOV PROJEKTU

Kombinácia vedomostne orientovanej učebnice a multimediálnych interaktívnych úloh na platforme MOODLE, ktoré sú zamerané na aktívne zapojenie študenta v procese získavania vedomostí vychádza z princípov vzdelávania orientovaného na študenta. Tento prístup motivuje študentov prakticky uplatňovať teoreticky nadobudnuté vedomosti, čím preverí a rozvíja aj ich schopnosť kritického myslenia, podporuje kreativitu a prácu v tíme (pozri Attard 2010). Zároveň umožní aktualizovanie rýchlo zastarávajúcich jazykových materiálov v digitálnej forme a profesionalizáciu dištančného vzdelávania. Interaktívne prostredie možní integrovať viacero nástrojov interaktívneho vyučovania a aktivovať študenta vo vzdelávacom procese, ako aj diverzifikovať nástroje testovania nadobudnutých vedomostí. Projektové vyučovanie, ktoré sa medzičasom osvedčilo na predmete Interkultúrny manažment – projekt pomáha rozvíjať schopnosť študentov plánovať, spolupracovať a spracúvať výsledky kontrastívnej interkultúrnej analýzy v rôznych formách. Študenti spracovali v rámci interkultúrneho projektu pod vedením M. Štefkovej v tíme napr. tému Recepcie literatúry v holandskom jazyku na Slovensku, pričom vytvorili webovú databázu preložených diel holandskej literatúry do slovenčiny, výstavu a anotáciu o najvýznamnejších prekladateľoch holandskej literatúry do slovenčiny v encyklopédií Wikipédia (sú tam heslá prekladateľov Adam Bžoch a Júlia Májeková).

Didaktické materiály z plánovaného projektu majú ambíciu integrovať i princípy integrovanej výučby predmetu a cudzieho jazyka. Teoretická báza bude študentom ponúknutá v slovenčine. Vedomosti si študent následne rozšíri prostredníctvom doplňujúcich materiálov a multimediálneho obsahu v holandskom jazyku. Študent teda prostredníctvom nástrojov integrovaného jazykového vyučovania rozvíja znalosť danej problematiky rešeršovaním a štúdiom doplnkových zdrojov v holandčine, ktoré využíva na riešenie úloh a doplnkových cvičení. Diverzifikované metódy evalvácie študentovho výkonu, ktoré sú zamerané na preverenie teoretických znalostí, ale i schopnosti verbalizácie študovanej problematiky v cudzom jazyku sa osvedčili v štúdiu málo rozšírených jazykov ako efektívny nástroj intenzívneho rozvoja jazykovej kompetencie, ktorý umožňuje zaradiť do štúdia málo rozšíreného jazyka (ako holandčina) tlmočnícke a prekladateľské semináre už od tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia.

Kvalita nových vzdelávacích materiálov bude meraná čiastočnou implementáciou vytváraných materiálov do vyučovacieho procesu a dvojstupňovou evalváciou, a to zo strany študentov a kolegov-didaktikov nederlandistiky v zahraničí (v rámci uvedenej medzinárodnej spolupráce).

ZÁVER

Výstup projektu, ktorý je predmetom tejto štúdie, majú priamy dosah na spoločenskú a hospodársku prax, keďže formujú študentov cielene na schopnosť interkultúrnej komunikácia a interkultúrneho manažmentu v korporátnom prostredí, ktoré je často zamestnávateľom absolventov nederlandistiky. Zároveň výstupy pripravujú študentov na rolu interkultúrneho ambasádora holandskej kultúry na Slovensku a slovenskej kultúry v holandskom jazykovom prostredí, čím budú v budúcnosti schopní tvoriť most medzi týmito jazykovými a kultúrnymi prostrediami. Výskum predchádzajúci tvorbe didaktických pomôcok, mapuje potreby študentov extramurálnej nederlandistiky na bakalárskom stupni štúdia a zároveň možnosti implementácie inovatívnych didaktických metód CLIL a SCL do kurikula filologicky orientovaných. Výsledky výskumu a analýzy didaktických zdrojov a metód môžu poslúžiť aj pri tvorbe didaktických materiálov pre iné filológie a jazyky.

LITERATÚRA

ATTARD, A. (ed.). 2010. Student-Centred Learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions. [online] 2010. [cit. 2022-08-10] Dostupné na internete: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf

BAYAT, Z., KIRCHER, R., & VAN DE VELDE, H. 2022. Minority language rights to education in international, regional, and domestic regulations and practices: The case of Frisians in the Netherlands. In: *Current Issues in Language Planning*, roč. 0(0), ss. 1-21.

BESAMUSCA, E., GELDERBLOM, A. J., TEN THIJE, J.D. 2010. Transnationale neerlandistiek: taal zonder natie, culturen zonder muren. In: *Internationale Neerlandistiek*, roč. 48 č. 4. ss. 5 – 10.

BOONEN, U. K. , HARMES, I et al. 2013. *Niederländische Sprachwissenschaft: Eine Einführung.* Tuebingen: Narr Verlag, 2013. 256 s. ISBN: 978-3-8233-6771-0.

DE SUTTER, G (ed.) 2017. *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen: Een inleiding tot de variatietaalkunde,* Leuven / Den Haag: Acco, 2017. 354 s. ISBN: 9789463442435.

EHLICH, K. 2010. Transnationaliteit: Europese talen, literaturen en culturen in het perspectief van een postnationale horizon. In: *Internationale Neerlandistiek*, roč. 48 č. 4. ss. 11 – 22.

HEILBRON, J. a SAPIRO, G. 2007. Outline for a sociology of translation: Current issues and future prospects. In: Wolf, M. a Fukari, A. (eds.) *Constructing a Sociology of Translation*, Amsterdam: John Benjamins, ss. 93–107.

HINSKENS, F.L.M.P. et al. 2021. Variation and change in grammatical gender marking: the case of Dutch ethnolects. In: *Linguistics*. 2021, roč. 59, č. 1. ss. 75-100.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J., MINKOV, M. 2016. *Allemaal andersdenken. Omgaan met cultuurverschillen.* Amsterdam: Business Contact. 432 s. ISBN: 9789047009696.
HOEKSTRA, E., & VAN DE VELDE, H. 2022. The History and Standardization of Frisian. In A. M. Urrutia (Ed.), *Arantzazutik Mundu Zabalera: Euskaren Normatibizazioa: 1968-2018 / La Normativización del Euskara: 1968-2018 / La Standardisation de la Langue Basque: 1968-2018 / Basque Language's Standardization: 1968-2018*. ss. 53-69. (IKER; Vol. 40). Iberoamericana Vervuert Verlag.
JANSSENS, G., MARYNISSEN, A. 2008. *Het Nederlands vroeger en nu*. Leuven: Acco, 2008. 280 s. ISBN: 9789033470707
KOTZE, H. 2016. Accented Futures: Language Activism and the Ending of Apartheid. In: *Journal of African History*. 2016. roč. 57, č. 3, ss 484-487.
KŘÍŽOVÁ, K. et al. 2017. *Capita selecta nizozemské lingvistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 252 s. ISBN: 978-80-244-5142-8.
MIKULOVÁ A., KARDIS, M., ŠTURÁK et al. *Interkultúrne vzdelávanie. učebnica pre vysoké a stredné školy*. Prešov: Greckokatolická teologická fakulta, 2018. 210 s. ISBN: 978-80-555-2022-3.
MILOŠOVIČOVÁ, P. 2019. *Zdroje synergických efektov v interkultúrnom manažmente.* Praha : Wolters Kluwer ČR, 2019. 143 s. ISBN 978-80-7598-663-4.
MILOŠOVIČOVÁ, P. 2020. Niektoré princípy osobnostného a profesionálneho interkultúrneho rozvoja budúcich translátorov (nielen Nederlandistov) In: Ďuricová, A. (ed.) *Od textu k prekladu 14* [elektronický dokument] : 1. časť. - : 1. vyd. ISBN 978-80-7374-129-7. - Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2020. - ss. 62-67.
MILOŠOVIČOVÁ, P. 2021. Možnosti didaktizácie interkultúrneho manažmentu v translatologickom kurikulu. In: Ďuricová, A. (ed.) *Od textu k prekladu 15* [elektronický dokument] : 1. časť. - : 1. vyd. ISBN 978-80-7374-131-0. - Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2021. - S. 43-47
NORTIER, J. 2009. Nederland meertalenland. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009. 222 s. ISBN: 9789052603384.
PLESCHOVÁ, G., SIMON, E., QUINLAN, K. M., MURPHY, J., Roxa, T. (2012) The professionalisation of academics as teachers in higher education. Discussion paper. European Science Foundation, France. [online] 2012. [cit. 2022-06-25] Dostupné na internete.
POLIAK, P.. *Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií*. Banská Bystrica: Bellianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. 142 s. ISBN: 978-80-557-1029-7
RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2006. *Holandčina v sociokultúrnom kontexte*. Nitra: Enigma, 2006. 128 s. ISBN: 978-80-89132-56-0.
RUIGENDIJK, E., De BELDER M., SCHIPPERS, A. 2021. *Inleiding tot de Nederlandse taalkunde. Voor aankomende neerlandici extra muros.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021. 298 s. ISBN: 9789463720953.
SCHNEIDER, S. C. a BARSOUX, J.L. 2003. *Managing Across Cultures*. Hoboken: Financial Times Apprentice Hall. 330 s. ISBN: 978-0273746324.
VAN DEN HEUVEL, P. 2000. *Interculturaliteit : interculturele aspecten van de neerlandistiek in Midden- en Oost-Europa.* Bratislava: Stimul. 196 s. ISBN: 9788088982302.
WENZEL, V. (ed.) *Fachdidaktik Niederländisch.* Berlin: Lit-verlag, 2014. 432 s. ISBN 978-3-643-12019-9.

VYBRANÉ ASPEKTY EKVIVALENTOV ANGLICKEJ A SLOVENSKEJ ODBORNEJ TERMINOLÓGIE Z OBLASTI SOKOLIARSTVA

SELECTED ASPECTS OF ENGLISH - SLOVAK SPECIALISED TERMINOLOGY EQUIVALENTS FROM THE FIELD OF FALCONRY

Andrej Timko

Abstrakt
Cudzí odborný jazyk je autonómnou špeciálnou oblasťou akéhokoľvek cudzieho jazyka a jeho ovládanie si vyžaduje okrem ovládania všeobecného cudzieho jazyka aj zvládnutie špecifických charakteristík vlastných pre odborný cudzí jazyk. Ide predovšetkým o odborný štýl jazyka a odbornú slovnú zásobu/terminológiu, ale aj samotné poznatky v danej odbornej oblasti. Pri práci a zostavovaní učebných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študentov študijného odboru aplikovaná zoológia a poľovníctvo na Lesníckej fakulte TUZVO v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2019 bol stanovený ako hlavný cieľ výučby dosiahnuť schopnosť študentov komunikovať v cudzom jazyku v špecifickom odbornom kontexte. Odborné cudzojazyčné a didakticky upravené texty, ktoré sú súčasťou vyššie uvádzaných študijných materiálov, sú predovšetkým zamerané na odborný poľovnícky jazyk v danom kontexte a špecifických situáciách. Tie sa vyznačujú predovšetkým odbornou terminológiou častokrát založenou aj na odlišnom kultúrnolingvistickom základe. Článok sa zameriava predovšetkým na niektoré problematické aspekty prekladu pri určení vhodných slovenských ekvivalentov k anglickým odborným termínom z oblasti sokoliarstva.

Kľúčové slová: odborná terminológia, cudzí odborný jazyk, sokoliarska odborná terminológia, lingvokulturológia, kontext, ekvivalencia

Abstract
Specialised foreign language is an autonomous part of any language. To master such a language requires not only the knowledge of common general language but also the knowledge of special style and other typical characteristics. Those include ecspecially expert or academic style and specialised vocabulary and terminology, but also the knowledge and competence in the given specific field. During the process of creation and writing of teaching materials for students of Applied Zoology and Game Management study programme at the Faculty of Forestry of the TUZVO as part of the project KEGA 010TU Z-4/, the main objective of the English for specific puropses teaching was set up to be the students' ability to commmunicate in the specialised context and situations. Specialised English texts focuse primarily on specialised hunting language in contextual specific situations. The paper mainly aims at some problematic aspects of translation and appropriate English – Slovak equivalents in the field of falconry.

Keywords: specialised terminology, specialised foreign language, terminology in the field of falconry, linguoculturology, context, language equivalence

ÚVOD

Učenie sa cudzieho odborného jazyka predstavuje pre študentov vysokých škôl možnosť rozvíjať svoje odborné ale aj jazykové kompetencie praktizovaním cudzích jazykov

vo svojom odbore. Pod pojmom odborný jazyk chápeme súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v oblasti vymedzenej okruhom istej profesie - vedným odborom (Felber, 1986, s. 133). V každom odbornom cudzojazyčnom texte je zvyčajne možné nájsť aj náročné a ťažko preložiteľné miesta, napríklad v kultúrnom kóde originálu alebo na lexikálnej úrovni. Je nespochybniteľné, že jazyk je do veľkej miery ovplyvnený aj kultúrou, a teda treba mať na pamäti kultúrne špecifiká slovnej zásoby. Práve preto je nesmierne dôležité, aby učitelia odborných cudzích jazykov najskôr dôkladne pochopili text a až potom ho podali študentom ako učebný materiál. Domnievame sa, že správne pochopený a častokrát didakticky vhodne spracovaný odborný cudzojazyčný text je základom kvalitnej odbornej jazykovej výučby. Samotná odborná terminológia spravidla zaberá iba časť odborného textu a zvyšok je prirodzený štýl cudzieho jazyka. Odborný jazyk využíva všeobecný jazykový základ spisovného jazyka, t.j. slovnú zásobu, gramatiku a tiež odbornú terminológiu, ktorú tvorí súbor odborných termínov. Ako tvrdí Džuganová, (2002, s. 131) od termínu sa vyžaduje, aby pomenoval daný pojem presne a jednoznačne a bez možnosti rozdielnej interpretácie. Preto je potrebné, aby si študenti neustále precvičovali a upevňovali naučené odborné termíny v rôznych gramatických cvičeniach či cvičeniach zameraných na čítanie s porozumením, vetných konštrukciách či už v monológoch, dialógoch alebo pri skupinových úlohách.

1 CUDZOJAZYČNÉ ODBORNÉ VZDELÁVANIE A JEHO ŠPECIFIKÁ

Znalosť odbornej komunikácie patrí v súčasnosti medzi priority medzinárodnej komunikácie, kultúry a vzdelania. Profesionálna komunikácia predstavuje prísne špecifická pre každé povolanie alebo prostredie, ktoré používa vlastné techniky, postupy, ale aj terminológiu a žargón. Charakteristickým prvkom odbornej komunikácie je v rámci cudzojazyčného odborného vzdelávania terminológia príslušného študijného odboru, a to v podobe špecifických výrazových prostriedkov, komunikačných techník, nástrojov a metód komunikácie. Dôležité je aj jasné vymedzenie komunikačného cieľa a role komunikantov. Špecifiká cudzojazyčného vzdelávania zameraného na odbornú komunikáciu sú dané predovšetkým základnými činiteľmi determinujúcimi jeho ciele a obsah. Výučba odbornej cudzojazyčnej komunikácie je zameraná na budúce, príp. súčasné profesijné potreby účastníkov výučby. Ako uvádza Felber (1986, s. 133), ide vlastne o *„akt nadobúdania profesijnej kvalifikácie“*. Zároveň vyučovanie odbornej komunikácie predpokladá u študentov určitý stupeň dosiahnutia odborných znalostí, príp. sa ich odborná kompetencia formuje súbežne s osvojovaním si rečových zručností v rámci svojho odboru aj v odbornom cudzom

jazyku. Podľa Horňákovej (2005, s. 63) sa pojmom odborný jazyk označuje jazyk, v ktorom sa komunikuje v určitom odbore. Zahŕňa výrazy typické pre určité odvetvie, špecifickú skupinu ľudí pôsobiacich alebo zaoberajúcich sa danou problematikou, pre ktorých je nevyhnutné ovládať určitú odbornú terminológiu. Obsahuje termíny, ktorých používanie v danom odbore je nevyhnutné. Preto je potrebné definovať pojmy odborná terminológia a termín.

2 ODBORNÁ TERMINOLÓGIA AKO NEVYHNUTNÁ SÚČASŤ CUDZIEHO ODBORNÉHO JAZYKA

V rámci jazykovedných disciplín patrí skúmanie terminológie nepochybne do náuky o slove, resp. presnejšie (keďže pri pomenovaní nejde vždy len o jedno slovo, ale často aj o spojenia slov) do náuky o pomenovaní. Samotný pojem terminológia sa používa v dvoch základných významoch, a to terminológia ako jazykovedná disciplína zaoberajúca sa odbornými termínmi a terminológia ako súhrn termínov (odborných názvov) istého vedného, technického alebo pracovného odboru. Termín je prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností. Otázkami odborného jazyka sa zaoberal aj Jedlička, ktorý definoval termín ako *„lexikálno-sémantickú jednotku odbornej funkcie jazyka, ktorá má presný význam, daný v odbornej oblasti definíciou, konvenciou alebo kodifikáciou“* (pozri Horecký, 1974, s. 129).

