

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte V

Žaneta Balážová – Zuzana Danihelová – Marek Ľupták – Darina Veverková
editori

Zvolen
2018

Editori

Mgr. Žaneta Balážová, PhD.

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Recenzentky

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Technické redaktorky

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Ilustrácie

© Michala Lenčová

Tento zborník bol vydaný v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania.*

Vydaním tohto recenzovaného zborníka vedeckých prác na elektronickom nosiči šetríme naše lesy a prispievame k ochrane životného prostredia.

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-3091-1

© Technická univerzita vo Zvolene 2018



<i>PREDSLOV</i>	7
ZÁZRAČNÁ MOC ČÍTANIA: OD ČITATEĽSKÉHO (SEBA)UVEDOMENIA K SAMOSTATNÉMU ČITATEĽOVI	
THE SURPRISING POWER OF READING: FROM READING AWARENESS TO AN INDEPENDENT READER	
Jana Javorčíková	8
ŠTATISTICKÁ ANALÝZA PREFERENCIÍ SENIOROV V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ	
STATISTICAL ANALYSIS OF SENIOR PREFERENCES IN RELATION TO LANGUAGE LEARNING	
Žaneta Balážová	22
SPRÁVA AKO SÚČASŤ TESTOVANIA JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV	
REPORT AS A PART OF TESTING STUDENTS' LANGUAGE SKILLS	
Beáta Czéreová – Helena Mazurová	33
STEFAN ZWEIG A VÝZNAM PREKLADU V JEHO DIELE	
STEFAN ZWEIG AND THE SIGNIFICANCE OF TRANSLATION IN HIS WORK	
Veronika Deáková.....	44
ENHANCING LISTENING COMPREHENSION	
AKO ZLEPŠIŤ POČÚVANIE S POROZUMENÍM	
Karolína Jarná – Katarína Szabová	59
NOVÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY PRE ODBORNÝ PREKLAD VO FRANCÚZSKOM JAZYKU	
NEW STUDY MATERIALS FOR THE COURSES ON SPECIALIZED TRANSLATION IN FRENCH LANGUAGE	
Adriána Koželová.....	67
PILOTNÁ ŠTÚDIA SO ZAMERANÍM NA ODBORNÚ SLOVNÚ ZÁSOBU V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ	
PILOT STUDY WITH THE FOCUS ON SPECIALIZED VOCABULARY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	
Albert Kulla – Daniela Sršníková	78
ŠTATISTICKÉ DÁTA AKO NÁSTROJ SPÄTNEJ VÄZBY ŠTUDENTOV PRI IMPLEMENTÁCII ONLINE TESTOVACEJ PLATFORMY DO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA	
STATISTICAL DATA AS A STUDENTS' FEEDBACK TOOL IN THE IMPLEMENTATION OF THE TESTING PLATFORM INTO THE LANGUAGE EDUCATION	
Petra Laktišová.....	89

LEXÉMA „MIGRATION“ A JEJ KOLOKÁCIE V CUDZOJAZYČNOM DISKURZE THE LEXEME MIGRATION AND ITS REPRESENTATION IN FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE	
Jana Lauková.....	100
ANGLIČTINA PRE PODNIKATEĽSKÚ PRAX ENGLISH FOR ENTREPRENEURIAL PRACTICE	
Jana Lopusanová	108
METODIKA VÝUČBY SPRAVODAJSKÉJ ČINNOSTI METHODOLOGY OF THE SUBJECT OF INTELLIGENCE OPERATIONS	
Katarína Meždejová	118
NÁRODNÉ KORPUSY AKO DATABÁZY KVANTITATÍVNO-KVALITATÍVNYCH VÝSKUMOV (NA PRÍKLADE MIGRAČNÉHO DISKURZU) NATIONAL CORPUSES AS A DATABASE OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE RESEARCH (PRESENTED ON THE EXAMPLE OF MIGRATION DISCOURSE)	
Eva Molnárová	131
ŠTATISTIKA – PRIATEĽ ALEBO NEPRIATEĽ UČITEĽA CUDZÍCH JAZYKOV? STATISTICS – A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S FRIEND OR ENEMY?	
Lucie Němečková – Júlia Bolečková	141
AUTENTICKÉ KOMUNIKÁTY FRANKOFÓNNYCH POUŽÍVATEĽOV SLOVENČINY A ICH ŠTATISTICKÉ VYHODNOTENIE ZO SOCIOLINGVISTICKÉHO HĽADISKA AUTHENTIC STATEMENTS OF FRANCOPHONE USERS OF SLOVAK LANGUAGE AND THEIR STATISTICAL EVALUATION FROM SOCIOLINGUISTIC POINT OF VIEW	
Lucia Ráčková.....	149
VÝSKYT A POUŽÍVANIE ANGLICIZMOV A PSEUDOANGLICIZMOV VO FRANCÚZSKOM JAZYKU NA ŠTATISTICKEJ VZORKE POMENOVANÍ PREDAJNÍ A ROZLIČNÝCH PREVÁDZOK V PARÍŽI OCCURENCE AND USE OF ANGLICISMS AND PSEUDOANGLICISMS IN FRENCH LANGUAGE ON THE STATISTIC SAMPLE OF THE NAMES OF SHOPS AND VARIOUS ESTABLISHMENTS IN PARIS	
Andrej Timko	159
PŘÍNOS ELEKTRONICKÉHO STAVEBNÍHO GLOSÁŘE NA TVORBU VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ PRO KURZ ODBORNÉ ANGLIČTINY BENEFITS OF ELECTRONIC GLOSSARY OF BUILDING TERMINOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS FOR THE COURSE OF TECHNICAL ENGLISH	
Jolana Tluková	176

POTREBA A STRATÉGIE EXTENZÍVNEHO ČÍTANIA U ŠTUDENTOV VŠ
TECHNICKÉHO ZAMERANIA

THE NEED FOR EXTENSIVE READING AND ITS STRATEGIES AMONG
UNIVERSITY STUDENTS IN TECHNICAL FIELDS

Alena Tomková 187

FACILITÁCIA JAZYKOVÉHO TESTOVANIA V KONTEXTE INFORMAČNO-
KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGÍÍ Z ASPEKTU PEDAGÓGA - Recenzia vedeckej
monografie

Ivana Slováková 196

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV 199

PREDSLOV

Vedecký zborník *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte V* obsahuje sedemnášť príspevkov a jednu recenziu na vedeckú monografiu. V súlade s naším ponímaním aplikovanej lingvistiky sa obsah zborníka vyznačuje interdisciplinárnym charakterom. Väčšina článkov prezentuje čiastkové výskumné výsledky získané uplatnením kvantitatívnych metód. Autori príspevkov sa dotýkajú tém z oblasti lingvistiky s výskumným presahom do jazykových korpusov, didaktiky cudzích jazykov, terminológie a vyučovania odborne zameraných jazykov a literárneho, ale aj odborného prekladu. Na základe lingvisticky a pedagogicky zacieleného výskumu osvetľujú mnohé fenomény aplikovanej lingvistiky a cudzojazyčnej edukácie.

Editori

ZÁZRAČNÁ MOC ČÍTANIA: OD ČITATEĽSKÉHO (SEBA)UVEDOMENIA K SAMOSTATNÉMU ČITATEĽOVI

THE SURPRISING POWER OF READING: FROM READING AWARENESS TO AN INDEPENDENT READER

Jana Javorčíková

*Learning to read
is probably the most difficult and revolutionary thing
that happens to the human brain
and if you don't believe that,
watch an illiterate adult
try to do it.*

*Naučiť sa čítať
je pravdepodobne tá najťažšia a najprevratnejšia vec,
aká sa môže prihodiť ľudskému mozgu
a ak tomu neveríte,
sledujte chvíľu negramotného dospelého,
ktorý sa pokúša naučiť čítať.
John Steinbeck*

Abstrakt

Príspevok sa sústreďuje na najnovší kvantitatívny dotazníkový výskum čitateľského sebauvedomenia, funkčnej a čitateľskej gramotnosti, ktorý prebehol v r. 2016-2018 na výskumnej vzorke 73 študentov a študentiek slovenských univerzít humanitného zamerania. Kvantitatívne sa potvrdilo, že až 30% respondentov nie je oboznámených s procesmi a fázami efektívneho čítania a nedokáže reliabilne posúdiť vlastné čitateľské schopnosti a následne ich ani ďalej kultivovať a zlepšovať. Pozornosť bola tiež venovaná korelácii rýchlosti a efektívnosti čítania a sociologickým a kultúrnym faktorom, ktoré ich ovplyvňujú, najvýznamnejšie napr. čitateľské zázemie. Výskumné výsledky boli porovnané s prebiehajúcimi výskumami PISA a PIRLS, ako aj analogickými typmi výskumov v zahraničí, pričom identifikované problémy naznačujú riešenie v navigovaní čitateľov k tzv. „samostatnému čitateľovi“ – independent reader. Výskum prebieha pokračuje a zozbierané materiály v r. 2018 predstavujú 300 respondentov.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, funkčná gramotnosť, akademické čítanie, čítanie, receptívne zručnosti

Abstract

The paper focuses on the most recent research of the reader's self-awareness and functional and reading literacy conducted in 2016-2018 (sample of 73 students of Slovak universities, specialising in the field of humanities). Via quantitative research, it has been quantified that up to 30% of respondents are unaware of the processes and phases of effective reading, and can not reliably assess their own reading skills and then further cultivate and improve them. Attention was also paid to the correlation between the speed and efficiency of reading and the sociological and cultural factors (e.g. reader background) affecting them. The research results were compared with the analogical PISA and PIRLS

results. Identified problems in reading competence point out the importance of developing an independent reader. The research continues and the collected questionnaires in 2018 will give the opportunity to extend the sample to 300 respondents.