Je nesporné, že niektoré slová sa skutočne používajú len ako termíny. Z toho ale nemožno vyvodzovať, že netvoria plnoprávnu súčasť slovnej zásoby, resp. že by nepodliehali v podstate tým istým slovotvorným a sémantickým zákonom ako ostatné slová bežnej slovnej zásoby. Okrem toho treba spomenúť, že nie sú zriedkavé prípady kedy sa aj odborné termíny dostávajú do bežného používania a tým sa môžu čiastočne „determinologizovať". Toto naznačuje, že nemožno viesť presnú hranicu medzi termínmi a ostatnými slovami, ale že tu existuje vždy vzájomné vplývanie a kríženie. Ešte jasnejší vzájomný vzťah medzi termínmi a slovami bežnej slovnej zásoby je pri takých termínoch, ktoré sú podľa Havránka *„automatizovanými slovami“* (pozri Horecký, 1974, s. 129). Ide predovšetkým o také slová, ktoré majú popri svojom bežnom význame aj špeciálny význam v niektorom vednom odbore. V anglickej odbornej terminológii môžeme nájsť pomerne veľa takýchto slov. Ako príklad môžeme uviesť niektoré termíny z oblasti poľovníctva, napr. *velvet* (zamat a v poľovníckej terminológii lyko na paroží), *sitting* (sedenie, zasadanie a v poľovníckej terminológii postriežka), *bag* (taška, kabelka a v poľovníckej terminológii výrad zveri), *branch* (konár

a v poľovníckej terminológii aj zálomok) a podobne. Podľa Takáčovej (2004, s. 16) je odborný jazyk formou odbornej komunikácie, ktorej protipólom je jazyk všeobecný alebo štandardný. Medzi odbornou slovnou zásobou (terminológiou) a bežným jazykom je častokrát blízky vzájomný vzťah. *„Slová z bežného jazyka sa terminologizujú a odborná slovná zásoba preniká do bežného jazyka“* (Ďuricová, 2004, s. 36). Toto poskytuje dosť veľký priestor pre učiteľa a študentov, ktorí môžu viesť diskusie na jednotlivé témy a využívať pritom aj bežný jazyk aj odborné termíny.

Podľa Hausera (1980, s. 33) by mala odborná terminológia spĺňať všeobecné požiadavky na termíny, ako je jednoznačnosť, presnosť, ustálenosť, nosnosť a neexpresívnosť. Treba však povedať, že poľovnícky odborný jazyk sa vyznačuje aj výraznou dávkou obraznosti a figuratívnych prvkov. Ako poukazuje Vyhnáliková (2013, s. 201), aj odborné terminológie môžu obsahovať lexikalizované metafory a byť založené na expresívnosti. Ako príklad uvádzame niektoré termíny z oblasti poľovníctva a zoológie, ktoré môžeme pokladať za expresívne (zväčša metaforické) ako v angličtine, tak aj v slovenčine. Ide o výrazy, ako napr. *coronet – ružica* (*coronet* - korunka, diadém, čelenka a v poľovníckej anglickej terminológii aj ružica na paroží čiže vencovito rozšírená spodná časť kmeňa parohu pripomínajúcu ružu), *pearl – perla na paroží* (*pearl* – drahokam vytvorený perlorodkou a v poľovníckej anglickej a slovenskej terminológii aj výrastok na paroží pripomínajúci tvarom perlu), *saddle – sedlo* (*saddle* – sedlo na koňa a v poľovníckej anglickej terminológii aj biela škvrna na bokoch muflóna pripomínajúca sedlo) atď. Zaujímavé sú aj niektoré názvy vtákov ako napr. *blackcap – penica čiernohlavá* (v angličtine termín *blackcap* zodpovedá slovenskému prekladu čierna čiapočka), *ring-necked pheasant* (jeden z anglických termínov označujúci bažanta obyčajného, ktorý ma okolo hlavy tzv. biely obojok), *roseate spoonbill – lyžičiar ružový* (zobák pripomínajúci svojím tvarom lyžicu teda po anglicky *spoon*) atď.

Vo všetkých uvedených prípadoch je súvis medzi bežným slovom a termínom, resp . medzi bežným použitím slova a použitím vo funkcii termínu daný určitou vonkajšou podobnosťou, teda ide o metaforu. Pôvodne pri takomto použití slova nešlo o automatizovanie, ale skôr o aktualizovanie, lebo každá metafora je vlastne aktualizovanie určitého vzťahu. Hovoriť o automatizovaných termínoch teda možno len obrazne. V nasledujúcej kapitole sa zameriame na niektoré problematické aspekty anglickej a slovenskej poľovníckej terminológie, ktoré sa objavili pri koncipovaní skrípt a učebných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia

a poľovníctvo na TUZVO, s dôrazom na terminológiu z oblasti sokoliarstva, a to z hľadiska ekvivalencie a problematiky prekladu.

3 ODBORNÁ POĽOVNÍCKA TERMINOLÓGIA SO ZAMERANÍM NA SOKOLIARSTVO

3.1 Koncepcia skrípt a učebných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo na TUZVO

Znalosť odbornej cudzojazyčnej terminológie je dôležitou súčasťou komunikácie aj v oblasti aplikovanej zoológie a poľovníctva. Absolvent študijného odboru aplikovaná zoológia a poľovníctvo by mal ovládať odbornú cudzojazyčnú terminológiu, ktorú môže potom využiť v rôznych situáciách v reálnom živote a jej znalosť je taktiež predpokladom jeho začlenenia sa do profesijného života. Domnievame sa, že študenti by sa mali učiť odborný cudzí jazyk pomocou imitácie, objavovania a pochopenia. Je nesmierne dôležité, aby samotní učitelia najskôr pochopili odborný text a terminológiu, a až potom ich podali študentom ako učebný materiál. Práve didaktizovaný odborný text predstavoval základ jednotlivých lekcií pri koncipovaní skrípt *Anglický jazyk pre študentov aplikovanej zoológie a poľovníctva* (Deáková, Luptáková, Timko, 2021), ktoré sú okrem špecializovaného terminologického anglicko/slovenského a slovensko/anglického slovníka a CD hlavným výstupom projektu 010TU Z-4/2019 *Vytvorenie moderných študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo na Lesnícke fakulte TUZVO.* Vo výučbe anglickej odbornej poľovníckej terminológie využívame v rámci našich skrípt rôzne postupy a metódy. Prvý krok predstavuje samotné oboznámenie sa s anglickým odborným didakticky upraveným textom, ktorý študenti na hodinách čítajú, a tak sa oboznamujú s odbornou terminológiou. Študenti čítajú text nahlas kvôli precvičeniu si správnej výslovnosti, ktorá je v angličtine značne špecifická. Správne pochopený odborný text považujeme za dôležitý východiskový bod kvalitnej odbornej cudzojazyčnej výučby. Následné tematické cvičenia naviazané na odborný text slúžia predovšetkým na upevňovanie preberanej odbornej terminológie. Ide prevažne o cvičenia, v ktorých študenti napr. k jednotlivým termínom priraďujú definície, spájajú obrázky s daným odborným termínom, čím sa vytvára vizuálne spojenie, ktoré napomáha lepšie si termín zapamätať. Okrem toho si precvičujú a upevňujú si naučené odborné termíny v rôznych vetných konštrukciách či už v monológoch, dialógoch alebo pri skupinových úlohách a v jednotlivých početných cvičeniach zameraných na čítanie s porozumením. Skriptá obsahujú aj cvičenia na počúvanie s porozumením kde študenti majú pred sebou text s prázdnymi miestami pre odborné termíny,

ktoré počas počúvania dopĺňajú. Hodiny sú obohatené aj o diskusie, pri ktorých vedieme študentov k tomu, aby sa vyjadrovali k danej téme v rámci tzv. *lead in questions,* t.j. aby v diskusii využívali odborné termíny, aby sa svojich kolegov pýtali a vedeli tiež odpovedať na odborné otázky a podobne. Hodnotenie študentov pozostáva aj z prezentácií a študentov vedieme k samostatnosti pri spracovávaní odborných tém, ktoré prezentujú svojim kolegom s využitím odbornej terminológie a následne o nich diskutujú.

Pri preklade poľovníckych textov nám pomáhali encyklopédie a paralelné texty, hoci v ich prípade bolo treba dávať pozor na ich kvalitu a dôveryhodnosť zdrojov, lebo na internete takéto texty častokrát tvoria nadšenci, ktorí nerozlišujú medzi odbornou terminológiou a žargónom a podobne. Preto nám slúžili ako vhodná alternatíva aj stránky oficiálnych britských či amerických poľovníckych inštitúcii alebo odborných publikácií, ktoré považujeme za spoľahlivejšie aj vzhľadom na odbornú terminológiu. Pri preklade sme využili aj niektoré slovníky, ako napr. elektronický *Poľnohospodársky slovník* od firmy Lingea (hoci je v jazykovej kombinácii čeština – angličtina a medzi jeho zložky patrí aj tematická zložka poľovníctvo) alebo *Lesnický a dřevařský slovník anglicko – český a česko – anglický* od Bohuslava Horáka (1999). Ako upozorňuje Bachledová (2020, s. 160) oficiálne bilingválne zdroje z oblasti poľovníctva existujú skôr v nemčine, čo zrejme súvisí s geografickou a kultúrnou blízkosťou. Jediný knižne publikovaný poľovnícky slovník, v ktorom možno nájsť terminológiu v kombinácii slovenčina – angličtina je *Poľovnícky slovník: česko - slovensko – anglicko – francúzsko - nemecko - maďarský* s latinským názvoslovím zveri od Ferjentsika z roku 1999.

3.2 Anglická a slovenská sokoliarska terminológia a problematické aspekty ekvivalencie

Vznik poľovníckeho jazyka siaha až do stredoveku. Ako uvádza Vyhnáliková (2011, s. 192), storočia predtým, v čase voľného lovu zvierat bola reč poľovníkov súčasťou bežného jazyka, pretože neboli dané spoločenské predpoklady na vznik odborného jazyka. Poľovníci žili medzi ľuďmi a ľudia boli poľovníci. Priaznivé prírodné podmienky umožňovali už v rannom feudalizme rozkvet lovu, pretože revíry vtedajších uhorských a anglických panovníkov patrili k jedným z najrozsiahlejších. Profesionálne poľovníctvo má ako na území Slovenska, tak aj na území Británie dlhú tradíciu, čo sa odráža aj v množstve odbornej špecifickej terminológie. Vývoj a kultúrny kontext však boli odlišné, a preto dochádza aj v poľovníckej terminológii k určitým posunom či odlišnostiam, čo môže spôsobovať niektoré problémy pri preklade a hľadaní vhodných ekvivalentov medzi jazykmi.

Prvé písomné zmienky o sokoliarstve na území dnešného Slovenska sú už z obdobia príchodu Hunov do Karpatskej kotliny v piatom storočí. K jeho vášnivým fanúšikom patril aj vládca Veľkej Moravy, knieža Svätopluk. Tak ako vo zvyšku Európy aj na území Uhorského kráľovstva (ktorého súčasťou bolo aj dnešné územie Slovenska) sa za zlatý vek sokoliarstva považuje obdobie stredoveku. Hlavnou inštitúciou v Uhorsku bolo Kráľovské sokoliarstvo, tzv. *Falconarii regii*, ktoré bolo uzatvoreným spolkom s hierarchickým usporiadaním. Ako uvádza Krivjanský (2007, s. 34), tzv. najvyšším sokoliarom bol zvyčajne sám kráľ. Sokoliarsky motív kráľa na koni so sokolom na ruke bol vyrazený na minciach uhorského kráľa Belu IV. Podobne bol vášnivým sokoliarom aj kráľ Matej Korvín čo je zdokumentované aj v básni Detvan od Andreja Sládkoviča. Po vynájdení strelných zbraní však sokoliarstvo čiastočne ustúpilo do úzadia. Cisárovná Mária Terézia vybudovala veľké centrum sokoliarov neďaleko Viedne pri Laxenburgu, kde sú dodnes ulice pomenované po sokoliaroch. Druhá svetová vojna sokoliarstvo utlmila, neskôr však opäť ožilo.

Predpokladá sa, že umenie sokoliarstva priniesli do Británie európski dobyvatelia v siedmom storočí a sokoly sa považovali za symbol statusu a majestátu. Sokoliarstvo sa spomína napr. v anglo-saskej epickej básni *Battle of Madon* a známy je aj tzv. gobelín z Bayeux s vyobrazením Viliama Dobyvateľa, ktorý je na lodiach blížiacich sa k brehom Británie v obklopení ďalších rytierov a bojovníkov, ale objavíme tu aj poľovných psov a jastrabov. V období stredoveku bola na území Anglicka za jazyk šľachty pokladaná tzv. normandská forma francúzštiny a neskôr centrálna/parížska francúzština a početné termíny z oblasti sokoliarstva, ktoré sa v angličtine používajú doteraz, majú francúzsky pôvod. Ako príklad môžeme uviesť nasledujúce výrazy, ktoré sú zároveň súčasťou kapitoly venovanej sokoliarstvu. Ide o výrazy, ako napr. *bechin* – malé kúsky mäsa na kŕmenie dravcov (z fr. výrazu *bec* - zobák*), creance* – sokoliarska šnúrka, lietačka (z fr. *creance*), *leash* (z fr. výrazu *laisse* – chvatové pútka, dĺžec), *jess/es* – vrhacie pútka, tzv. jangola (z fr. výrazu *ges* z lat. *jacere* čiže hodiť vrhať) a iné. V období Tudorovcov dosiahlo sokoliarstvo vrchol svojej popularity. „*In Tudor times falconry reached its golden age. The flights of the falcons would have been at herons and cranes and at the red kite, as these quarries gave the highest and best pursuit for the delight of the falconers and onlookers, and were known as „le haut vol" – the high flight"* Oswald (1982, str. 16). Z uvedeného vyplýva, že anglická sokoliarska terminológia bola úzko spätá a ovplyvnená francúzskou sokoliarskou terminológiou už od obdobia stredoveku.

Ako sa uvádza v predchádzajúcich častiach príspevku, je evidentné, že v každom odbornom texte je občas možné nájsť ťažko preložiteľné miesta a môže byť problematické zvoliť vhodné ekvivalenty odborných termínov, ktoré sú častokrát zaužívané napríklad v kultúrnom kóde originálu. Práve s takýmito úskaliami sme sa stretali v procese tvorby a pri zostavovaní učebných materiálov a jednotlivých textov spomínaných skrípt aj pri textoch a lexikálnych cvičeniach zameraných na problematiku a terminológiu sokoliarstva. Okrem slabej dostupnosti overených anglicko-slovenských terminologických zdrojov vo forme slovníkov boli jedným z najväčších problémov pri preklade textov rozdielne kategorizácie určitých javov vyskytujúcich sa v oblasti sokoliarstva, ktoré vychádzajú z rôznych uhlov pohľadu a rôznych lexikálnych prístupov.

Dôležitým aspektom, ktorý hrá pri preklade odbornej cudzojazyčnej terminológie rolu, je problematika samotnej ekvivalencie. Táto úzko súvisí s otázkou preložiteľnosti či nepreložiteľnosti textu. Podľa Vyhnálikovej (2015, s. 135) predstavuje hľadanie ekvivalentov, teda vzájomne významovo zhodných a štruktúrne ekvivalentných jednotiek či výrazov v dvoch jazykoch, neľahkú fázu prekladania. Z jazykovedného hľadiska existujú viaceré druhy ekvivalencie. Nemecký teoretik W. Koller (2004) predstavuje vo svojej práci *Einführung in die Übersetzungwissenschaft* 11 typov ekvivalencie: 1. obsahovú, 2. štylistickú, 3. formálnu, 4. funkčnú, 5. textovú, 6. komunikatívnu, 7. konotatívnu, 8. denotatívnu, 9. pragmatickú, 10. ekvivalenciu efektivity, 11. textovo-normatívnu ekvivalenciu. V rámci denotatívnej ekvivalencie a typológie korešpondencie lexiky Koller rozlišuje štyri kategórie:

ekvivalencia: jednotke vo východiskovom jazyku zodpovedá jednotka v cieľovom jazyku,

diverzifikácia: v cieľovom jazyku nemáme zodpovedajúcu jednotku,

neutralizácia: pre viaceré jednotky vo východiskovom jazyku máme len jednu jednotku v cieľovom jazyku,

bezekvivalencia: v cieľovom jazyku nemáme zodpovedajúcu jednotku.

Z hľadiska ekvivalencie je zaujímavý už samotný termín sokoliarstvo. V angličtine mu zodpovedá predovšetkým výraz *falconry* (*falcon* = sokol), ale v mnohých odborných článkoch sa vyskytuje aj termín *hawking* (*hawk* = jastrab), ktorý sa používa v kontexte a korešponduje v slovenčine s pojmom sokoliarstvo. Slovníky *Collins Dictionary* a *The free Dictionary* definujú *hawking* ako *„another name for falconry“*. *Dictionary. com* definuje výraz *hawking* ako *„the sport of hunting with hawks or other birds of prey, falconry“*. *„Falconry is the sport of hunting with a trained bird of prey, usually a hawk or falcon. It is also the art of training*

the bird to hunt in cooperation with a human falconer. Falconry is also known as hawking. The two terms are synonymous and either is appropriate regardless of whether a falcon, a hawk or an eagle is being flown" [1]. V tomto prípade v slovenčine zodpovedá výrazom *falconry* a *hawking* len samotný výraz sokoliarstvo, hoci výraz *hawking* je odvodený od jastraba a v slovenčine presný ekvivalent neexistuje. Ide teda o prípad neutralizácie, kde v slovenčine zodpovedá dvom výrazom v angličtine len jedna jednotka či výraz. V slovenskom slangovom jazyku sokoliarov sa používa výraz *„jastrabiar"* ako chovateľ dravcov zameriavajúci sa na lov prostredníctvom jastrabov, ale ide tu skôr o istý typ žargónu. V odbornej terminológii sa hromadný výraz *„jastrabiarstvo"* vo význame sokoliarstvo ako umenie chovu a spôsob lovu pomocou vycvičených dravcov nepoužíva.