Keywords: reading literacy, functional literacy, academic reading, text, reading, receptive skills

ÚVOD – TYPY TEXTOV A ČITATEĽOV

Inšpiráciou pre napísanie tohto príspevku bola 20-ročná skúsenosť s vyučovaním cudzieho jazyka (CJ) na rôznych úrovniach, ako aj vyučovanie funkčnej a čitateľskej gramotnosti v rámci hodín literatúry a kultúry anglicky hovoriacich krajín. Zaujalo nás, že neexistuje systematický výskum rýchlosti a presnosti čítania bilingválnych v cudzom jazyku, analogický tomuto výskumu v materskom slovenskom jazyku (Mistrík, 1982, *Rýchle čítanie*), stanovujúci exaktne výkonnostnú úroveň čitateľov literárnych a neliterárnych textov v cudzom jazyku. Učebnice CJ síce ponúkajú aktivity na precvičovanie čitateľských zručností, avšak, nie je jednoznačné, odkiaľ čerpajú informácie o optimálnej, najväčšej a najmenej rýchlosti a presnosti čítania.

Ako príklad nesystémového stanovovania času pre aktivity rozvíjajúce čítanie uvedieme napr. cvičebnicu *Reading and Speaking - Advanced* (1996) pre dospelých študentov, ktorá sa, ako autori stanovujú v úvode, zameriava na tréning dvoch integrovaných zručností čítania a rozprávania. Učebnica je rozdelená do 18 kapitol, v rámci ktorých ponúka texty k bežným konverzačným témam, napr. Prázdniny (1), Život osamote (2), Nadprirodzeno (3), O čestnosti (4), Asteroidy (5), výhrady svedomia (6), Šťastie (7), Investície (8), Reklamy na tabak (9), Životné príbehy (10), Učenie jazyka (11), Učíme sa pre život (12), Vynálezy (13), Box (14), Pravdivé príbehy (15), Ako vzbudiť talent v dieťati (16), Staré slová (17), Učebné štýly (18). V rámci týchto tém autori učebníc ponúkajú rôzne, zväčša populárno-náučné texty (najkratšie 500 slov – najdlhšie cca 2000 slov), doplnené diskusiou a ďalšími aktivitami na rozvoj zručností. Aktivity, trénujúce zručnosti čítania zahŕňujú napr.:

- vyhľadanie konkrétnych informácií v texte (metódami tzv. skimming, scanning), ich dopĺňanie do tabuľky
- vyhľadanie odpovedí na otázky (kap. 1)
- zodpovedanie otázok podľa textu (kap. 3)
- opravenie nesprávnej informácie v inom texte (kap. 5) a i.

Pre ciele nášho výskumu sme sa však sústredili iba na aktivity, vyžadujúce extenzívne čítanie, tj. systematické čítanie celého textu. Zaujal nás nejedenotný čas, ktorý autori knihy vytýčili na jednotlivé analogické zadania a tento uvádzame v tab. 1:

Tab. 1: Rozdiely v odporúčaných časoch pre jednotlivé aktivity na rozvoj čítania.

Číslo kapitoly	Téma textu	Počet slov	Odporúčaný čas (autormi knihy) na všetky navrhované aktivity	Vypočítaná priemerná rýchlosť wpm/1 min. pri predpokladanej 100% presnosti
Kap. 1	Prázdniny	1900 „dlhší“ text v rozsahu cca 2 str.)	15-20'	95-126 slov ¹ Pomalá - priemerná rýchlosť čítania
Kap. 8	Investície – hotely	500 „stredný“ text v rozsahu cca 1 str.	10-15' (v rámci tohto času je potrebné aktivitu zhodnotiť a zapísať poznámky, preto odporúčaný čas delíme 3) Čas na čítanie: 3.33-5'	100,4-150,8 slov pomalá - priemerná rýchlosť čítania
Kap. 5	Asteroidy (plus obrázkov)	277 „krátky“ text v rozsahu cca 1/2 strany	10' (v rámci tohto času je potrebné aj zodpovedať otázky, preto odporúčaný čas delíme 2) Čas na čítanie: 5'	55,4 slov pomalá rýchlosť čítania
Kap. 12	A Training for life (text of živote na internátnej škole)	653plus84 „stredný“ text – 1 str.	30' (v rámci tohto času je potrebné prečítať a priorizovať 9 čít škôl (84), vysloviť predpoklad o texte, prečítať text, porovnať a zapísať poznámky, preto odporúčaný čas delíme 4) Čas na čítanie: 7,5'	98,3 slov pomalá rýchlosť čítania
Kap. 18	Učebné štýly	462 plus 416 „stredný“ text	15-20' (v rámci tohto času je potrebné prečítať text, urobiť cvičenia, porovnať ich a diskutovať o nich, preto odporúčaný čas delíme 4) Čas na čítanie: 3,75-5'	234,5-175,6 slov nadpriemerná rýchlosť čítania

Z tab. 1 vidíme, že pre súbor tematicky analogických textov autori cvičebnice stanovujú rýchlosť čítania v zásade analogických textov rôzne, v jednom prípade počítajú s pomalou (55, 4 slov /1 min. wpm) rýchlosťou, kým v inom až s nadpriemernou (234,50 slov /1 min. wpm) rýchlosťou čítania. Napr. námetom textov „Prázdniny“ aj „Investície –hotely“, boli podobné témy – pozitíva a negatíva hotelov a ubytovacích zariadení, autori knihy stanovili čas, líšiaci sa v minimálnej rýchlosti len o 4,5 slov, no v maximálnej rýchlosti až o 24 slov.