Ďalší problematický príklad z hľadiska ekvivalencie v sokoliarskej terminológii predstavuje základné delenie dravcov. Termínu *long-winged birds of prey* alebo tzv. *longwings*, zodpovedá v slovenčine termín *dravce vysokého letu* alebo *vysoko lietajúce dravé vtáky*. Útočia tak, že sa prudko spustia z veľkej výšky na korisť. Patria sem predovšetkým sokolovité dravce. Naopak, termínu *short-winged birds of prey* alebo tzv. *shortwings* zodpovedá v slovenčine výraz *dravce nízkeho letu* alebo *nízko lietajúce dravé vtáky*. Tie sa na korisť nepustia rovno z výšky, ale zletia nižšie, a kým sa na ňu vrhnú, chvíľu letia nízko a kopírujú terén. Ide prevažne o jastrabovité dravce. Z týchto dvoch ekvivalentov vyplýva, že zatiaľ čo anglický termín je motivovaný fyziognómiou, teda stavbou tela dravcov, slovenský vychádza zo správania danej skupiny vtákov pri love. Delenie sa však porovnávaním paralelných textov zhoduje konceptuálne, a teda ide o prípad ekvivalencie. V slovenčine existuje aj iné triedenie sokolov na tzv. *ľahké* a *ťažké sokoly*. Ide tu o slangové výrazy, ktoré majú s najväčšou pravdepodobnosťou arabský lingvokultúrny pôvod a toto triedenie je podmienené veľkosťou a silou sokola. Tzv. *ťažký sokol* dokáže uchvátiť aj veľkú korisť vo vodorovnom lete, zatiaľ čo tzv. *ľahký sokol* si s väčšími korisťami nevie poradiť. Tieto termíny sú v slovenčine zaužívané, ale v angličtine takéto triedenie neexistuje, preto sme tieto výrazy v anglickom texte v skriptách preložili ad hoc a pridali stručné vysvetlenie. *„Ligth/easy falcons are a type of falcon willing to fly in circles and wait before attacking a quarry, while heavy (or fist/hand) falcons, prefer hunting directly from the hand and do not fly in circles before attacking a quarry"* (Deáková, Luptáková, Timko, 2021, s. 71). V tomto prípade ide teda o prípad bezekvivalencie, kde slovenským termínom nezodpovedajú žiadne vhodné či zaužívané anglické ekvivalenty.

Z lexikálneho hľadiska sa ako špecifikum ukazujú kolektívne podstatné mená, ktoré existujú vo forme kolokácií a sú motivované metaforicky. Ide o kolektívne podstatné mená skupín dravcov:

angličtina:		**slovenčina:**
a cast of falcons		
a mews of hawks		
a convocation of eagles	→	*kŕdeľ, skupina*
a parliament of owls		
a colony of vultures		

Toto pestré spektrum anglických kolokácií kolektívnych podstatných mien dravcov prekladáme ad hoc ako kŕdeľ (v angličtine slovenskému výrazu kŕdeľ zodpovedá ekvivalent *flock*) či skupina alebo zoskupenie a nemajú dynamické ekvivalenty v slovenčine. Ide teda o prípad neutralizácie, kde pre viaceré jednotky v angličtine máme len jednu poprípade dve jednotky v slovenčine. Jednotlivé anglické kolektívne podstatné mená dravcov tiež môžeme pokladať za metaforické, napr. *a convocation of eagles* (*convocation* – zvolanie), *a parliament of owls* (*parliament* – parlament teda miesto zhromaždenia zákonodarného zboru poslancov) a podobne. Zaujímavý je aj výraz *mews,* ktorý sa používa ako kolektívne podstatné meno pre kŕdeľ či zoskupenie jastrabov. Toto kolektívne podstatné meno môže byť podmienené aj skutočnosťou, že jastraby sa vo voľnej prírode v kŕdľoch či zoskupeniach nevyskytujú, ale môžeme ich nájsť v zoskupeniach v umelom chove. V anglickej sokoliarskej terminológii sa výraz *mews* používa aj vo význame sokoliareň, teda *raptor´s chamber* alebo *birdhouse*. Za povšimnutie stojí aj samotná etymológia anglického výrazu *mews*. V súčasnosti sa v angličtine výraz *mews* používa viac vo význame stajní pre kone. Príkladom sú tzv. kráľovské stajne – *The Royal Mews* v Buckinghamskom paláci. Osobne sme navštívili kráľovské stajne a v zakúpenej brožúre sa nachádza aj vysvetlenie a pôvod tohto výrazu. *„Richard II was the first king known to have established a permanent home for his hunting falcons and hawks at Charing Cross, one mile from the Royal Mews. The birds were kept there whilst they were "mewing", or losing their feathers which happened naturally with the changing seasons but made them temporarily unable to hunt. Henry VIII. was probably the first monarch to combine the hunting birds' accommodation with horses, and after this the name stayed although the falcons and hawks are long since gone"* (Parker, 2002, s. 16). Z uvedého vyplýva, že výraz *mews* má etymologický základ v procese tzv. *mewing* odvodeného od straty a výmeny peria dravcov.

Z jazykového hľadiska je zaujímavý aj slovenský sokoliarsky výraz spätý s krotením dravca, tzv. *onášanie*. Môžeme ho definovať ako dlhodobý proces krotenia dravca človekom a termín sa s najväčšou pravdepodobnosťou odvodzuje od nosenia dravca na ruke sokoliara s cieľom, aby dravec a sokoliar k sebe priľnuli ako partneri. V samotnej angličtine je najbližším ekvivalentom výraz *manning*. *„Manning / taming is an essential part of falconry training that refers to the acclimation of a falconry bird to living and working with humans. Manning is a method of taming a bird of prey by carrying on one's fist. This is the first stage of training for the bird: getting used to sitting on the falconer's gloved fist. Manning continues through the bird's life, getting and keeping the bird accustomed to the proximity of people, which by nature they do not like"* (Deáková, Luptáková, Timko, 2021, s. 72). Z týchto dvoch ekvivalentov vyplýva, že zatiaľ čo anglický termín je motivovaný s najväčšou pravdepodobnosťou výrazom *man* – človek a ide o akési privykanie si dravca ľuďom, slovenský je naopak odvodený od nosenia dravca na ruke soliara, čo taktiež vyjadruje proces privykania si dravca na človeka a vytváranie vzájomného blízkeho vzťahu.

Uvedená analýza prekladu vhodných slovenských ekvivalentov k anglickým odborným termínom z oblasti sokoliarstva, ktoré sme v stručnosti vyselektovali, predstavuje len zlomok sokoliarskej terminológie, ktorá nám ponúka podnety pre ďalšie lingvistické, etymologické a prekladateľské bádanie. Domnievame sa, že osvojovanie si cudzojazyčnej odbornej terminológie poskytuje možnosť profesionálne sa rozvíjať, myslieť v danom jazyku a taktiež prispieva k rozvoju špecifických schopností v jazykovom vzdelávaní a v samotnej odbornej komunikácii.

ZÁVER

Poľovnícka terminológia a v rámci nej aj terminológia z oblasti sokoliarstva je súčasťou odbornej literatúry, poľovníckych encyklopédií a časopisov a v niektorých štátoch aj štátnych poľovníckych skúšok. Práca a samotné zostavovanie učebných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študentov študijného odboru aplikovaná zoológia a poľovníctvo na Lesníckej fakulte TUZVO mali nevyhnutne interdisciplinárny charakter, ktorý vychádza z odborovej didaktiky, didaktiky jazyka, a zároveň si vyžadoval aj prekladateľskú a terminologickú prácu. V príspevku sme predstavili príklady anglicko-slovenských problematických terminologických ekvivalentov z oblasti sokoliarstva, ktoré vyplývajú z rozdielnych historických kontextov, gramatických špecifík angličtiny a slovenčiny, ale aj konceptuálnych delení založených na odlišnom kultúrnolingvistickom základe. Veríme, že aj naša analýza do ktorej sme vybrali niekoľko príkladov, prispeje k odhaleniu či odstráneniu

niektorých problémov, ku ktorým dochádza pri preklade odborných výrazov v oblasti sokoliarstva a môže poslúžiť v praxi napr. na rozširovanie odbornej slovnej zásoby študentov študijného programu aplikovaná zoológia a poľovníctvo a na samotné pochopenie jednotlivých odborných výrazov.

Tento príspevok bol podporený Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR na základe dotácie projektu KEGA 006TU Z-4/2020.

LITERATÚRA

BACHELDOVÁ, M. 2020. Vybrané špecifická interlingválnej komunikácie v oblasti poľovníctva v kontexe angličtiny a slovenčiny. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-7*. Bratislava: Z-F Lingua.2020, s. 155-166, ISBN 978-80-8177-076-0

DEÁKOVÁ, V. – LUPTÁKOVÁ, J. – TIMKO, A. 2021. *Anglický jazyk pre študentov aplikovanej zoológie a poľovníctva.* Zvolen: Technická univerzita, Ústav cudzích jazykov, 2021, 158 s. ISBN 978-80-228-3288-5

ĎURICOVÁ, A. 2004. Je každá komunikácia odborná? In *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II.* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha 2004. ISBN 80-8055-886-8

DŽUGANOVÁ, B. 2002. Terminológia ako vedná disciplína. In *Kultúra slova*. 2002, roč. 36, č. 3, s. 129-139, ISSN 0023-5202

FELBER, H. 1986. Všeobecná teória terminológie. In *Kultúra slova.* 1986, roč. 20, č. 5, s. 129 – 135

FERJENTSIK, K. 1999. *Poľovnícky slovník: Česko-slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-maďarský s latinským názvoslovím zveri.* Praha: Hubertlov Bohemia, 1999, 387 s.

HAUSER, P. 1980. *Nauka o slovní zásobě.*1. vyd. Praha: SPN, 1980, 192 s.

HORÁK, B. 1999. Lesnický a dřevařský slovník anglicko-český a česko-anglický. Forestry and Forest Products Dictionary English-Czech and Czech-English. Kostelec nad černými lesy: Lesnická práce, s.r.o, 1999, 43 s. ISBN 8-902503-6-X

HORECKÝ, J. 1974. Kultúra slova – časopis pre jazykovú kultúru a terminológiu. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV Veda Bratislava: Slovenská akadémia vied 1974. 146 s. roč. 8, č. 5

HORŇÁKOVÁ, A. 2009. Zvyšovanie motivácie na učenie sa odborného jazyka. In *Odborný jazyk na vysokých školách*, sborník prací mezinárodní konference. Praha: česká zemědelská univerzita v praze. 2009, s. 87, ISBN 978-80-213-1901-1

KOLLER, W. 2004. *Einfűhrung in die Ùbersetzungwissenschaft.* Wiebelsheim: Quelle&Meyer, 2004. 343 s. ISBN 3-494-01379-9

KRIVJANSKÝ, T. 2007. *Sokoliarstvo, 1. diel História sokoliarstva.* Ružomberok: Epos, 2007. 208 s. ISBN 978-80-89191-68-0

KROPIL, R. – GARAJ, P. – HELL, P. 2013. World Game Management. Zvolen: Technická univerzita, 2013, 100 s. ISBN 978-80-228-2482-8

OSWALD, A. 1982. *The History and Practice of Falconry.* CW Daniel, 128 s. ISBN 978-0859780506

PARKER, M. 1990. *Britain's Kings & Queens.* Norwich : Jarrold Publishing, 1990, 32 s. ISBN 0 85372 450 4

TAKÁČOVÁ, M. 2004. Špecifiká odborného jazyka, odborný preklad a počítačová lingvistika. In *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II.* Univerzita Mateja Bela v

Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, Jednota tlmočníkov a prekladateľov, Praha 2004. ISBN 80-8055- 886

VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2013. Metaforické pomenovania v poľovníckom jazyku. In *Od textu k prekladu VIII.* Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2013. s. 199-210. ISBN 978-80-7374-095-5.

VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2011. Waidmannssprache. Nemecká a slovenská terminológia v "poľovníckom jazyku" na podklade analýzy poľovníckych textov z hľadiska ekvivalencie. In *Od textu k prekladu VI.* Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, 2011. s. 191-198. ISBN 978-80-7374-092-4.

VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2015. Jägersprache (Weidmannsprache) - nemecká a slovenská terminológia v "poľovníckom jazyku" z hľadiska prekladu. In *Poľovnícky manažment a ochrana zveri 2015*: zborník vedeckých a odborných prác z XXVIII. ročníka vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou "Poľovnícky manažment a ochrana zveri 2015" konanej na Lesníckej fakulte TU, Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 2015. s. 147-152. ISBN 978-80-228-2804-8

[1] *Collins dictionary*. [online] 2022. [cit. 2022-06-27] Dostupné na internete: Hawking definition and meaning | Collins English Dictionary (collinsdictionary.com)

METÓDA CELKOVEJ FYZICKEJ ODPOVEDE V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Zuzana Tomčániová

Abstrakt
Význam inovatívnych metód spočíva v celostnom zohľadnení žiaka v cudzojazyčnej výučbe. Vyučovanie tak nadobúda komplexný charakter, prepája kognitívne a afektívne činitele a vedie k rozvoju motivácie a pozitívnemu prežívaniu. Pozitívne prežívanie uľahčuje ukladanie informácií do pamäti. Cieľom príspevku je predstaviť metódu celkovej fyzickej odpovede (Total Physical Response) ako jednu z inovatívnych metód vyučovania cudzích jazykov. Táto metóda, ktorej tvorcom bol James J. Asher je založená na prepojení jazykovej výučby a pohybu. Pohyby zohrávajú významnú úlohu pri učení sa cudzích jazykov a pomáhajú pri ukladaní poznatkov do dlhodobej pamäte. Metóda si vyžaduje inkorporáciu fyzickej aktivity žiaka, ktorá podporuje vytváranie asociácií a tiež fyzickú aktivitu učiteľa a jeho kreativitu. Techniky a postupy celkovej fyzickej odpovede doplníme aj o ďalšie pohybové aktivity na rozvoj cudzojazyčnej kompetencie, konkrétne pri učení sa nemeckého jazyka ako cudzieho

Kľúčové slová: inovatívne metódy, metóda celkovej fyzickej odpovede, pohybové aktivity, výučba nemeckého jazyka ako cudzieho

Abstract
The importance of innovative methods lies in the comprehensive consideration of the student in foreign language teaching. Teaching thus acquires a complex character, connects cognitive and affective factors and leads to the development of motivation and positive experience. Positive experiences make it easier to store information in memory. The aim of the paper is to present the method of Total Physical Response as one of the innovative methods of teaching foreign languages. This method, whose founder was James J. Asher, is based on the connection of language teaching and movement. Movements play an important role in learning foreign languages and help in storing knowledge in long-term memory. The method requires the incorporation of the physical activity of the student, which supports the formation of associations, as well as the physical activity of the teacher and his creativity. We will supplement the techniques and procedures of the total physical response with other movement activities for the development of foreign language competence, specifically when learning German as a foreign language.

Key words: innovative methods, Total Physical Response, movement activities, teaching German as a foreign language

ÚVOD

Moderné vzdelávanie prináša využitie inovatívnych metód výučby. Inovatívne postupy sa zameriavajú na celostné zohľadnenie študenta vo vyučovacom procese, na učenie sa so všetkými zmyslami. Zmysly sú vstupnou bránou do kognitívneho systému človeka

a „čím viac receptorov zmyslového vnímania je do vyučovacieho procesu zapojených, tým viac možností na vnímanie, uloženie a vybavenie informácií sa vytvára“ (Kolečáni Lenčová, 2012, s. 19). Celostné zohľadnenie študenta sa prejavuje aj tým, že vedie k pozitívnemu emocionálnemu prežívaniu. Emócie podporujú učenie, čo z neurodidaktického hľadiska ovplyvňuje neurotransmiter dopamín, ktorý je rozhodujúci pre motiváciu študenta, jeho pozornosť a záujem (Grein, 2013, s. 24). Pri pozitívnom prežívaní sa vďaka uvoľnenému dopamínu cítime dobre, motivovane a ľahšie si ukladáme informácie do pamäti.

V prvej kapitole príspevku predstavíme teoretické aspekty využitia inovatívnych vyučovacích metód v cudzojazyčnej edukácii. Druhá a tretia kapitola sú venované postupom využívajúcim pohybové aktivity na rozvoj cudzojazyčnej kompetencie, konkrétne metóde celkovej fyzickej odpovede a dramatickej výchove.

1 INOVATÍVNE METÓDY V CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBE

Inovatívne prístupy k výučbe a osvojovaniu si jazyka vychádzajú z teoretických aspektov metodiky vyučovania cudzích jazykov. Základom sú psychologické teórie učenia, z ktorých našu pedagogickú prax výrazne ovplyvňuje konštruktivizmus. Učenie je v zmysle konštruktivizmu ovplyvnené osobnými kognitívnymi procesmi študenta, dôraz sa kladie na odhalenie jeho individuálnych špecifických spôsobov myslenia a osvojovania si poznatkov (Škoda, Doulík, 2011. s. 124). V konštruktivistickom vyučovaní zároveň učiteľ prestáva byť výhradným zdrojom poznatkov, jeho úlohou je pripraviť študentom didakticky spracované materiály – zdroje informácií, riadiť prácu študentov s týmito zdrojmi a kontrolovať výstupy. Zvládnuť túto úlohu môže učiteľ s využitím inovatívnych metód. Inovatívne metódy sa opierajú o lingvistické teórie, z ktorých nás inšpiruje Andersonov model. Andersonov model transformuje vedomosti o lingvistickom systéme do produkcie, pričom táto fáza procesu učenia prebieha v podmienkach reálnej komunikácie, čím dochádza k automatizovanej správnej a plynulej produkcii (Lojová, 2004, s. 28). Tento model prijal Keith Johnson, ktorý ho modifikoval a aplikoval na učenie sa cudzích jazykov. Teoretické východiská učenia sa cudzieho jazyka sú u Johnsona reprezentované pojmami teórie spracovania informácií ako deklaratívne vedomosti (DEC = vedomosti o jazyku) a procedurálne vedomosti (PRO = praktické využitie vedomostí). Pri používaní jazyka sú dôležité oba pojmy, avšak ich aktivizácia závisí od typu úloh. Pri spontánnej konverzácii, ktorá vyžaduje okamžitý bezprostredný prístup k vedomostiam sa aktivizujú PRO, v úlohách, ktoré nevyžadujú rýchlosť produkcie (písomné práce, jazykové testy) sa využívajú DEC (Lojová, 2004, s. 61). V tejto súvislosti existujú aj odlišné prístupy k vyučovaniu cudzieho jazyka a to prístup DEC-

PRO a prístup PRO-DEC. Efektívnosť PRO-DEC je výrazná pri učení sa cudzieho jazyka v prirodzenom prostredí, kde má študent príležitosti na automatizáciu. Inovatívne metódy, ktoré simulujú prirodzené prostredie a podporujú automatizáciu aj prostredníctvom inkorporácie pohybových aktivít si predstavíme v nasledujúcich kapitolách.

2 METÓDA CELKOVEJ FYZICKEJ ODPOVEDE

Metóda celkovej fyzickej odpovede je v rámci osvojovania si cudzieho jazyka orientovaná na pravú mozgovú hemisféru, ktorá je prepojená s fyzickým pohybom. Využitím pravej hemisféry v nadväznosti na pohyb je možné vyhnúť sa zdĺhavému vysvetľovaniu funkcie cudzieho jazyka a eliminovať používanie materského jazyka. Cudzí jazyk sa tak stáva viac prístupným a menej stresujúcim (Terpitková, 2012, s. 8). Na tomto princípe a tvrdení o dominancii pravej hemisféry pri učení sa cudzieho jazyka postavil americký profesor James J. Asher svoju metódu celkovej fyzickej odpovede (Asher, 1966, s. 79-84) – Total Physical Response (ďalej len TPR). Pohyb má potenciál podporovať rozvoj a vedomé zavádzanie pohybovo orientovaných procesov osvojovania si cudzieho jazyka (Zimmer, 2013, s. 16) a zvyšovať u študentov ich vnútornú motiváciu, ktorá je jedným z najdôležitejších determinantov úspešnosti učenia sa. Využitie TPR metódy demonštrujeme na vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho u vysokoškolských študentov s jazykovou úrovňou A2. Téma vyučovacej jednotky je *Hausaufgaben* (Domáce úlohy) v rámci tematickej oblasti *In der Schule* (V škole). V prípravnej fáze na vyučovanie si učiteľ pripraví obrázky (porov. obrázok 1, Frauman-Prickel, 1985, s. 86).

Obrázok 1 Hausaufgaben (Frauman-Prickel, 1985, s. 86)

Podľa obrázkov sa učiteľ rozhodne, aké predmety použije ako rekvizity pri prezentácii textu a precvičí si modelovanie textu prostredníctvom pohybových aktivít.

Na začiatku vyučovania, v jeho motivačnej fáze, učiteľ nahlas opisuje obrázky, ktoré zatiaľ študenti nevidia a každú činnosť učiteľ sprevádza pohybom, študenti počúvajú a sledujú: 1. Heute hast du viele Hausaufgaben./Dnes máš veľa domácich úloh. 2. Nimm deine Bücher, Heft und Bleistift./Vezmi si svoje knihy, zošit a ceruzku. 3. Setz dich./Sadni si. 4. Öffne dein Buch./Otvor si knihu. 5. Du bist hungrig. Nimm einen Apfel./Si hladný. Zober si jablko. 6. Komm zu deinen Hausaufgaben zurück./Vráť sa k svojim domácim úlohám. 7. Im Fernseher läuft dein Lieblingsprogramm./V televízore ide tvoj obľúbený program. 8. Du siehst fern./Pozeráš televíziu. 9. Das Programm ist zu Ende./Program sa končí. 10. Komm zu deinen Hausaufgaben zurück./Vráť sa k svojim domácim úlohám. 11. Du möchtest Musik hören./Chceš počúvať hudbu. 12. Schalte das Radio ein./Zapni rádio. 13. Die Musik ist toll. Tanze./Hudba je výborná. Tancuj. 14. Es ist spät. Du musst weiterarbeiten./Je neskoro. Musíš pracovať ďalej. 15. Setz dich und mach die Hausaufgaben./Sadni si a rob domáce úlohy. 16. Endlich bist du fertig. Räume deine Sachen auf./Konečne si hotový(á). Odprac si svoje veci.

V expozičnej fáze vyučovacej jednotky dostanú študenti obrázky, učiteľ tieto obrázky nahlas opisuje a študenti počúvajú. Pri nasledujúcom opise obrázkov už študenti opakujú vety po učiteľovi a jednotlivé frázy si zapisujú do políčok pod obrázkami.

Vo fixačnej fáze si študenti obrázky odložia a sústredia sa opäť len na učiteľa a jeho prezentovanie textu. Učiteľ požiada študentov, aby pri prezentovaní textu predviedli zodpovedajúce činnosti. Cieľom je, aby študenti pochopili jazyk fyzickou odpoveďou na text. Na kontrolu porozumenia opisuje učiteľ nahlas obrázky aj mimo poradia a kombinuje niektoré príkazy neočakávaným spôsobom.

V aplikačnej fáze odpovedajú študenti na otázky k 5 obrázkom (porov. obrázok 2, Frauman-Prickel, 1985, s. 87): 1. Warum stehst du auf?/Prečo vstávaš? 2. Warum siehst du fern?/Prečo pozeráš televíziu? 3. Warum schaltest du das Radio ein?/Prečo zapneš rádio? 4. Warum tanzst du?/Prečo tancuješ? 5. Warum räumst du deine Sachen auf?/Prečo si odpraceš veci?

Obrázok 2 Hausaufgaben (Frauman-Prickel, 1985, s. 87)

Študenti tieto otázky zodpovedajú celkovou fyzickou odpoveďou, pohybom v kombinácii so slovnou replikou.

Diagnostická fáza prináša rôzne možnosti zisťovania rozsahu nadobudnutých vedomostí. Učiteľ napríklad rozstrihá a premieša jednotlivé obrázky (Obrázok 1) a požiada študentov, aby obrázky usporiadali a očíslovali v správnom poradí. Dvojice študentov si následne precvičujú frázy, jeden zo študentov prezentuje text a druhý študent predvádza zodpovedajúce činnosti metódou celkovej fyzickej odpovede.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Jednou z inovatívnych metód v cudzojazyčnej výučbe je aj dramatická výchova. Metódy a techniky dramatickej výchovy sa zameriavajú na proces učenia a rozvoj celej osobnosti študenta. Dramatické aktivity priaznivo vplývajú na rozvoj duševných a pohybových aktivít, samostatného konania, myslenia, vnímania a majú veľký vplyv na rozvoj reči, tvorivosti a fantázie (Gažiová Svobodová, 2013, s. 9). Z veľkého počtu aktivít, pri ktorých možno uvažovať o ich dramatickom potenciáli, resp. ktoré možno dramatizovať a využiť na nácvik komunikatívnych schopností a iných jazykových zručností vyberáme dialóg a jeho rozšírenú formu – polylóg (Javorčíková, Homolová et al., 2013, s. 9). Komunikačné kompetencie sa výborne trénujú prostredníctvom schematických, kontrolovaných, poloimprovizovaných alebo improvizovaných dialógov, polylógov a jednoduchých scénok (Javorčíková, Homolová et al., 2013, s. 10), ktoré imitujú situácie z každodenného života. Integrovanie dramatických aktivít nazývame metódou drámy (Ries, Kollárová et al., 2004, s. 129). Základom tejto metódy je vytvoriť vyučujúcim a študentom prostredie, ktoré rozvíja komunikatívny prístup. Učitelia plnia úlohu iniciátorov a pomocníkov, ktorí študentom pripravia didakticky spracované materiály – krátke prozaické texty. Študenti následne pripravujú dramatizáciu textu. Učiteľ v pozícii režiséra dohliada, aby študenti aj v prípravnej fáze komunikovali v cudzom jazyku. Metóda drámy využíva prvky tzv. sugestopédie, ktorá spočíva v práci s dialogickým textom a hudbou, ktorá študenta sprevádza počas celej výučby (Ries, Kollárová et al., 2004, s. 129). Jedným z podporných prístupov je aj dramatizácia piesne, spojenie drámy a hudby, pri ktorej sa študenti pokúšajú nahradiť a vyjadriť myšlienky piesne v cudzom jazyku vlastnými gestami, pohybom a inými nonverbálnymi prostriedkami (Karvašová, 2004).

ZÁVER

V súčasnosti existuje mnoho spôsobov výučby cudzích jazykov. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2017, s. 145) odporúča prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb učiacich sa. Rámec nepreferuje niektorú špecifickú metódu výučby jazykov, ale poskytuje viaceré možnosti na ceste od komunikatívnej zručnosti (A1) k dosiahnutiu komunikatívnej presnosti (C2). Inovatívne prístupy k osvojovaniu si cudzieho jazyka nevylučujú uplatňovanie tradičných metód, ale ich doplnenie. Metodicko-didaktická koncepcia modernej výučby cudzích jazykov sa vyznačuje pluralitou metód (Janíková et al., 2013, s. 99), v rámci ktorých nachádza uplatnenie aj metóda celkovej fyzickej odpovede a dramatická výchova, ktoré sa zameriavajú na proces učenia a rozvoj celej osobnosti študenta aj prostredníctvom pohybu. Osvojovanie si jazyka potrebuje pohyb – v doslovnom i prenesenom zmysle (Zimmer, 2013, s. 17).

LITERATÚRA

ASHER, J. 1966. The learning strategy of the Total Physical Response: A Review. In *The Modern Language Journal* v50 n2, February 1966. Washington D.C. s. 79-84 [cit. 2022-06-16] Dostupné na internete: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028664.pdf

FRAUMAN-PRICKEL, M. 1985. *Action English Pictures*. New Jersey : Prentice Hall, 1985. 279 s. ISBN 0-13-009077-8.

GAŽIOVÁ SVOBODOVÁ, L. 2013. *Divadelná arteterapia v pedagogickej a sociálnej praxi*. Ružomberok : Verbum, 2013. 73 s. ISBN 978-80-561-0019-6.

GREIN, M. 2013. *Neurodidaktik*. Ismaning : Hueber Verlag, 2013. 96 s. ISBN 978-3-19-201751-3.

JANÍKOVÁ et al. 2013. *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 184 s. ISBN 978-80-210-6580-2.

JAVORČÍKOVÁ, J., HOMOLOVÁ E. et al. 2013. *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2013. 146 s. ISBN 978-80-557-0484-5.

KARVAŠOVÁ, E. 2004. Dramatizácia piesne vo výučbe anglického jazyka. In *Materiály z medzinárodnej konferencie Nové trendy vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách*. Nitra : Filozofická fakulta UKF, 2004. ISBN 80-8050-715-5.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2012. 139 s. ISBN 978-80-557-0428-9.

LOJOVÁ, G. 2004. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava : Monitor Promotion, s.r.o., 2004. 104 s. ISBN 80-968040-2-2.

RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. et al. 2004. *Svět cizích jazyků. Svet cudzích jazykov. Dnes*. Bratislava : Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2017. 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika*. Praha : Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-7378-0.

TERPITKOVÁ, M. 2012. *Využitie metódy „Celkovej fyzickej odpovede“ vo vyučovaní anglického jazyka na 1. stupni ZŠ*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 31 s. [cit. 2022-06-15] Dostupné na internete: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_terpitkova_marianna_-_vyuzitie_metody_celkovej_fyzickej_odpovede_vo_vyucovani_anglickeho_jazyka_na_1._stupni_zs.pdf

ZIMMER, R. 2013. *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau : Herder, 2013. 219 s. ISBN 978-3-451-32160-3.

TERMINOLOGICKÁ KOMPETENCIA A MOŽNOSTI JEJ SPROSTREDKOVANIA VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE BUDÚCICH PREKLADATELIEK A PREKLADATEĽOV

TERMINOLOGICAL COMPETENCE AND POSSIBILITIES OF ITS TRANSFER INTO UNIVERSITY TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Oľga Wrede

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá implementáciou terminológie a terminologickej práce do učebných osnov translatologických študijných programov v kontexte požiadaviek, ktoré sa kladú na vysokoškolské vzdelávanie a jeho prepojenie s praxou. Autorka prezentuje v príspevku terminologickú online databázu Transterm ako jeden z výstupov projektu KEGA 030UKF-4/2013 *Kolaboratívna tvorba terminologických databáz s využitím technológií Web 2.0.* V kontexte slovenského vysokoškolského vzdelávania ide o zatiaľ ojedinelú databázu určenú na edukačné účely a prezentáciu výstupov terminologických záverečných prác. Autorka objasňuje možnosti a perspektívy jej využitia nielen vo vysokoškolskom edukačnom prostredí, ale aj v kontexte profesijnej praxe.

Kľúčové slová: terminológia, terminologická práca, online databáza, vzdelávanie prekladateliek a prekladateľov, kompetenčný profil, terminologická kompetencia

Abstract
The paper deals with the implementation of terminology and terminology work in the curricula of translatology study programmes in the context of the requirements placed on higher education and its connection with the practice. The author presents the terminological online database Transterm as one of the outputs of the project KEGA 030UKF-4/2013 "Collaborative Creation of Terminological Databases by Using Web 2.0 Technologies". In the context of the Slovak higher education it is a unique database designed for the educational purposes and presentation of the terminological thesis outputs. The author explains the possibilities and perspectives of its utilization not only in the university educational environment, but also in the context of professional practice.

Keywords: terminology, terminology work, online database, education of translators, competence profile, terminological competence

ÚVOD

Činnosť profesionálnych prekladateliek a prekladateľov už dávno prekročila hranice prvoplánového sprostredkovania cudzojazyčných informácií cieľovému recipientovi. Napredovanie vo vede a výskume, prehlbujúca sa internacionalizácia a globalizácia, rapídny rozvoj IKT, či aktuálne požiadavky praxe a pracovného trhu prispeli k výraznému rozšíreniu škály profesijného pôsobenia prekladateliek a prekladateľov a zmenili zákonite aj ich kompetenčný profil. Výzvy, ktorým prekladateľky a prekladatelia pri výkone svojej profesie

musia aktuálne čeliť, sú charakteristické pre mnohé oblasti translačnej činnosti (odborný vs. literárny preklad, pre-editácia, post-editácia, titulkovanie, lokalizácia, tvorba a manažment terminologických databáz, projektový manažment a i.).

Risku (2016, 41) opisuje bežný deň prekladateľky, ktorý je naplnený rôznorodými činnosťami od manažmentu dokumentov, vizuálnej úpravy textu, organizácie a komunikácie, rešerše, písania, sebareflexie až po samotný preklad. V odbornej literatúre sa v tejto súvislosti často hovorí o *segmentácii*, resp. *fragmentárnosti* prekladateľskej práce (porov. Pym, 2012; Gouadec, 2000 a i.). Z prekladateliek a prekladateľov sa tak podľa Gromovej (2012, 17) stávajú čoraz častejšie *multiprofesijní odborníci*, ktorí dokážu text nielen preložiť, ale ovládajú aj tvorbu technickej dokumentácie, redakčnú prácu, dokážu spracovať terminológiu, viesť prekladateľský projekt a pracovať v tíme. Všetky uvedené činnosti vyžadujú od prekladateliek a prekladateľov špecifické znalosti a kompetencie, bez ktorých nie je možné dané penzum práce zvládnuť na kvalitatívne zodpovedajúcej úrovni, v stanovenom termíne a s prihliadnutím na špecifické požiadavky zadávateľa prekladu, recipienta translátu či účel samotnej komunikácie.

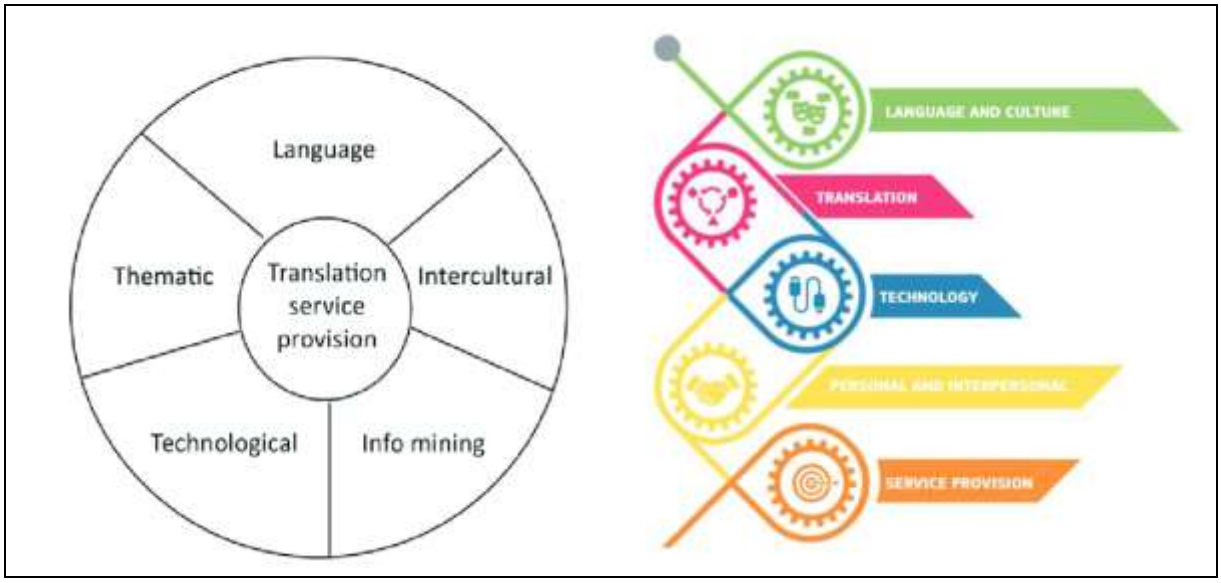
V príspevku sa preto zmeriame na kompetenčný profil prekladateliek a prekladateľov v kontexte 21. storočia a dotkneme sa problematiky harmonizácie translatologických študijných plánov s požiadavkami, ktoré na absolventky a absolventov študijného programu prekladateľstvo a tlmočníctvo kladie samotná prax. Osobitnú pozornosť venujeme terminologickej kompetencii, možnostiam jej sprostredkovania a nadobudnutia už počas štúdia a jej signifikantnosti nielen pre samotnú translačnú činnosť, ale aj pre zvýšenie konkurencieschopnosti a úspešné uplatnenie sa na trhu práce.

1 KOMPETENČNÝ PROFIL PREKLADATEĽA A JEHO REFLEXIA VO VYSOKOŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ[1]

Problematika kompetenčného profilu prekladateľa rezonuje tak v rovine teoretickej, ako aj praxeologickej. V posledných desaťročiach vzniklo niekoľko modelov kompetenčného profilu prekladateľa, ktoré sa snažia zadefinovať znalosti, schopnosti a zručnosti nevyhnutné pre translačnú činnosť čo najkomplexnejšie, a to v súlade s aktuálnymi potrebami praxe. Ako príklad možno uviesť modely kompetenčného profilu Göpferichovej (2008), Kiralyho (2013), Riskuovej (1998) či modely PACTE (2003), EMT (2009, 2017) a i.