Na druhej strane pre najkratší analyzovaný text „Asteroidy“, ktorý približoval okolnosti nájdenia asteroidov a ich vznik, tvorcovia učebnice určili len 5 minút, čo však čitateľom doprialo možnosť pomalého čítania (55, 4 wpm). Text síce využíval odbornú

¹ Rýchlosť čítania vecného textu, resp. prózy v materinskom jazyku:
 0-150 slov/minútu (wpm).....pomalá rýchlosť čítania
 150-250 wpm.....priemerná rýchlosť čítania
 250-400 wpm.....nadpriemerná rýchlosť čítania
 Viac ako 400 wpm.....superrýchle čítanie

slovnú zásobu, napr. *silicates, solar system, boulder-sized bodies, meteroids, asteroids, rockery* a i., avšak mnoho z týchto slov je medzinárodných a nevyžaduje si zvláštne vedomosti a štúdium (asterodidy, meteoridy, silikón). Aj obsah textu bol populárno náučný - išlo o reportáž o tom, ako náhodný okioloidúci spozoroval meteorid, takže tento text nemôžeme považovať za odborný, a tým aj za dôvod pre zvýšenú časovú dotáciu. Autori knihy síce v úvode poznamenávajú, že zadaný čas je orientačný, a má len zaručiť, že študenti začnú a skončia jednotlivé aktivity naraz, neuvádzajú však, od akého výskumu tieto časové limity odvodzujú.

Aj v pedagogickej praxi sa často stretávame so situáciou, kedy učitelia čas potrebný na prečítanie textu stanoví buď podľa inštrukcií v učebnici, alebo na základe odhadu, tento však priebežne upravuje (predlžuje, alebo skracuje podľa dynamiky triedy).

Domnievame sa však, že optimálna rýchlosť čítania v cudzom jazyku (pričom táto je špecifická pre každý jazyk zvlášť, ako aj pre každú jazykovú vetvu napr. arabské, ázijské jazyky a zároveň zvlášť pre jednotlivé úrovne jazyka a veku učiacich sa, ako ja pre jednotlivé štýly, napr. odborný-náučný, umelecký, publicistický, vecný-administratívny a iné) by mala byť stanovená na základe empirických výskumov. To je cieľom nášho výskumu.

1 MATERSKÝ V. CUDZÍ JAZYK: TYPOLOGIA A ATRIBÚTY TEXTOV, ČITATEĽOV, METÓDY A CIEĽ ČÍTANIA; RÝCHLOSŤ A PRESNOSŤ ČÍTANIA

Málo odborníkov si uvedomuje, že výskum rýchlosti a presnosti čítania v materinskom a akvirovanom (cudzom) jazyku je výrazne rozdielny. Nie všetky metódy a postupy aplikovateľné na prvý jazyk (L1) sú aplikovateľné na druhý a ďalší jazyk (L2 - Lx). V prvom rade je potrebné ujasniť a zosystematizovať atribúty čítania, čitateľa a textu (v materskom jazyku) a tieto povedú k stanoveniu metód, a kritérií rýchlosti a presnosti a zváženiu ich aplikovateľnosti v CJ (Pozri Tab. 2):

Tab. 2 - typológia a atribúty textov, čitateľov, metódy a cieľ čítania; rýchlosť a presnosť čítania

Typ čítania	Atribúty textu	Typický čitateľ	Kde sa uskutočňuje	Cieľ čítania	Najefektívnejšia metódy/y čítania	Rýchlosť /presnosť
"hobby čítanie" – napr. Kniha, časopis, blog	a) publicistický text b)umelecký	Ktokoľvek, "hobby čitateľ"= číta primárne pre potešenie ²	V "priateľskom" prostredí	Zážitkové čítanie, emocionálne a intelektuálne obohatenie, osobnostný	-Čítanie s porozumením, -Vnímanie umeleckého jazyka, -Spoluprežívanie, evokovanie	Rýchlosť (R)– nie je spoločensky relevantná/ Presnosť (P) – zväčša nie je spoločensky významná Mistrik: 300 slov / min. (wpm), avšak v prípade umeleckého textu tvrdí, že

² Javorčíková – Šipošová, s. 16.