[1] Pre plynulosť a zjednodušenie recepcie textu používame ďalej generické maskulínum ako rovnocenné označenie aj pre ostatné pohlavia.

V príspevku sa odvolávame prednostne na kompetenčný model EMT (European Master in Translation), vypracovaný v roku 2009 na účely optimalizácie a harmonizácie magisterských študijných programov, ktoré pripravujú budúcich prekladateľov a tlmočníkov v kontexte európskeho vysokého školstva. Sú v ňom zahrnuté kompetencie, ktorými by absolventi translatologických študijných programov mali disponovať po ukončení magisterského štúdia do takej miery, aby spĺňali požiadavky prekladateľského odvetvia a dokázali sa úspešne uplatniť na prekladateľskom trhu (pozri bližšie *EMT-Expertengruppe 2009*). Technologický vývoj však od roku 2009 pokročil aj vo sfére poskytovania jazykových služieb a zásadným spôsobom zmenil fungovanie prekladateľského priemyslu. V roku 2017 tak Rada EMT vypracovala nový kompetenčný rámec na roky 2018 – 2024, pričom sa zamerala predovšetkým na zamestnateľnosť budúcich absolventov a zohľadnila osobitne prenikanie moderných technológií do práce prekladateľov. V porovnaní s pôvodným kompetenčným profilom EMT z roku 2009 došlo v inovovanom kompetenčnom profile EMT z roku 2017 k prehodnoteniu, resp. preskupeniu či zlúčeniu jednotlivých (sub)kompetencií. V profile z roku 2017 je tak zadefinovaných 5 hlavných kompetenčných oblastí (*jazyk a kultúra, preklad, technológie, personálna a interpersonálna kompetencia* a *kompetencia poskytovať prekladateľské služby*). Uvedené oblasti majú na rozdiel od kompetenčného profilu z roku 2009, stredobodom ktorého je oblasť poskytovania prekladateľských služieb, od ktorej sa odvíjajú ostatné (sub)kompetencie, rovnocenné postavenie (Obrázok 1).



Obrázok 1 Kompetenčný profil EMT (2009, 2017)

Dôležitým atribútom vysokoškolského vzdelávania sa jednoznačne stala pripravenosť absolventov pre prax. Vysoké školy sa preto (aj v kontexte práve prebiehajúcej akreditácie

študijných programov) snažia o kreovanie takej študijnej ponuky a študijných programov, ktoré sú orientované na požiadavky trhu práce. Aj samotní študenti či absolventi vysokých škôl očakávajú od štúdia, že okrem teoretických vedomostí získajú aj praktické skúsenosti a nadobudnú zručnosti, ktoré ich plne kvalifikujú na výkon daného povolania.

Uvedené tendencie a požiadavky reflektujú aj aktuálne ponúkané translatologické študijné programy. Do študijnej ponuky sú preto implementované okrem predmetov orientovaných na sprostredkovanie teoretických poznatkov o podstate translačnej činnosti a fungovaní daného jazyka/daných jazykov v transkultúrnej komunikácii aj prakticky zamerané predmety ako *informatika pre translatológov, technológie a preklad, počítačom podporovaný preklad, strojový preklad, lexikografia a terminografia, manažment terminológie, odborná prax, profesijné aspekty prekladateľskej práce, projektový manažment, redigovanie textu* a i. Práve takéto predmety sú vhodnou platformou na to, aby si študenti prekladateľstva už počas štúdia osvojili poznatky a nadobudli zručnosti, ktoré budú môcť aplikovať v temer všetkých segmentoch prekladateľskej branže. Budú tak spôsobilí poskytovať prekladateľské služby na profesionálnej úrovni, manažovať projekty a pracovať v tíme, osvoja si zručnosť redigovať texty, post-editovať preklady, efektívne využívať CAT nástroje, zostavovať a manažovať terminologické databázy a iné. Mimoriadne dôležitým momentom vzdelávania pre prax je aj začlenenie samotných odborníkov z praxe do edukačného procesu či možnosť absolvovania odbornej praxe počas štúdia vo vybraných prekladateľských agentúrach, inštitúciách EÚ a pod.

2 TERMINOLOGICKÁ PRÁCA V EDUKÁCII

Schopnosť vytvárať a manažovať terminologické databázy je v prekladateľskom priemysle veľmi dôležitá. Terminologická práca je špecifickou oblasťou translačnej činnosti a vyžaduje si od prekladateľa fundované poznatky z odboru, ktorého terminológiu spracováva, ďalej teoretické poznatky o terminológii ako vede a v konečnom dôsledku aj o terminologickej práci, teda o zákonitostiach a osobitostiach systematického spracovania dvoj-, resp. viacjazyčnej terminológie daného vedného odboru.

Problematika terminológie a terminologickej práce rezonuje v posledných rokoch aj vo vysokoškolskom vzdelávaní budúcich prekladateľov a tlmočníkov. Ak by sme terminologickú kompetenciu hľadali v spomínaných kompetenčných profiloch EMT (2009, 2017), našli by sme ju zadefinovanú skôr nepriamo v rámci jednotlivých kompetenčných oblastí. Terminologická kompetencia má totiž svoje presahy tak do oblasti samotného (odborného) prekladu, ako aj rešeršnej, resp. technologickej kompetencie (extrakcia

terminológie z textových dokumentov a jej systematické spracovanie a začlenenie do terminologických databáz, využívanie paralelných textových korpusov na vyhľadávanie terminológie či prekladateľských pamätí, ktoré sa vytvárajú automaticky pri použití CAT nástroja v prekladateľskom procese). Avšak posúdenie toho, či je daný terminologický ekvivalent v danom kontexte aj naozaj správny (schopnosť kritického posúdenia a voľby prekladateľského riešenia), a teda aj efektívne využívanie prekladateľských nástrojov vo všeobecnosti, predpokladá znalosť zákonitostí samotnej matérie – terminológie ako vedy, terminológie ako súboru odbornej lexiky daného odboru a terminologickej práce. Je to podobne ako aj s inými výdobytkami 20. a 21. storočia, ktoré prekladateľskú prácu robia efektívnejšou a rýchlejšou. Ak teda hovoríme napríklad o efektivite a kvalite post-editácie, mali by sme vziať do úvahy aj to, či a do akej miery je post-editor schopný preklad adekvátne editovať vzhľadom na korektnosť terminológie, štylistické a pragmatické osobitosti daného textového žánru, významovú stránku výpovede a pod. Primárne poznatky o tom, čo je to terminológia, termín, pojem, definícia, pojmový systém, či aké sú zásady systematickej terminologickej práce, priamo podmieňujú aj efektivitu a kvalitu práce s nadstavbovými technológiami, ktoré majú prekladatelia k dispozícii.

V kontexte slovenského vysokoškolského vzdelávania budúcich prekladateľov a tlmočníkov si pozornosť zaslúži v tejto súvislosti online databáza TRANSTERM, určená na prezentáciu záverečných terminologických prác študentov prekladateľstva a tlmočníctva FF UKF v Nitre. Databáza TRANSTERM bola vytvorená v rámci edukačného projektu KEGA č. 030UKF-4/2013 *Kolaboratívna tvorba terminologických databáz s využitím technológií Web 2.0* na Katedre germanistiky FF UKF v Nitre v spolupráci s Katedrou translatológie FF a Katedrou informatiky FPV UKF v Nitre (doba riešenia 2013 – 2015).

Katedra translatológie FF UKF v Nitre pripravuje budúcich prekladateľov a tlmočníkov v kombinácii slovenský jazyk a ďalší cudzí jazyk (nemecký jazyk, anglický jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk a francúzsky jazyk) na profesionálne pôsobenie v národných a nadnárodných inštitúciách, firmách a spoločnostiach. I keď majú študenti v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia v ponuke predmety ako úvod do odborného jazyka, preklad odborných textov, preklad úžitkových textov, preklad právnych textov, lexikografia a terminografia, úvod do teórie odborného prekladu a iné, problematike spracovania a manažmentu terminologických databáz sa osobitá pozornosť nevenuje. Výnimkou je tu iba tvorba parciálnych glosárov v rámci prekladových seminárov na edukačnej platforme Moodle. V tomto prípade však nejde o systematické spracovanie

terminológie konkrétneho odboru v súlade so všeobecne platnými princípmi terminologickej práce (pozri Arntz, Picht, Mayer, 2009; KÜDES 2002). Pri preklade sú študenti skôr konfrontovaní s „akútnym“ terminologickým problémom, ktorý musia vyriešiť v pomerne krátkom čase, teda paralelne s vyhotovením translátu. Obmedzia sa preto iba na vyhľadanie zodpovedajúceho termínu v cieľovom jazyku (v online slovníkoch, online databázach, paralelných textoch a pod.), pričom sa hlbšie nezaoberajú všetkými zložkami terminologického záznamu (definícia, kontext, synonymum). Arntz, Picht, Mayer (2009, 217 – 219) hovoria v tejto fáze iba o „predstupni“ systematickej terminologickej práce.

V posledných rokoch si študenti prekladateľstva a tlmočníctva čoraz častejšie vyberajú ako tému diplomovej práce systematické spracovanie dvojjazyčnej terminológie úzko špecifického vedného odboru. Z niekoľkoročných skúseností vieme, že študenti sú s problematikou tvorby terminologických databáz konfrontovaní po prvý raz reálne a musia vynaložiť pomerne veľké úsilie na to, aby problematiku záverečnej práce spracovali na požadovanej kvalitatívnej úrovni, v predpísanom rozsahu a v pomerne krátkom čase.

Výstupom záverečných terminologicky zameraných prác bola spočiatku iba printová podoba slovníka s pevne stanovenou štruktúrou terminologického hesla, ktorý tvoril súčasť záverečnej práce. Trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní (pozri napr. terminologickú databázu *Webterm* Fachhochschule Köln alebo *Innsbrucker Termbank*) a v neposlednej miere aj požiadavky praxe však jasne naznačujú, že výsledky terminologickej práce by mali byť prístupné užívateľom bezprostredne, a to s možnosťou ich priebežného dopĺňania a aktualizácie, teda na báze IKT.

2.1 Terminologická databáza TRANSTERM

Terminologické databázy sa vytvárajú pre ľubovoľné tematické oblasti, pričom pomocou softvéru je možné informácie v databázach aktualizovať a modifikovať. V porovnaní s klasickými, printovými slovníkmi je výhodou terminologických databáz najmä ich okamžitá dostupnosť pre širokú verejnosť a možnosť ich aktualizácie. V tejto súvislosti by sme chceli podotknúť, že s rozvojom IKT sa zásadne zmenil aj prístup k printovým slovníkovým terminologickým zdrojom a ich využívanie pri preklade. Printové slovníky sa stali „pomôckami minulosti“ a v každodennej praxi po nich prekladatelia siahajú skôr zriedkavo (porov. Risku 2016, 40).

Aktuálna verzia terminologickej online databázy TRANSTERM umožňuje vytvárať parciálne glosáre v 3 jazykových kombináciách (nemčina – slovenčina, angličtina – slovenčina, francúzština – slovenčina) pre vybraný vedný odbor a vkladať do nich jednotlivé

heslá. Primárne sú tieto činnosti povolené používateľovi v role *študent*, pričom študent môže upravovať a odstraňovať iba slovníky a slovníkové heslá, ktoré sám vložil. Zároveň môže ktorýkoľvek z registrovaných používateľov (teda aj študent, učiteľ a externý používateľ) pridávať komentáre k vytvoreným heslám. Každé heslo sa vkladá dvojjazyčne v štruktúre *termín, definícia, zdroj definície, kontext, zdroj kontextu, synonymum* a *poznámky.*

Všetky vytvorené glosáre sú odbornej aj laickej verejnosti dostupné voľne a sú začlenené do jednotlivých skupín odborov vedy a techniky v súlade s *Prílohou č. 1 smernice č. 27/2006-R*. K 24.06.2022 obsahovala databáza TRANSTERM (sprístupnená na http://www.kger.ff.ukf.sk/transterm/home) 19 dvojjazyčných glosárov, z toho 9 v jazykovej kombinácii nemčina – slovenčina, 7 v jazykovej kombinácii angličtina – slovenčina a 3 v jazykovej kombinácii francúzština – slovenčina (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Prehľad glosárov v databáze TRANSTERM

Odbor	**Jazyková kombinácia**		
	NJ – SJ	**AJ – SJ**	**FJ – SJ**
Humanitné vedy	-	1	-
Prírodné vedy	-	-	-
Pôdohospodárske vedy	1	1	-
Technické vedy	5	1	-
Ekonomické vedy	1	3	1
Sociálne vedy	-	-	1
Právne vedy	1	-	-
Lekárske vedy	1	1	1

Nevyhnutným predpokladom pre vytvorenie dvojjazyčného terminologického glosára je osvojenie si základných teoretických poznatkov o terminológii (čo je to termín, pojem, pojmový systém, pomenovanie, definícia a jej druhy, kontext a pod.) a taktiež základných metodických krokov systematickej terminologickej práce (úzke vymedzenie vedného odboru, zadefinovanie cieľovej skupiny, pre ktorú je glosár určený, zaobstaranie a analýza dokumentačného materiálu, zozbieranie a predbežné priradenie pomenovaní a pojmov, vypracovanie pojmových systémov, spracovanie materiálu v systémových súvislostiach a terminologická analýza, poskytnutie glosára používateľom) (pozri Wrede, Štefčík, Drlík, 2016; Štefčík, Gašová, 2021).

V dôsledku stále užšej špecifikácie jednotlivých vedných odborov a s tým spojeným neustálym rozširovaním odbornej slovnej zásoby často sama odborná prax signalizuje, ktoré

oblasti je potrebné v danej jazykovej kombinácii terminologicky spracovať. V takto chápanom kontexte sa tematika terminológie a terminologickej práce stáva temer nevyčerpateľnou a poskytuje tak široký priestor pre systematické dvoj-, resp. viacjazyčné spracovanie terminológie daného odboru. Ideálnym prípadom je, ak iniciatíva týkajúca sa vytvorenia dvoj- alebo viacjazyčného terminologického glosára vyjde z potreby konkrétneho zadávateľa, ktorým môže byť napr. medzinárodne pôsobiaca obchodná alebo výrobná spoločnosť. V tomto prípade možno hovoriť o spracovaní tzv. internej firemnej terminológie, ktorú daný podnik používa v odbornej komunikácii medzi pracovníkmi rôznych oddelení podniku (výroba, logistika, odbyt, reklama, personalistika a i.) či zákazníkmi a obchodnými partermi. Dôležitým momentom je tu práve úzke prepojenie vzdelávania a praxe, ktoré sa stalo jednou zo základných požiadaviek moderného a konkurencieschopného vzdelávania nielen v európskom, ale aj svetovom kontexte. V zásade však platí, že by téma mala študenta osloviť a zaujať. Ak má sám skúsenosti s vedným odborom, pre ktorý sa rozhodol (napr. prekladal pre zákazníka z danej oblasti, sám je zanieteným hráčom šachu alebo praktizujúcim poľovníkom), môže to do značnej miery ovplyvniť nielen terminologickú prácu ako takú, ale aj kvalitu výsledného produktu.

Žiadny dvoj-, resp. viacjazyčný terminologický slovník by však nemal vznikať bez permanentnej pomoci odborníka z danej oblasti, s ktorým je možne príp. nejasnosti a nezrovnalosti (napr. pri zadefinovaní pojmu) kedykoľvek konzultovať. Iba úzka spolupráca odborníka a prekladateľa je zárukou vytvorenia kvalitného glosára s „dôveryhodnými“ terminologickými záznamami.

Posledným krokom systematickej terminologickej práce je poskytnutie, resp. sprístupnenie vytvoreného terminologického glosára používateľom. Pred sprístupnením terminologického glosára, ktorý môžu využívať rôzne cieľové skupiny používateľov (prekladatelia, zamestnanci firiem, študenti), je vhodné vytvorený glosár ešte raz predložiť na konečné posúdenie odborníkovi (ideálne je, ak má študent možnosť konzultovať odborníkov/rodených hovoriacich pre oba jazyky). Každý vytvorený dvoj-, resp. viacjazyčný terminologický glosár je však potrebné chápať ako otvorený a dynamický systém, ktorý je možné, či skôr potrebné neustále aktualizovať a dopĺňať, a to v závislosti od reálnych potrieb odbornej praxe a stavu poznania v danom vednom odbore. Terminologická práca je tak vskutku „sizyfovská“ práca, ktorá si vyžaduje nielen dostatok času, trpezlivosť, vytrvalosť, precíznosť a odbornosť, ale aj istú zanietenosť, nadšenie a ochotu spoznávať nové veci a neustále sa vzdelávať.

ZÁVER

Jednou z kompetencií, ktoré robia absolventa prekladateľstva konkurencieschopným na medzinárodnom trhu práce, je schopnosť riešiť terminologické otázky a vytvárať a manažovať terminologické databázy v súlade s princípmi systematickej terminologickej práce. Vchádzajúc z aktuálnych výziev vysokoškolského vzdelávania, reálnych potrieb praxe, ale aj doterajších skúseností z výučby odborného prekladu uvádzame sumárne výhody a nevýhody, ktoré so sebou prináša tvorba terminologických databáz v kontexte vysokoškolského vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov a načrtávame v krátkosti perspektívy jej ďalšieho rozvoja.

Za jednoznačný prínos práce s terminologickou databázou TRANSTERM v rámci vypracovávania záverečných prác považujeme skutočnosť, že sa študenti oboznámia hlbšie so špecifickým odborom, ktorého terminológiu systematicky spracovávajú. Zároveň si pri vytváraní jednotlivých terminologických záznamov uvedomujú, prečo je (aj v kontexte translačného procesu) dôležité rozlišovať medzi pojmom, termínom, pomenovaním, definíciou, kontextom pod. Pri zaobstaraní textového materiálu si študenti priebežne zdokonaľujú technologickú a rešeršnú kompetenciu a schopnosť kriticky posúdiť vhodnosť materiálu pre terminologickú prácu. Počas tvorby databázy sa zároveň vytvára široký interaktívny priestor pre zainteresované osoby a cielene sa prehlbuje spolupráca medzi praxou a vzdelávaním. Vytvorený terminologický glosár je verejne prístupný širokej verejnosti a prispieva tak v neposlednom rade aj k popularizácii výsledkov terminologickej práce. Z pohľadu vzdelávania má databáza TRANSTERM a práca s ňou výrazne edukačný rozmer.