	text a) <i>žánre (útvary) publ. štýlu: správa, inter-view, inzerát, úvodník, komentár, recenzia, reportáž, fejtón a i.</i> b) <i>žánre (útvary) umelec. štýlu: všetky lyrické, epic-ké a drama-tické lit. Žánre</i>			rozvoj ³	predstavivosti -Dekódovanie, interpretácia, explikácia	je nemerateľný z hľadiska wpm. Rýchlosť čítania vecného textu, resp. prózy v materinskom jazyku: 0-150 wpm-pomalá rýchlosť čít. 150-250 wpm-priem. rýchlosť čít. 250-400 wpm-nadpriemer. rýchlosť Viac ako 400 superrýchle čítanie ¹
„Čítanie pre získanie informácie“ – napr. Otváracie hodiny lekára, návod na použitie a i.	Vecný text, administratívny štýl ⁴ : (úradný list, žiadosť, objednávka, životopis, úradné tlačivá a formuláre, poukážka, podací listok, poštová sprievodka a i. Znaky: odrážky, grafy, tabuľky, ai.	ktokoľvek	kdekoľvek	Získanie informácie „zaradenie“ ⁵	Čítanie s porozumením, Skimming Scanning Chunk reading	R – je relevantná P – je relevantná (ako vyššie) Mistrík: 300 slov / min. (wpm) Rýchlosť čítania vecného textu, resp. prózy v materinskom jazyku: 0-150 wpm...pomalá rýchlosť čít. 150-250 wpm-priem. rýchlosť čít. 250-400 wpm..nadpriemer. rýchlosť Viac ako 400 superrýchle čítanie ¹
Profesionálne čítanie, štúdium ⁶ – napr. Pre účely výskumu ai.	Odborný (náučný) štýl: žánre (útvary): výklad, referát, diplomová práca, prednáška, štúdia a pod. Znaky: vedecký jazyk, grafy, tabuľky, obrázky a i.	Profesionálny čitateľ = nečíta primárne pre potešenie, využíva nástroje na získanie významu z textu, napr. rýchločítanie	Kdekoľvek, Zväčša v profesionálnom prostredí	Získanie informácie, Evalvacia informácie, Intelektuálne obohatenie, rozvoj	Čítanie s porozumením, Analýza, komparácia, syntéza s inými informáciami	R – je relevantná 2 str. odborného textu za 1 hod. P – je relevantná a spoločensky významná
Čítanie v cudzom jazyku na hodine C.J/pri domácej príprave	Rôzne/všetky typy textov, žánrov	Jazykové a informačné obohatenie	Školské, domáce, priateľské prostredie		Ako u vecného, administratívneho, umeleckého štýlu	Zvyčajne stanovené zadáním učebnici, autormi učebnice R – je relevantná P – je relevantná a spoločensky významná

³ Aristoteles, s. 76.

⁴ Mistrík uvádza pojem „vecný text“ (Mistrík, s. 103).

⁵ Mistrík uvádza pojem „zaradenie“ informácie (Mistrík, s. 103).

⁶ Mistrík uvádza pojem „štúdium“ (Mistrík, s. 99).

Z uvedenej tabuľky 2 vyplýva, že je možné stanoviť a systematizovať optimálne atribúty a rýchlosť čítania v prípade vecného a administratívneho textu. Takúto rýchlosť by malo byť možné stanoviť aj v prípade textov čítaných bilingválmi v cudzom jazyku a to v prípade vecných, ako aj umeleckých textov.

V materskom jazyku odborníci uvádzajú nasledovnú škálu rýchlosti čítania vecného, resp. prozaického textu:

0-150 slov/minútu (wpm).....	pomalá rýchlosť čítania
150-250 wpm.....	priemerná rýchlosť čítania
250-400 wpm.....	nadpriemerná rýchlosť čítania
Viac ako 400 wpm.....	superrýchle čítanie ⁷

Walter však v prípade materinského jazyka uvádza až 300 slov za minútu, pričom poznamenáva, že pri dospelých je tento počet konštantný a nezávisí od náročnosti textu⁸.

V prípade akvizovaného (nadobudnutého, cudzieho) jazyka L2 je tento počet nižší, no odborníci nestanovujú jednoznačnú škálu výkonov. Segalowitz, Poulsen a Comoda napr. udávajú len tú informáciu, že "...pokročilí bilingváli čítajú až o 30% pomalšie v L2, a to z dôvodu, že na dekódovanie významu využívajú pokročilé kognitívne procesy, ktoré by inak využívali na rýchle čítanie⁹. Walter, Segalowitz, Poulsen a Comoda ďalej uvádzajú, že priemerná rýchlosť bilingválov sa pohybuje okolo 210 wpm, no neuvádzajú výskum, o ktorý sa opierajú.

Ak by sme pre čítanie pokročilých bilingválov aplikovali pravidlo „mínus 30%“, získali by sme nasledovnú výkonnostnú škálu¹⁰:

0-105 slov/minútu (wpm).....	pomalá rýchlosť čítania
106-175 wpm.....	priemerná rýchlosť čítania
176-280 wpm.....	nadpriemerná rýchlosť čítania
Viac ako 281 wpm.....	superrýchle čítanie

⁷ Words per minute. In <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/rychlocitanie-test/>. [Accessed September 10, 2016].

⁸ Carver, R. P. (1985) How Good are some of the World's Best Readers? In *Reading Research Quarterly*. 20. Pp. 389-419.