Ako nevýhody by sme mohli uviesť obmedzený časový priestor, ktorý študent na tvorbu terminologického glosára má. Istým negatívom môžu byť aj chýbajúce skúsenosti v oblasti terminologickej práce a nedostatočné znalosti odboru, ktorý spracúva. Uvedomujeme si, že takto vytvorená databáza má aj svoje nedostatky, a že v rámci diplomovej práce nie je možné už aj z časového hľadiska vyčerpávajúco pokryť terminológiu vybraného vedného odboru. Sme však presvedčení, že aj takouto formou je možné budúcich prekladateľov aspoň čiastočne „senzibilizovať“ pre prácu s dvojjazyčnou terminológiou z pohľadu potrieb translačnej činnosti a odbornej komunikácie. Potešujúce je, že mnohé z vytvorených glosárov našli využitie v praxi bezprostredne po ich zverejnení predovšetkým u tých firiem, ktorých internú terminológiu študent systematicky spracoval.

Sme presvedčení, že vytvorené dvojjazyčné glosáre využijú tak odborníci z rôznych oblastí praxe, ako aj študenti, či samotní prekladatelia a tlmočníci. Databáza TRANSTERM

ponúka vďaka svojej štruktúre, prístupnosti a flexibilite možnosť nielen rozšírenia jazykových kombinácií glosárov, ale vytvára aj široký priestor pre intenzívnu spoluprácu v rámci terminologického výskumu a vzdelávania budúcich prekladateľov, tlmočníkov a odborníkov z ostatných oblastí interkultúrnej komunikácie.

LITERATÚRA

ARNTZ R.; PICHT H.; MAYER, F. 2009. *Einführung in die Terminologiearbeit*. 6., verbesserte Aufl. Hildesheim : Georg Olms Verlag, 2009. 332 s. ISBN 978-3487115535.

EMT-Expertengruppe. 2009. Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation. [online] 2009. [cit. 2022-06-24] Dostupné na internete: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf.

EMT-Expertengruppe. 2017. European Master's in Translation. Kompetenzrahmen 2017. [online] 2009. [cit. 2022-06-24] Dostupné na internete: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf.

GOUADEC, D. 2000. Basic Questions about Translator Training. In *Innovation in Translator and Interpreter Training (ITIT). An on-line symposium 17 – 25 January 2000*. Taragona. [online] 2000. [cit. 2022-06-24] Dostupné na internete: http://www.fut.es/~apym/symp/gouadec.html.

GÖPFERICH, S. 2008. *Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven.* Tübingen : Narr, 2008. 313 s. ISBN 978 3 8233 6439 9.

GROMOVÁ. E. 2012. Preklad a tlmočenie v kontexte nových výziev a perspektív. In *Preklad a tlmočenie 10 – Nové výzvy, prístupy, priority a perspektívy.* Banská Bystrica : UMB, 2012, s. 17 – 24.

KIRALY, D. 2013. Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. In Kiraly, D.; Hansen-Schirra, S.; Maksymski, K. (eds.) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators.* Tübingen : Narr Verlag, 2013, s. 197 – 224.

KÜDES. 2002. *Empfehlungen für die Terminologiearbeit*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bern : KÜDES, 2002. 116 s. ISBN 3-907871-06-5.

PACTE. 2003. Building a Translatopn Competence Model. In ALVES. F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam : John Benjamins, 2003, s. 43 – 66.

PYM, A. 2013. Translation skill-sets in a machine-translation age. In *Meta Journal des traducteurs Translators' Journal*, volume 58, numéro 3, décembre 2013. [online] 2013. [cit. 2022-06-23] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/272758045_Translation_Skill-Sets_in_a_Machine-Translation_Age.

RISKU, H. 1998. *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit.* Tübingen : Staffenburg, 1998. 294 s. ISBN 3-86057-244-X.

RISKU, H. 2016. Translatorisches Handeln: Anforderungen und Kompetenzen. In KADRIĆ, M.; KAINDL. K. (Hg.) *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen : A. Francke Verlag, 2016, s. 39 – 62.

Štefčík, J.; Gašová, Z. 2021. Creating a German-Slovak hunting terminology database. In *Folia Linguistica et Litteraria*, XIII(39)/2021, 315-334.

WREDE, O.; Štefčík, J.; Drlík, M. 2016. *Úvod do terminológie a terminologickej práce: metodické pokyny na vypracovanie terminologických záverečných prác.* 1. vyd. Nitra : UKF, 2016. 100 s. ISBN 978-80-558-1112-3.

VÝUČBA NEMECKÉHO JAZYKA – ÚVOD DO ODBORNEJ TERMINOLÓGIE

GERMAN LANGUAGE TEACHING – INTRODUCTION TO PROFESSIONAL TERMINOLOGY

Katarína Zimmermannová

Abstrakt
Príspevok je venovaný výučbe odbornej terminológie z oblastí policajnej praxe, verejnej správy a krízového manažmentu v nemeckom jazyku, ktorá je plánovaná v rámci nových skrípt vo výučbe predmetu *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* – nemecký jazyk, ktorý je vyučovaný na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Autorka v príspevku zdôvodňuje výber odbornej terminológie a následne prostredníctvom konkrétnych príkladov demonštruje na vybraných častiach kapitol nových skrípt určených pre výučbu v uvedenom predmete.

Kľúčové slová: nemecký jazyk, terminológia, policajná prax, verejná správa, krízový manažment

Abstract
In this contribution, the author pays her attention to the German language terminology education, especially to the terminology in the field of the police practice, public administration and crisis management within the new German language scripts planned for the education in Foreign language 1 – Introduction to Professional Terminology at the Academy of the Police Force in Bratislava. The author gives reasons for the terminology selection sequence and, in consequence, she demonstrates it by the means of the concrete parts of the lessons.

Keywords: German language, terminology, police practice, public administration, crisis management

ÚVOD

Výučba predmetu *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* na Akadémii Policajného zboru v Bratislave je realizovaná v zimnom aj v letnom semestri a vyučuje sa pre študentov denného aj externého štúdia v oboch študijných programoch: *bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku* a *bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe*. Vzhľadom na aspekt aktuálnosti učebných materiálov pre uvedený predmet vyvstala potreba aktualizácie, resp. vytvorenia nových učebných materiálov, ktoré by reflektovali súčasnú policajnú prax a spĺňali obsahový štandard predmetu *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* v nemeckom jazyku. Na základe uvedených skutočností boli vytvorené nové skriptá, ktoré predstavujú nemecký variant skrípt *Úvod do odbornej terminológie – anglický jazyk.* Autorky nemeckej verzie (A. Dobiášová, K. Zimmermannová) sa obsahovo aj formálne pridržiavali

anglickej prvotiny a výsledkom je výstup, ktorý poslúži študentom na vzdelávanie v nemeckom jazyku, pri osvojovaní si odbornej lexiky.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKO VÝBERU TERMINOLÓGIE

Terminologický základ sa opiera najmä o publikácie týkajúce sa policajnej terminológie, konkrétne *Slovník bezpečnostnoprávnej terminológie pre študentov Akadémie Policajného zboru v Bratislave* (aut. Ľ. Miženková), *Kriminalistika – Lexikón* (kolektív autorov z Akadémie Policajného zboru v Bratislave), *Príručka bezpečnostnoprávnej terminológie pre poslucháčov špecializačného policajného štúdia* (aut. Ľ. Miženková). Všetky tri publikácie sú dostupné na intranete Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, konkrétne na e-learningovom portáli Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave.

Na základe niekoľkoročnej praxe autorky príspevku možno konštatovať, že pri tvorbe odborných skrípt je výber terminológie v značnej miere subjektívnou záležitosťou. Najmä kvôli skutočnosti, že výučba policajnej terminológie je vzhľadom na jej prepojenie s praxou úzko špecifickou záležitosťou. Učebné materiály nie sú takou samozrejmosťou ako je tomu napríklad pri klasickej výučbe jazyka. Pri výbere terminológie treba zohľadniť predovšetkým požiadavky kladené na praktický výkon, ktoré sa – aj vzhľadom na aktuálne dianie – menia. Za týmto účelom býva spravidla raz ročne v trvaní 5-10 pracovných dní realizovaná odborná stáž vyučujúcich z Akadémie Policajného zboru v Bratislave na niektorom z útvarov policajného zboru[2]. Autorka príspevku sa každoročne zúčastňuje odbornej stáže na niektorom z výkonných útvarov, a to za účelom zberu policajnej terminológie a jej následnom zapracovaní do učebných materiálov. Zámerom účasti na odbornej stáži je ozrejmiť si niektoré nové pojmy, nájsť spisovný ekvivalent k často používanému policajnému žargónu, či len vypočuť si komunikáciu v novej, konkrétnej situácii. Takto zozbieraná lexika je následne zapracovaná do nového učebného materiálu. Na základe praktických pedagogických skúseností konštatujeme, že takto získaná terminológia je následne jednoduchšie osvojiteľná, pretože študenti sú vystavení niečomu, s čím sa už stretli v priebehu svojej praktického výkonu, a teda majú možnosť budovať na vlastnej skúsenosti.

Podstatnú časť terminológie tvoria pojmy, ktoré môžeme označiť za akýsi základ policajnej komunikácie, a to vzhľadom na situácie, s ktorými sa príslušník Policajného zboru stretáva v každodennej praxi (podľa zamerania a miesta výkonu práce) napríklad:

[2] Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky č. 89/2017 o odbornej stáži pedagogických zamestnancov

- odborné úkony a postup na mieste činu,
- policajná uniforma – súčasti výstroja, výzbroj,
- druhy a typy trestných činov,
- súdne konanie,
- krízové situácie – základná terminológia a iné.

2 O VÝBERE VÝCHODISKOVÝCH TEXTOV

Pomerná časť terminológie vyplynula priamo z východiskových textov rôznych typov (legislatíva, autentické texty, spravodajstvo). Texty obsahujú aj termíny špecifické pre nemeckú judikatúru, napr. lekcia č. 5 s názvom *Der Vorverfahren, Der Strafprozess* poskytuje text z legislatívy (porov. príklad textu č. 1):

Der **Schwerpunkt** des **Strafverfahrens** liegt auf der Hauptverhandlung, die vor Gericht stattfindet. Je nach Art des Tatvorwurfes führen unterschiedliche Gerichte das Hauptverfahren durch. Je nach Bedeutung des Falles entscheidet entweder die Richterin bzw. der **Richter** am **Amtsgericht** als **Einzelrichter** oder das **Schöffengericht**.
Beim Amtsgericht besteht das Schöffengericht aus einer Berufsrichterin bzw. einem Berufsrichter sowie zwei Schöffinnen bzw. **Schöffen**. Bei umfangreichen Strafverfahren können es auch zwei Berufsrichterinnen bzw. Berufsrichter sein.

Príklad textu č. 1

Podľa Ferenčíkovej právo a právny jazyk sú jednou z najnáročnejších oblastí, v ktorých sa môže odohrávať cudzojazyčná komunikácia. Je to zároveň oblasť, ktorá je náročná na terminologické spracovanie, zostavenie slovníka, či preklad (Ferenčíková, 2019, s. 57). Texty boli vyberané vzhľadom na cieľovú skupinu užívateľov, teda študentov predmetu *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* v nemeckom jazyku. Pri vyhľadávaní textov sme sa snažili zohľadniť najmä zastúpenie terminológie v texte a takisto náročnosť uvedeného textu; a to v súlade s autorom I. Turkom, ktorý uvádza, že pod pojmom náročnosť rozumieme jazykovú a obsahovú zložitosť textu pre potenciálneho užívateľa (Turek, 2008, s. 327). V prípade zastúpenia autentického textu v učebných materiáloch sa pridržiavame názoru, že napriek nevýhodám by mal autentický materiál tvoriť súčasť vyučovacieho procesu, a to najmä z dôvodu kontaktu s „reálnym jazykom“. Študenti majú možnosť stretnúť sa s reálnym jazykom aj prostredníctvom autentického textu napr. *Freispruch für Vogel,* taktiež *v* lekcii č. 5: *Der Vorverfahren, Der Strafprozess* (porov. príklad textu č. 2):

Er war Dreh- und Angelpunkt für die Ausreise von DDR-Bürgern, darunter auch vielen Regimekritikern: der umstrittene Ost-Berliner Rechtsanwalt Vogel. Die Prozesse, die wegen der angeblichen **Erpressung** von Ausreisewilligen in Berlin stattfanden, **beschädigten** seinen Ruf. Jetzt sprach der Bundesgerichtshof ihn zumindest von diesem **Vorwurf** frei.
Das, was heute aus der Dependance des BGH (Bundesgerichtshofs) in Leipzig kam, ist der juristische Schluss-Strich unter die Strafsache Prof. Dr. Wolfgang Vogel. Der Beschluss im schriftlichen Verfahren ist das **Ergebnis** einer Absprache zwischen Verteidigung und Staatsanwaltschaft: Vogel wird vom Vorwurf der Erpressung **freigesprochen**….

Príklad textu č. 2

Vo všetkých východiskových textoch v každej lekcii je zvýraznená kľúčová terminológia, na ktorú sa bezprostredne viažu cvičenia, väčšina z vyznačenej terminológie je následne premietnutá v glosári v závere lekcie. Hlavným cieľom v každej z lekcií je prostredníctvom vhodne zvolených textov a primeraných cvičení zjednodušiť študentom osvojovanie si odbornej terminológie.

3 SLOVOTVORBA A JEJ MIESTO VO VÝUČBE

Pri výbere typov cvičení a obzvlášť pri výbere vhodnej terminológie do cvičení sa autorka príspevku zamerala nielen na kľúčovú terminológiu, ale aj na slová, na základe ktorých je študentom možné demonštrovať niektoré princípy slovotvorby v nemeckom jazyku, pričom je nevyhnutné študentom objasniť aspoň základné princípy a rozdiely slovotvorby v slovenskom a nemeckom jazyku. Podľa Veselskej pri konfrontácii slovotvorných systémov v nemčine a v slovenčine vychádzame zo skutočnosti, že ide o dva geneticky i typologicky rozdielne jazyky (Veselská, 2004, s. 1179). Podľa ďalších odborníkov je slovenčina jazyk s bohato rozvinutým slovotvorným systémom. Vyplýva to z jej príslušnosti k flektívnemu jazykovému typu, ktorý sa v slovotvorbe kombinuje s aglutinačným typom. Slovotvorné postupy sú v slovenčine analogické s tvarotvornými: ich formálnymi prostriedkami sú morfémy pripájané k slovotvornému základu sprava (prípony) alebo zľava (predpony) (Ondruš, Horecký, Furdík, 1980, s. 136). Pre potreby príspevku sa pridržiavame autorky Veselskej, ktorá tvrdí, že aglutinačný typ sa prejavuje pri derivácii, ktorá tvorí najproduktívnejší a najfrekventovanejší slovotvorný postup v slovenčine. Pre nemčinu ako jazyk s polysyntetickou slovotvorbou je typická kompozícia. Kompozícia v slovenčine zastáva len okrajovú pozíciu (Veselská, 2004, s. 1179). V príspevku sa

zmieňujeme najmä o cvičeniach zameraných na kompozitá, obzvlášť na kompozitá štruktúrneho typu podstatné meno + podstatné meno. Okrajovo sa pri demonštrácii terminológie prostredníctvom cvičení dotýkame aj iných špecifík nemeckého jazyka, členov, dvojitého rodu pri určovaní členov, ale aj ďalších javov.

4 TERMINOLÓGIA V CVIČENIACH

Štruktúra jednotlivých kapitol je v prevažnej miere rovnaká, v nemeckej verzii odborných skrípt sa autorky pridržiavali anglickej verzie. Výber konkrétnej terminológie je v priamom súvise s výberom východiskového textu, ktorý predstavuje základ pre nasledujúce cvičenia. Ako uvádzame v kapitole 3, nemecká verzia je špecifická napríklad tým, že niektoré z cvičení sú zamerané na slovotvorbu – kompozitá. Slovná zásoba nemeckého jazyka je do značnej miery ovplyvnená anglickým jazykom, tomu zodpovedá aj množstvo prebratých výrazov, ale nemčina má k väčšine prebratých výrazov vlastný ekvivalent, vo väčšine prípadov je to práve zložené slovo. V nemeckom jazyku možno vytvoriť z jedného slovného základu mnoho ďalších slov odvodzovaním pomocou predpôn, prípon, alebo zložením. Zložené slová majú v nemeckej slovnej zásobe značné zastúpenie, aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli začleniť do niektorých lekcií cvičenia na osvojenie si slovotvorby. Ako názorný príklad uvádzame jednoduché cvičenie z lekcie *Krisenkommunikation* (porov. príklad cvičenia č. 1):

Übung 1 Bilden Sie Komposita und übersetzen Sie sie:

1. .....

2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

Príklad cvičenia č. 1

V tej istej lekcii sa opakuje podobný typ cvičenia ešte raz. Máme za to, že pre splnenie obsahových štandardov predmetu *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* v nemeckom jazyku by mala byť podstatná časť cvičení zameraných na osvojenie si terminológie, a to aj prostredníctvom precvičenia najzákladnejších princípov slovotvorby. Rovnaký typ cvičenia je aj v ďalšej lekcii s názvom *Zivilschutz* (porov. príklad cvičenia č. 2):

Übung 4 Bilden Sie Komposita und übersetzen Sie sie.

1	die Zivil-	-einwirkung		
2	die Dienst-	-funktion		
3	die Kriegs-	-bevolkerung		
4	die Aufrecht-	-planung		
5	die Regierungs-	-erhaltung		
6	die Alarm-	-stelle		

Príklad cvičenia č. 2

Tento typ cvičení mal zastúpenie aj v materiáloch, ktoré boli pre predmet *cudzí jazyk 1 – úvod do odbornej terminológie* využívané vo výučbe v predchádzajúcich rokoch a osvedčil sa ako jednoduchá a efektívna cesta osvojenia si terminológie. Ako uvádzame v kapitole 3, v niektorých lekciách sa vyskytuje aj typ cvičenia, v ktorom majú študenti za úlohu preklad termínov a zároveň správne určenie člena (porov. príklady cvičení č. 3 a 4):

Übung 3 Erschließen Sie die Bedeutung der Wörter und setzen Sie den Artikel zu allen Substantiven:

1. Ansprechpartner .....
2. Risikokommunikation .....
3. Umfeld .....
4. Hilflosigkeit .....
5. Krisenfall .....
6. Knappheit .....
7. Unsicherheit .....

Príklad cvičenia č. 3

Übung 9 Welcher Buchstabe fehlt? Ergänzen Sie und schreiben Sie auch den Artikel.

a) Verh_ndlung	b) Ankl_ge	c) Polizeibe_mte
d) Beruf_richter	e) Zwische_verfahren	f) _eschuldigte
g) E_pressung	h) Bew_hrung_strafe	i) G_richt

Príklad cvičenia č. 4

Určovanie členov v nemeckom jazyku sa riadi podľa pravidiel, avšak niekedy, ako napríklad v prípade dvojitého rodu „(nem. *doppeltes Genus)*“ dochádza k výnimkám. Terminológia skrípt pozostáva aj z:

- podstatných mien s kolísavým rodom, ako napríklad: der/das Bereich, der/das Teil,
- homoným: der Schild (Schutzwaffe)/das Schild (Erkennungszeichen), die Steuer (Abgabe an den Staat)/das Steuer (Lenkvorrichtung)
- podstatných mien rovnakého tvaru, rôzneho významu a s rozlišným členom: die Streife (Patrouille)/der Streifen (Band) a iné.

ZÁVER

Pri výbere terminológie do odborných skrípt je nevyhnutné zohľadňovať množstvo aspektov a skutočností. Pri zostavovaní jednotlivých cvičení bolo snahou vytýčiť niektoré špecifiká nemeckého jazyka a poukázať na rozdiely v porovnaní s jazykom slovenským alebo v niektorých prípadoch aj s jazykom anglickým. Lekcie nemeckých skrípt *Úvod do odbornej terminológie – nemecký jazyk* pokrývajú širokú škálu lexiky z policajnej praxe, krízového manažmentu, verejnej správy, súdnictva, trestných činov a kriminality a iné. Jedným z cieľov pri výbere východiskových textov a následnom zostavovaní cvičení bolo aj zapracovanie terminológie zozbieranej počas odborných stáží na výkonných útvaroch Policajného zboru, a to za účelom jednoduchšieho osvojenia si terminológie na základe vlastnej skúsenosti.

LITERATÚRA

BUSCHA, J.; HELBIG, G. 2001. Die deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterrichtr. Berlin: LANGENSCHEIDT, 2001. 250 s. ISBN 978-3-468-49493-2.
Schubert Verlag, Freispruch für Vogel. [online] 2022. [cit. 2022-06-21] Dostupné na internete: Onlineübungen Sprachniveau C2 (schubert-verlag.de)
FERENČÍKOVÁ, M. 2019. Analýza vybraných ľudskoprávnych termínov v medzijazykovom porovnaní. In Cudzie jazyky v premenách času X. Recenzovaný zborník príspevkov

z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Ekonóm, 2020, 569 s. ISBN 978-80-225-4710-9.
ONDRUŠ , P. - HORECKÝ , J. - FURDÍK, J. 1980. Súčasný slovenský spisovný jazyk. Lexikológia. Bratislava: SPN. ISBN: 67-194-80.
TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.
VESELSKÁ, G.; 2004. Charakteristika slovotvorby v odbornej poľnohospodárskej lexike - kontrastívny, štruktúrno-sémantický pohľad. [online] 2022. [cit. 2022-06-21] Dostupné na internete:
http://www.slpk.sk/eldo/mvd2004/veselska.pdf
DOBIÁŠOVÁ, A.; ZIMMERMANNOVÁ, K. Úvod do odbornej terminológie – nemecký jazyk. Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2022 /v príprave/

PÍSANIE, NEODDELITEĽNÁ SÚČASŤ PRÁCE BUDÚCEHO FARMACEUTA

WRITING, THE INSEPERABLE PART OF FUTURE PHARMACIST´S JOB

Viera Žufková

Abstrakt
Študenti Farmaceutickej fakulty sa pri výbere svojho budúceho zamestnania často stretávajú s pojmom – *Medical writer* a nevedia, čo sa skrýva za pracovnými požiadavkami danej pozície. Autori vedeckých publikácií potrebujú porozumieť odborným konceptom a terminológii, poznať príslušné usmernenia týkajúce sa štruktúry a obsahu konkrétnych dokumentov a excelentné schopnosti písať odborné články. Cieľom príspevku je oboznámiť čitateľov o nevyhnutnosti zručnosti písania pre potreby kariérneho rastu farmaceutov v odborných odvetviach. Predpokladali sme, že prvotriedne schopnosti písať budú najlepšie zhrnuté v úplne novom predmete na Katedre jazykov. Predmet *Medical writing* bude najrelevantnejším nástrojom, ktorý študentom pomôže vyrovnať sa s požiadavkami na profesionálne písanie. Z tohto dôvodu sme formou dotazníka požiadali našich študentov o ich názor, či by nový predmet vyhovoval ich potrebám zlepšiť písanie a zvýšiť ich šance v budúcom výbere zamestnania. Zhoda väčšiny potvrdila správnosť rozhodnutia. *Medical writing* sa zameria na formu a terminológiu vedeckých dokumentov rôznych typov, vrátane regulačných dokumentov a dokumentov súvisiacich s výskumom, vzdelávacej a propagačnej literatúry o chorobách alebo liekoch a odborných článkov. Vzhľadom na odbornú orientáciu a komunikáciu študentov v zahraničí a štúdium odbornej literatúry bude výučba *Medical writing* prebiehať výlučne v anglickom jazyku. Semináre budú praktickou príručkou pre študentov, ktorí potrebujú zručnosti písania v profesionálnej kariére doma i v zahraničí.

Kľúčové slová: študent, farmácia, *medical writer*, *medical writing*, angličtina

Abstract
Students of the Faculty of Pharmacy often, when choosing their future job, come across the term – Medical writer and do not know what is hidden behind the job requirements. Medical writers need an understanding of the medical concepts and terminology, knowledge of relevant guidelines regarding the structure and contents of specific documents, and good writing skills. The aim of the paper is to inform the readers about the necessity of writing skills for the needs of pharmacists´ career growth in the professional sectors. We presumed that excellent writing skills would be the best covered in a brand-new subject at the Department of Languages. Medical Writing will be the most relevant tool in helping students cope with the professional writing requirements. For this reason, in the form of a questionnaire, we asked our students for their opinion on whether the new subject would meet their needs to improve their writing skills and heighten their chances of future job choices. The majority´s agreement confirmed the correctness of this decision. Medical Writing will focus on the form and terminology of scientific documents of different types, including regulatory and research-related documents, disease or drug-related educational and promotional literature, and publication articles. To consider the professional orientation and communication of students abroad and the study of professional literature, teaching Medical Writing will be conducted entirely in English. Medical Writing seminars will form a practical guide for students who need writing skills in pharmacists´ professional carrier home and abroad.

Keywords: student, pharmacy, medical writer, medical writing, English

ÚVOD

Zručnosti písania zahŕňajú všetky schopnosti súvisiace s vyjadrovaním myšlienok prostredníctvom písaného slova. Schopnosť jasne komunikovať prostredníctvom písania je veľmi žiadaná zamestnávateľmi v akomkoľvek odvetví. Kvalitne napísané dokumenty, e-maily a príspevky môžu presvedčiť zákazníkov, aby si kúpili produkt alebo presvedčiť investorov, aby uzavreli partnerstvo so spoločnosťou.

Zručnosti písania sú dôležité, pretože umožňujú ľuďom vyjadriť svoj názor bez toho, aby boli fyzicky prítomní. Mnohí zamestnávatelia získavajú prvý dojem o budúcich zamestnancoch prostredníctvom písacích zručností, ktoré uvádzajú vo svojom životopise, motivačnom liste a e-mailovej komunikácii. Písacie zručnosti ovplyvňujú kvalitu práce a to, ako ostatní vnímajú našu profesionalitu a odbornosť, čo môže mať priamy vplyv na našu schopnosť dostať sa na pohovor a vyniknúť v práci. Písacie zručnosti sú prenosné, takže rozvoj správneho pochopenia procesov písania nám umožňuje udržiavať jasnú komunikáciu a presnú dokumentáciu na akomkoľvek pracovisku.

1 VEDECKÉ PÍSANIE

Vedecké písanie nie je len písanie o vede; je to odborné písanie, ktoré vedci využívajú preto, aby sprostredkovali svoj výskum ostatným. Vedecké písanie je založené na prísnosti vedeckého bádania, takže musí odrážať rovnakú presnosť, aká sa vyžaduje vo výskumnom procese. Vedecká komunikácia si vyžaduje presné používanie slov a fráz, jasnosť a hospodárnosť. Tento rozdiel je dôležitý, pretože autor komunikuje vysoko odborné informácie s ostatnými, ktorí môžu alebo nemusia byť tak informovaní; môžu byť z inej disciplíny. Mnoho časopisov má medzinárodné publikum, takže presná komunikácia pomáha predchádzať nedorozumeniam a chybným prekladom v iných kontextoch. Oznamovanie faktov, čísel a metód používaných vo výskume – ako aj opis výsledkov – musí byť vecné a presné. Výskumná otázka, hypotézy, metódy, analýzy a závery musia byť uvedené jasne a jednoducho.

2 *MEDICAL WRITING*

Medical writing zahŕňa písanie vedeckých dokumentov rôznych typov, ktoré zahŕňajú regulačné dokumenty a dokumenty súvisiace s výskumom, vzdelávaciu a propagačnú literatúru súvisiacu s chorobami alebo liekmi, publikačné články, ako sú rukopisy a abstrakty časopisov, obsah pre webové stránky o zdravotnej starostlivosti, časopisy týkajúce sa zdravia

alebo spravodajské články. Vedecké informácie v týchto dokumentoch musia byť prezentované tak, aby vyhovovali úrovni chápania cieľovej skupiny, konkrétne pacientov alebo širokej verejnosti, lekárov alebo regulačných orgánov. *Medical writing* vyžaduje pochopenie lekárskych pojmov a terminológie, znalosť príslušných smerníc, pokiaľ ide o štruktúru a obsah špecifických dokumentov, a dobré písacie schopnosti. *Medical writers* musia byť tiež oboznámení s vyhľadávaním lekárskej literatúry, pochopením a prezentovaním výskumných údajov, procesom kontroly dokumentov a požiadavkami na úpravu a publikovanie. Pre *medical writers* je v súčasnosti k dispozícii veľa zdrojov, aby získali požadované vzdelanie v oblasti vedy, a aby si priebežne aktualizovali svoje vedomosti a zručnosti. Dopyt po *medical writing* na farmaceutickom a zdravotníckom komunikačnom trhu neustále rastie. *Medical writers* môžu pracovať samostatne alebo môžu byť zamestnaní ako profesionáli na plný úväzok. Absolventi biologických vied môžu považovať *medical writng* za cennú možnosť kariéry.

Do oblasti medicíny neustále pribúdajú nové poznatky a informácie prostredníctvom stále väčšieho počtu výskumných štúdií, rastúcich klinických skúseností a nových nápadov a myšlienok. Všetky tieto informácie je potrebné efektívne komunikovať rôznym publikám, napr. lekárom a iných zdravotníckych pracovníkom, pacientom a spotrebiteľom a liekovým regulátorom. *Medical writing* je disciplína písania vedeckých dokumentov autormi z oblasti medicíny – *medical writers.* Autori nemusia byť pôvodnými vedcami, ktorí robili skutočný výskum, ale spolupracujú s lekármi/vedcami zapojenými do vytvárania údajov a pomáhajú prezentovať informácie vhodným spôsobom. Dôležitosť kvalitného *medical writing* nemožno ignorovať, pretože veda závisí od jasných a presných správ, tzn. precízny výskum sa môže javiť ako chybný, ak je nedostatočne prezentovaný.

2.1 *Medical writer*

Medical writer musí jasne rozumieť odborným konceptom a myšlienkam a musí byť schopný prezentovať údaje a ich interpretáciu tak, aby im cieľová skupina pochopila. Autori kombinujú svoje vedecké poznatky a porozumenie výskumu, aby poskytli informácie na správnej úrovni pre cieľovú skupinu. Okrem toho *medical writing* musí spĺňať špecifické požiadavky pre rôzne typy dokumentov. *Medical writing* sa stalo dôležitou funkciou vo farmaceutickom priemysle, pretože si vyžaduje špecializované znalosti a zručnosti, aby bolo možné písať vedecké dokumenty, ktoré sú dobre štruktúrované a prezentované jasným a prehľadným spôsobom. Dopyt po *medical writing* sa v posledných rokoch výrazne zvýšil. Dôvodov je veľa – v súčasnosti sa v biomedicínskej oblasti uskutočňuje viac výskumných

štúdií; farmaceutické spoločnosti vyvíjajú viac nových liekov a zdravotníckych pomôcok a zároveň je potrebné vygenerovať rôzne vedecké dokumenty, ktoré budú predložené regulačným orgánom počas ich schvaľovacieho procesu; počet biomedicínskych časopisov výrazne vzrástol a v súčasnosti sa publikuje oveľa viac vedeckých článkov ako predtým.

3 HYPOTÉZA

Študenti na Farmaceutickej fakulte UK sa, v podstate, hneď od prvého roka štúdia zaujímajú o to, kde a ako bude ich kariéra postupovať po ukončení štúdia na fakulte. Plne si uvedomujú, že práca v lekárni nie je ich prvým a posledným kariérnym postupom. Počas svojho štúdia musia prečítať a porozumieť množstvu odborných článkov, štúdií a výskumov. Študenti, ktorí majú nadanie na písanie a jasnú formuláciu svojich myšlienok, často nachádzajú v odborných článkov viac otázok ako odpovedí. Prirodzene sa pýtajú, či je príležitosť v ich obore sa zamestnať a uživiť ako autor vedeckých textov, tzv. *medical writer*.

Odpoveďou je samozrejme *áno*, a to v pozícii *medical writer*. Základným predpokladom na to, aby sa stali *medical writers*, je samozrejme znalosť odborných pojmov a terminológie. Akademická kvalifikácia v niektorej z biologických vied, ako je medicína, alebo paramedicínske vedy, ako je farmácia, mikrobiológia, výživa a dietetika, biochémia, biotechnológia, môže poskytnúť správne odborné vzdelanie, vďaka ktorému sa autor oboznámi s vedeckými konceptmi a výskumnými údajmi. Ďalším dôležitým predpokladom je schopnosť písať. Keďže základnou požiadavkou zo strany *medical writer* je sprostredkovať vedecké informácie cieľovému publiku, vysoký stupeň ovládania jazyka, ktorý sa odráža v schopnosti napísať gramaticky správny text a v schopnosti vyjadrovať a prezentovať informácie jasne a stručne, je najdôležitejší.

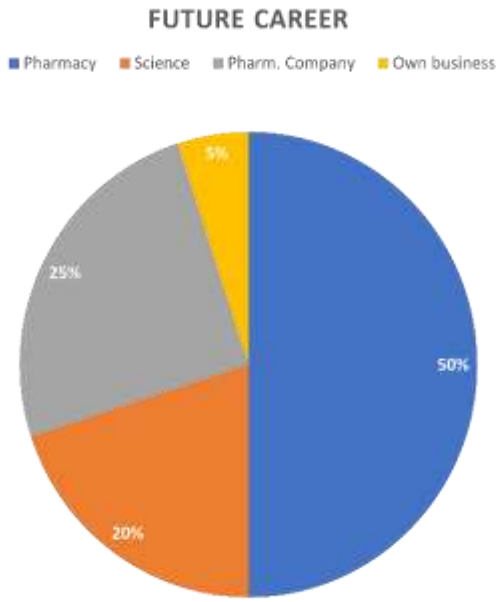
Z dôvodov uvedených vyššie sme si na Katedre jazykov, Farmaceutickej fakulty UK kládli otázku, či by zavedenie nového predmetu *Medical writing* pomohlo študentom v lepšom zorientovaní sa v požiadavkách v odbornom písaní a zodpovednejšom výbere ich budúceho profesionálneho rastu.

4 METÓDY A VÝSLEDKY

Študentov magisterského programu v počte 100 sme sa formou dotazníka, s návratnosťou 98%, spýtali pár otázok, aby sme zistili ich záujem o nový predmet a či sa s pojmom *medical writer* už niekedy stretli, alebo sa s odborníkom v danej profesii mali možnosť komunikovať.

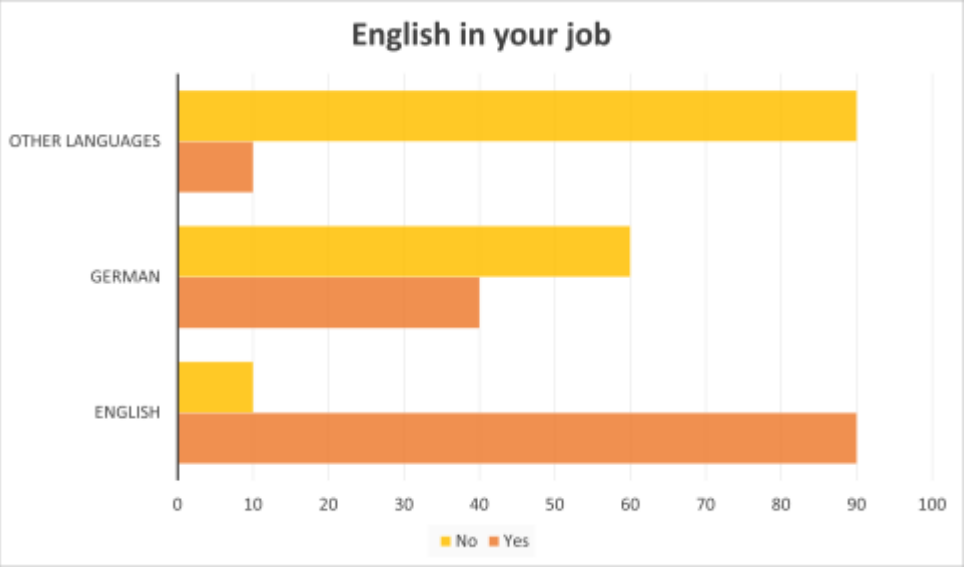
V prvom rade nás zaujímali ich plány po ukončení štúdia a získaní magisterského diplomu.