⁹ Segalowitz, N., C. Poulsen, - M. Komoda (1991) *Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction*. In J. H. Hulstijn, J. F. Matter (eds.) *Reading in Two Languages*. AILA Review, 8, Amsterdam, p. 16. In: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>.

¹⁰ Segalowitz uvádza ako priemernú rýchlosť čítania až 210 slov za min, opäť však neuvádza, o aký výskum sa opiera. (pozn. J.J.)

2 EMPIRICKÉ OVERENIE

V r. 2016-18 sme na tému korelácie rýchlosti a presnosti čítania v L2 organizovali dotazníkový prieskum¹¹, ktorého sa zúčastnilo (84) respondentov, z toho (38) študentov a študentiek učiteľstva (UAP) a (46) študentov a študentiek prekladateľstva a tlmočníctva (PT) – ich priemerný vek bol 19,90 roka a priemerná doba učenia sa cudzieho jazyka 9, 71 roka. 13 dotazníkov bolo neplatných, takže celkový počet predstavoval 73 respondentov. Všetkým respondentom bol v kontrolovanom prostredí zadaný rovnaký text (v rozsahu 182 slov), pričom sme merali presnosť a rýchlosť čítania. Následne respondenti zodpovedali súbor 44 otázok o svojich čitateľských návykoch avzt'ahu k čítaniu. Zistili sme, že z celkového počtu 73 respondentov len 8 dosiahlo v akademickom prostredí ideálnu 100% presnosť a len 13 tolerovateľnú presnosť 66,66% a týmito sa v predložennom výskume budeme bližšie venovať. V tabuľke 3 a 4 uvádzame výsledky oboch skupín, ako aj odpovede na vybrané otázky o čitateľských návykoch:

Tab. 3 – Rýchlosť čítania, čitateľské zázemie a vzťah k čítaniu respondentov so 100,00% správnymi odpoveďami.

Kód respondenta M=muž F=žena	Rýchlosť čítania: Počet slov /min (wpm)	Otázka 7: Sebahodnotenie- „som rýchly čitateľ“	Otázka 8: Vzťah k čítaniu: „čítam rád“	Otázka 10: Čitateľské zázemie a výchova: „doma sme mali viac, ako 50 kníh“	Otázka 14: Čitateľské zázemie a výchova: „rodičia mi čítali“	Otázka 19: Vzťah k čítaniu: „bez kníh som nervózny/a“	Otázky 20-21: Čítanie a profesia: „tlmočník a učiteľ by mal byť sčítaný“
PTM001	160	áno	Áno	Áno	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF005	182	-	Áno	Nie	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF004	166	Áno	Áno	Nie, neviem	Áno	Nie	Áno -Áno
PTF005	167	-	Áno	Nie	Áno	Nie	Áno -Áno
PTF013	182	-	Áno	Nie	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF027	182	Áno	Áno	Áno	Áno	Nie	Áno -Áno
PTF033	170	Nie	Áno	Áno	Áno	Nie	Áno -Áno
PTF038	120	-	Áno	Áno	Nie	Nie	Áno -Áno
Priemer	161,1 wpm	1 z 8 12,05%	8 z 8 100,00%	4 z 8 50,00%	4 z 8 50,00%	8 z 8 100,00%	8 z 8 100,00%- 100,00%

Na druhej strane 13 respondentov dosiahlo 66,6% presnosť, ktorá je v akademickom prostredí hodnotená známku E, dostatočne a považuje sa za splnenie zadania. Ich výkony a čitateľské zázemie (vybrané otázky dotazníka 8, 10, 14, 19, 20 a 21) uvádzame v tabuľke 3:

¹¹ Výsledky prieskumu sme zverejnili v článku Javorčíková – Vajdičková: *Becoming a Bookworm* (2017). Predmetom tohto výskumu bolo najmä čitateľské zázemie univerzitných študentov, nie stanovenie optimálnej rýchlosti čítania.

Tab. 4 – Rýchlosť čítania, čitateľské zázemie a vzťah k čítaniu respondentov s 66,66% správnymi odpoveďami.

Kód respondenta M=múž F=žena	Rýchlosť čítania: Počet slov /min (wpm)	Otázka 7: Sebahodnotenie- „som rýchly čitateľ“	Otázka 8: Vzťah k čítaniu: „čítam rád“	Otázka 10: Čitateľské zázemie a výchova: „doma sme mali viac, ako 50 kníh“	Otázka 14: Čitateľské zázemie a výchova: „rodičia mi čítali“	Otázka 19: Vzťah k čítaniu: „bez kníh som nervózny/a“	Otázky 20-21: Čítanie a profesia: „tlačník a učiteľ by mal byť sčítaný“
PTM006	182	Áno	Nie	Áno	Áno	Nie	Áno -Áno
PTF003	182	Nie	Áno	Áno	Nie	Áno	Áno –bez odpovede
PTF007	182	Áno	Áno	Áno	Nie	Áno	Áno -Áno
PTF008	115	Áno	Áno	Áno	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF014	156	Áno	Nie	Nie	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF017	128	Nie	Áno	Áno	Áno	Áno	Áno -Áno
PTF019	182	Vôbec nie	Závisí na nálađe	Áno	Nie	Len niekedy	Áno -Áno
PTF020	168	Áno	Áno	Nie	Nie	Nie	Áno -Nie
PTF022	133	Nie	Nie	Áno	Nie	Nie	Áno -Nie
PTF024	111	-	Áno	Áno	Nie	Áno	Áno -Áno
PTF030	176	Áno	Áno	Áno	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF031	135	Nie	Áno	Áno	Nie	Nie	Áno -Áno
PTF036	182	Áno	Áno	Áno	Áno	Áno	Áno -Áno
Priemer	156,31 wpm	5 z 12 (áno) 41,66%	9,5 z 13 (áno) 73,07%	11 z 13 (áno) 84,62%	3 z 13 (áno) 23,08%	5,5 z 13 (áno) 42,31%	(áno) – (áno) 100% - 83,33%