Na otázku „Kde by ste chceli pracovať po ukončení Vášho štúdia na FaF UK?“ 50% študentov by sa rado zamestnalo v lekárni. 20% by sa venovalo vede (výskum, PhD. štúdium, SAV), 25% študentov by sa chcelo zamestnať vo farmaceutickej spoločnosti a 5% rozmýšľa nad založením vlastného podnikania.



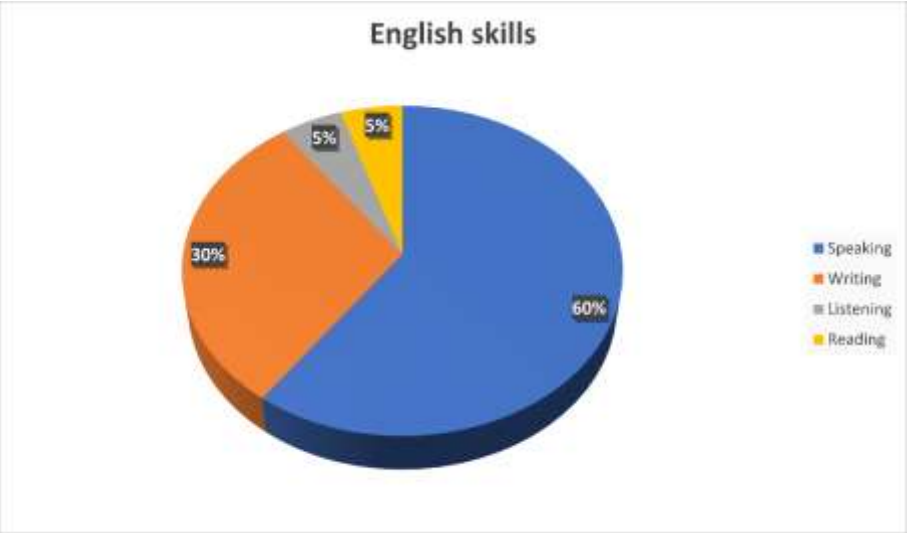
Obrázok 1 Future career

Anglický jazyk je jazykom vedy. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, koľko z opýtaných si myslí, že anglický jazyk budú potrebovať pre ich budúcu profesiu. 90% študentov považuje anglický jazyk za potrebný a žiadúci v ich budúcom zamestnaní.



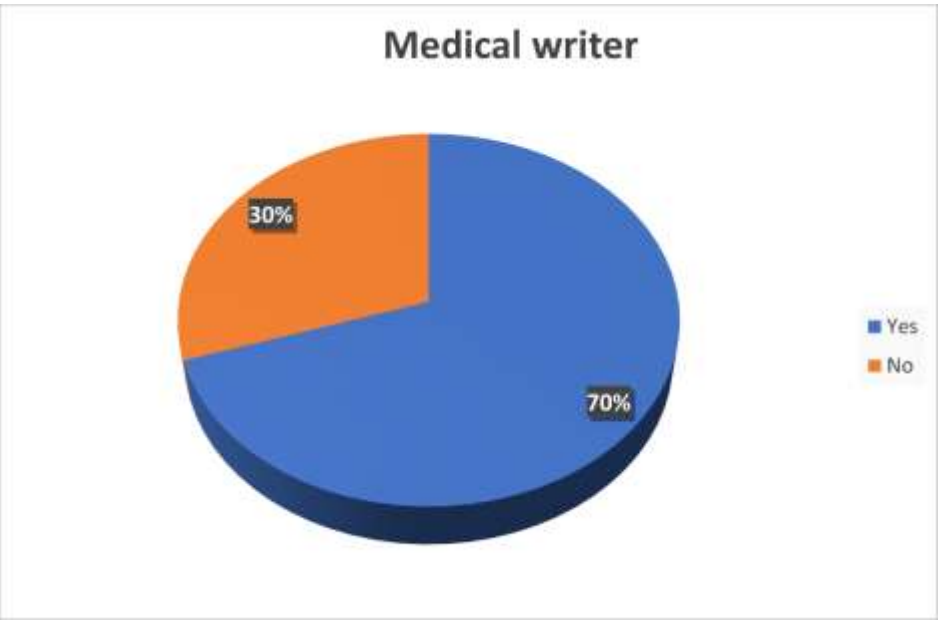
Obrázok 2 English in your job

Písanie je jedna zo zručností anglického jazyka, ktoré si študenti v rámci ich štúdia zdokonaľujú. Z nášho prieskumu vyplýva, že 30% študentov predpokladá využitie danej zručnosti i v ich budúcom zamestnaní. 60% zvolilo možnosť rozprávanie, ako najdôležitejšiu zručnosť a 5% počúvanie a čítanie. Z dôvodu 50% záujmu pracovať v lekárni, je 60% výsledok v zručnosti rozprávanie plne relevantný.



Obrázok 3 English skills

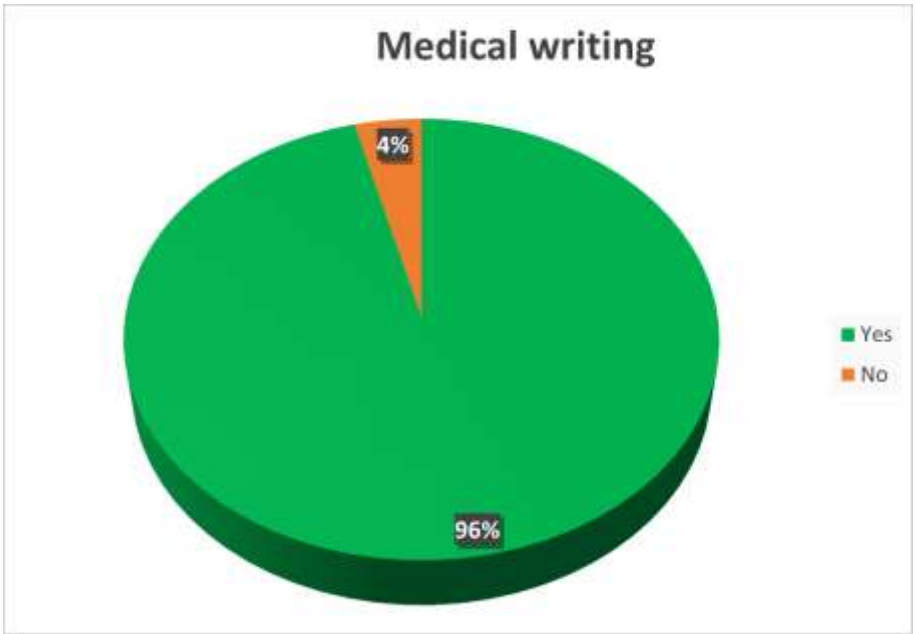
Následne sme sa študentov pýtali, či už počuli o pracovnej pozícii *medical writer*. 80% študentov o nej nemali vedomosti. Z tohto dôvodu sme potrebovali i odpoveď na otázku, či by mali záujem pracovať na takej pracovnej pozícii. 70% študentov, i napriek neznalosti, čo pracovná pozícia predstavuje, vyjadrili záujem.



Obrázok 4 Medical writer

Záverom sme položili pre nás z pohľadu plánovania zavedenia nového predmetu, najdôležitejšiu otázku, či by študenti mali záujem o zavedenie a v prvom rade navštevovanie predmetu *medical writing* na Katedre jazykov FaF UK.

96% pozitívna odpoveď nás uistila v správnosti daného rozhodnutia. Či sa naše nadšenie prenesie i do praxe, to ukáže nasledujúci zimný semester 2022/2023.



Obrázok 5 Medical writing

5 DISKUSIA

Medical writing sa ako odborná zručnosť etablovala vo farmaceutickom priemysle, priemysle zdravotníckych pomôcok a výskumných organizáciách, pretože priemysel uznal, že na vytváranie kvalitne štruktúrovaných dokumentov, ktoré jasne a stručne prezentujú informácie, sú potrebné špeciálne zručnosti. Všetky nové lieky prechádzajú čoraz zložitejším procesom klinických skúšok a regulačných postupov, ktoré vedú k schváleniu na trhu. Požiadavka jasnej komunikácie lekárskej vedy vedie k dopytu po dobre napísaných dokumentoch vyhovujúcich štandardom, ktoré môžu lekári ľahko a rýchlo prečítať a porozumieť im. Podobne sa lekárske inštitúcie zapájajú do translačného výskumu a niektorí *medical writers* majú skúsenosti s poskytovaním podpory hlavným riešiteľom pri písaní žiadostí o grant a špecializovaných publikácií.

Medical writing zahŕňa vývoj a výrobu tlačených alebo digitálnych dokumentov, ktoré sa špecificky zaoberajú medicínou alebo zdravotnou starostlivosťou. Profesia *medical writer* si vyžaduje znalosti v písaní aj vede, pričom spája tvorivý talent spisovateľa s prísnosťou a podrobnosťou výskumu a vedeckého procesu. S neustálym pokrokom a inováciami v medicíne a zdravotnej starostlivosti rastie potreba komunikovať o výsledkoch výskumu, produktoch, zariadeniach a službách. *Medical writers* sú stále viac žiadaní, aby sprostredkovali nové informácie zdravotníckym pracovníkom, ako aj širokej verejnosti.

V závislosti od pozície a rozsahu svojich povinností sú *medical writers* zapojení do sprostredkovania vedeckých a klinických údajov mnohým publikám, od lekárov a zdravotných sestier až po pacientov. Pracujú v rôznych formátoch, vrátane tradičných tlačených publikácií až po elektronické publikácie, multimediálne prezentácie, videá, podcasty, obsah webových stránok a stránky sociálnych médií. Často spolupracujú s lekármi, vedcami a inými odborníkmi na danú problematiku, aby vytvorili dokumenty, ktoré popisujú výsledky výskumu, používanie produktov a ďalšie lekárske informácie. Zabezpečujú tiež, že dokumenty sú v súlade s regulačnými, publikačnými alebo inými smernicami, pokiaľ ide o obsah, formát a štruktúru. *Medical writers* sú tiež kľúčovými hráčmi pri vývoji aplikácií pre mobilné zariadenia, ktoré sa využívajú viacerými spôsobmi. *Medical writers* sú kľúčovými členmi lekárskeho komunikačného tímu a sú poverení viacerými úlohami v oblasti zabezpečenia kvality. Môžu byť spisovatelia, redaktori, novinári v oblasti zdravotnej starostlivosti, supervízori, projektoví manažéri, špecialisti na vzťahy s médiami, pedagógovia a ďalší. Vo svojej podstate sú mimoriadne kvalifikovaní v zhromažďovaní, organizovaní,

interpretácii, vyhodnocovaní a prezentovaní často zložitých informácií zdravotníckym pracovníkom, verejnosti alebo odborníkom z odvetvia.

ZÁVER

Odborná komunikácia môže byť flexibilnou, odmeňujúcou a dobre platenou kariérou v rastúcej oblasti príležitostí na plný úväzok aj na voľnej nohe. *Medical writing* je veda aj umenie. Vyžaduje si porozumenie v lekárskej vede a schopnosť písať. Okrem toho je nevyhnutnosťou dôkladná znalosť špecifických požiadaviek na rôzne typy lekárskych dokumentov a dodržiavanie príslušných smerníc. Dopyt po odbornom písaní v priebehu rokov neustále rastie. Farmaceutický a zdravotnícky priemysel ponúka množstvo pracovných príležitostí pre spisovateľov medicíny. Absolventi Farmaceutickej fakulty UK, ktorí majú správne zručnosti a schopnosti, môžu zvážiť *medical writing* ako profesiu na plný úväzok.

Nový predmet *medical writing* ponúkne študentom FaF UK oboznámiť sa s požiadavkami a základnými dokumentmi na pozíciu *medical writer,* ako serióznu možnosť kariérneho rastu po ukončení štúdia a získaní diplomu. Pomôže im pochopiť dôležitosť odborného písania na vysokej úrovni.

Medical writing sa zameria na formu a terminológiu vedeckých dokumentov rôznych typov, vrátane regulačných dokumentov a dokumentov súvisiacich s výskumom, vzdelávacej a propagačnej literatúry o chorobách alebo liekoch a odborných článkov. Vzhľadom na odbornú orientáciu a komunikáciu študentov v zahraničí a štúdium odbornej literatúry bude výučba *medical writing* prebiehať výlučne v anglickom jazyku. Semináre budú praktickou príručkou pre študentov, ktorí potrebujú zručnosti písania v profesionálnej kariére doma i v zahraničí.

LITERATÚRA

AMERICAM MEDICAL WRITERS ACCOSIATION. 2021. *Ultimate Guide to Becoming a Medical Writer.* [online] 2021. [cit. 2022-07-01] Dostupné na internete: https://info.amwa.org/ultimate-guide-to-becoming-a-medical writer#how_do_i_become_a_medical_writer

GRADUATE CONNECTIONS. 2016. *The Basics of Scientific Writing.* [online] 2016. [cit. 2022-07-01] Dostupné na internete: https://www.unl.edu/gradstudies/connections/scientific-writing

INDEED EDITORIAL TEAM. 2020. *Writing Skills: Definition and Examples.* [online] 2020. [cit. 2022-07-01] Dostupné na internete: https://www.indeed.com/career-advice/career-development/writing-skills

KORIETH, K. 2008. *The CenterWatch Monthly*. The CenterWatch Monthly, 2008. s. 8 - 13

SUHASINI, Sh. 2010. *How to Become a Competent Medical Writer?* NIH, National library of medicine, 2010. s. 33 – 37 [online] 2010. [cit. 2022-07-01] Dostupné na internete: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3149406/

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

Mgr. Anna Barnau, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Jesseniova lekárska fakulta v Martine
Univerzita Komenského v Bratislave
Martin
anna.barnau@uniba.sk

PaedDr. Lívia Barnišinová. PhD.
Centrum jazykovej prípravy
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Košice
livia.barnisinova@upjs.sk

Mgr. Zuzana Bezdíčková
Jazykové centrum
Univerzita Pardubice
Pardubice
zuzana.bezdickova@upce.cz

mjr. PaedDr. Martina Binderová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
martina.binderova@akademiapz.sk

PaedDr. Peter Bojo, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislave
bojo@fedu.uniba.sk

Benjamin Bossaert
Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
benjamin.bossaert@uniba.sk

Mgr. Pavel Brebera, Ph.D.
Jazykové centrum
Univerzita Pardubice
Pardubice
pavel.brebera@upce.cz

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen
deakova@tuzvo.sk

npor. Mgr.Andrea Dobiášová
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
andrea.dobiasova@akademiapz.sk

Mgr. Dana Dovhunová, Ph.D.
Jazykové centrum
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Ústí nad Labem
dana.dovhunova@ujep.cz

PhDr. Božena Džuganová, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Jesseniova lekárska fakulta v Martine
Univerzita Komenského v Bratislave
Martin
bozena.dzuganova@uniba.sk

mjr. Mgr. Mária Ferenčíková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
maria.ferencikova@akademiapz.sk

MUDr. Nina Ferková
Jesseniova lekárska fakulta v Martine
Univerzita Komenského v Bratislave
Martin

Mgr. Milota Haláková, PhD.
Oddelenie jazykov
Fakulta chemickej a potravinárskej technológie
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Bratislava
milota.halakova@stuba.sk

Mgr. Gabriela Horková
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
gabriela.horkova@akademiapz.sk

Mgr. Elena Hudecová
Ústav jazykov a športu
Oddelenie jazykov a spoločenských vied
Strojnícka fakulta
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Bratislava
elena.hudecova@stuba.sk

Mgr. Blanka Jenčíková, PhD.
Inštitút germanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov
blanka.jencikova@unipo.sk

Mgr. Barbara Kordíková, PhD.
Katedra jazykov
Prírodovedecká fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
barbara.kordikova@uniba.sk

Mgr. Patrícia Kotlebová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
patricia.kotlebova@fmed.uniba.sk

doc. Mgr. et Mgr. Andriána Ingrid Koželová, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov
adriana.kozelova@unipo.sk

PhDr. Anna Kucharíková, PhD.
Ústav jazykov a športu
Oddelenie jazykov a spoločenských vied
Strojnícka fakulta
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Bratislava
anna.kucharikova@stuba.sk

PhDr. Petra Laktišová, PhD.
Sekcia cudzích jazykov
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina
petra.laktisova@uniza.sk

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
daniel.lancaric@uniba.sk

Mgr. Janka Miľanová
Stredná odborná škola obchodu a služieb
Martin
jankamilanova@gmail.com

mjr. PhDr. Elena Nikolajová Kupferschmidtová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
elena.nikolajova@akademiapz.sk

pplk. doc. Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
iveta.novakova@akademiapz.sk

Mgr. Radoslava Rákociová, PhD.
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov
radoslava.rakociova@gmail.com

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
denisa.sulovska@uniba.sk

doc. Mgr. Marketa Štefková, PhD.
Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
marketa.stefkova@uniba.sk

PhDr. Andrej Timko, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen
timko@tuzvo.sk

Mgr. Zuzana Tomčániová
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
z_kutlikova@hotmail.com

doc. PaedDr. Oľga Wrede, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína filozofa v Nitre
Nitra
owrede@ukf.sk

npor. Mgr. Katarína Zimmermanová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava
katarina.zimmermannova@akademiapz.sk

PaedDr. Viera Žufková, PhD.
Katedra jazykov
Farmaceutická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava
zufkova@fpharm.uniba.sk

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.
Rok vydania 2022.
Počet strán 325, náklad 60 kusov, forma CD.
Za odbornú a jazykovú úroveň príspevkov sú zodpovední autori jednotlivých príspevkov. Príspevky vo vedeckom zborníku boli recenzované.
Technická redaktorka: Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-3334-9