3 DISKUSIA

3.1 Rýchlosť čítania vecného textu bilingvállov v CJ

Na stanovenie optimálnej rýchlosti sme selektovali respondentov s 100% presnosťou (skupina 1 – SK1; 8 respondentov) a respondentov s minimálnou požadovanou presnosťou v akademickom prostredí 66, 66% (Skupina 2, - SK2, 13 respondentov).

Prieskum priemernej dosiahnutej rýchlosti čítania respondentov SK1 (161,10 wpm) zodpovedá priemernej rýchlosti čítania stanovenej metódou „mínus 30%“, (rozpätie 106-175 wpm), je však výrazne nižší od priemernej rýchlosti stanovenej Segalowitzom (210 wpm). SK2 dosiahla mierne nižšiu priemernú rýchlosť 156,31 wpm, ktorá spadá do rozmedzia už uvádzanej „priemernej rýchlosti čítania v CJ“:

0-105 slov/minútu (wpm).....pomalá rýchlosť čítania

106-175 wpm.....priemerná rýchlosť čítania

176-281 wpm.....nadpriemerná rýchlosť čítania

Viac ako 281 wpm.....superrýchle čítanie

V SK1 len 3 respondenti dokázali prečítať celý text (182 slov) a dosiahli nadpriemernú rýchlosť čítania pri 100% presnosti. Žiadny respondent tejto skupiny nespadá do kategórie „pomalá rýchlosť čítania“. Keďže však presnosť čítania dominuje v testoch nad rýchlosťou a všetci respondenti čítali s rýchlosťou nad 106 wpm, môžeme považovať za preukázané, že optimálna rýchlosť čítania pri 100% presnosti je 161,10 wpm.

V SK2 so 66,66% úspešnosťou 5 respondentov dokázalo prečítať celý text, čím dosiahli nadpriemernú rýchlosť čítania, avšak s minimálnou prijateľnou úspešnosťou. Žiadny respondent tejto skupiny nespadá do kategórie „pomalá rýchlosť čítania“.

Hoci rozdiel v rýchlostiach skupín SK1 a SK2 je minimálny (len 5 slov), uvedené údaje predstavujú zásadnú informáciu pre učiacich sa cudzí jazyk, týkajúcu sa optimálnej rýchlosti čítania, ktorú by sa mali snažiť dosiahnuť. Škála minimálnej a optimálnej rýchlosti čítania vecného a prozaického textu v L2 je teda nasledovná:

Optimálna rýchlosť pri maximálnej presnosti 100,00% je 161, 10% wpm (slov za minútu), t.j. 0,64 normostrany (NS = 250 slov). Uvádzame aj ďalšie prepočty:

Za 1 minútu by pokročilý bilingvál mal prečítať 0,64 NS (normostrany).

Za 10 minút by pokročilý bilingvál mal prečítať 6,40 NS

Za 60 minút by pokročilý bilingvál mal prečítať 38,40 NS vecného a prozaického textu v anglickom jazyku s presnosťou 100,00%.

Optimálna rýchlosť pri minimálnej presnosti 66,66% je 156,31 wpm (slov za minútu), t.j. 0,63 normostrany (NS = 250 slov). Uvádzame aj ďalšie prepočty:

Za 1 minútu by pokročilý bilingvál mal prečítať 0,63 NS (normostrany).

Za 10 minút by pokročilý bilingvál mal prečítať 6,30 NS

Za 60 minút by pokročilý bilingvál mal prečítať 37,80 NS vecného a prozaického textu v anglickom jazyku, pri minimálnej presnosti 66,66%.

Vidíme z uvedených hodnôt, že rýchlosť čítania zohráva v prepočte na normostrany len minimálnu rolu (0.60 strany, tj. 1,56% celého textu). Dôležitejšia je presnosť a veríme, že uvedené prepočty pomôžu učiacim sa korigovať svoj výkon v súvislosti s presnosťou a rýchlosťou. Zároveň poukazujeme na priemerné výsledky v čítaní na presnosť tak, ako ich v kontexte medzinárodného merania rýchlosti a presnosti čítania uvádza hodnotenie PISA v porovnaní rokov 2009 a 2012:

Tab. 5 – Výsledky PISA – Čítanie:¹²

Oblasť	2009		2012	
	OECD	Slovakia	OECD	Slovakia
Čítanie	494	477	496	463

Z tabuľky 5 je evidentné, že Slovensko dosahuje zvyčajne podpriemerné výsledky hodnotenia čitateľskej gramotnosti. V nami prevádzanom výskume bola priemerná presnosť čítania dokonca len alarmujúcich 44.74% a je možné, že nižšia presnosť bola dosiahnutá práve v dôsledku snahy rýchlo prečítať celý text bez toho, aby si respondenti boli vedomí optimálnej rýchlosti čítania. Na druhej strane je nízke povedomie o optimálnej rýchlosti čítania len súčasťou celkovej nízkej vedomosti o technikách efektívneho čítania, ktoré by mal zvládnuť ideálny, tzv. „samostatný“ čitateľ, a ktoré sú v odbornej literatúre dobre spracované. Termín „samostatný čitateľ“ odborná literatúra definuje nasledovne¹³:

	Samostatní čitatelia...
Pred čítaním	• Uvedomujú si rozličné ciele čítania (napr. získanie informácie, zábava ai.). • „Prebehnú“ text očami (tzv. Preview) pred samotným čítaním, oboznámia sa s obsahom, zhrnutím, názvami kapitol, zvýraznenou slovnou zásobou, dôležitými pojmami na okraji. • Vytvorí si predpoklady o texte pomocou ilustrácií, názvov kapitol. • Uvedomia si konvencie predloženého žánru (charakteristiku básne, poviedky, románu, novinového textu, učebnice) a pristúpia k čítaniu v ich intenciách.
Počas čítania	• Uvedomujú si, že čítanie znamená aktívne zaangažovanie čitateľa do hľadania významu, nielen odkódovanie slov na stránke. Na získanie významu textu používajú spektrum metód: ▪ Odhadnú cez sebaopozorovanie, kedy text nedáva zmysel ▪ Hľadajú prepojenie s už získanými vedomosťami a novými informáciami ▪ Počas čítania sa pýtajú otázky o sebe, autorovi, texte ▪ Hľadajú súvislosti počas aj po čítaní ▪ Vizualizujú si detaily a udalosti v texte • „Počujú“ text pri čítaní slov, vedú interný dialóg o texte • Prispôbia tempo čítania cieľu čítania a obtiažnosti textu • Čítajú plynulo a s primeraným výrazom • Úspešne aplikujú stratégie pre nové slová a v kontexte hľadajú význam nových slov.
Po čítaní	• Sumarizujú a parafrázujú informácie svojimi slovami • Zodpovedajú otázky, založené na informáciách v texte • Kriticky čítajú, hľadajú rozpor a predsudky • Na základe prečítaného textu vyjadria názor.

Odborná literatúra rovnako detailne definuje aj opačný fenomén, tzv. „struggling“ reader, neprospeievajúci čitateľ. Kým „samostatný čitateľ“ funguje na úrovni porozumenia

¹² OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [Accessed March 2, 2017].

¹³ Teaching as Leadership. 2018. In http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/SL_Ch3_2011.pdf

a kritického zhodnotenia textu, „neprospievajúci čitateľ“ sa zvyčajne nedostane cez úroveň plynulého čítania zobrazenú v nasledujúcej tabuľke 6¹⁴:

Tab. 6 – Úrovně dekodovania a porozumenia textu

DECODING-DEKÓDOVANIE					COMPREHENSION-POROZUMENIE		
Book and Print awareness/Povedomie o knihe, print knihy	Phonemic and Phonological awareness/Fonologické uvedomenie	The Alphabetic Principle Phonics/Zákonitosti abecedy	Word Recognition/Rozlišovanie slov	FLUENCY-PLYNULOŠŤ	Background knowledge/Vedomie kontextu	Vocabulary/Slovná zásoba	Comprehension strategies/Stratégie porozumenia

3.2 Sebahodnotenie čitateľského výkonu

Ďalším kritériom hodnotenia atribútov čítania bola schopnosť ohodnotiť osobný čitateľský výkon. Je zaujímavé, že v SK1 len 4 respondenti (50%) dokázali správne ohodnotiť vlastný výkon (som rýchly čitateľ). Ostatní sa k otázke nevyjadrili, alebo v jednom prípade sa ohodnotili dramaticky nesprávne (respondent, ktorý sa označil za pomalého čitateľa v teste rýchlosti získal až 170 wpm, čo je vrchná hranica priemernej rýchlosti, hraničiaca s rýchlym čítaním).

V SK2 sa správne sebahodnotilo len 5 respondentov (2 prečítali 182 slov, tj celý text a správne sa považujú za rýchlych čitateľov; 3 prečítali text priemernou rýchlosťou a hodnotili sa ako „nie rýchli“). 8 respondentov však vôbec neodhadlo správne svoje čitateľské schopnosti; buď sa výrazne podhodnotili (2 respondenti odpovedali, že nie sú rýchli čitateľa, pričom prečítali celý text a dosiahli nadpriemernú rýchlosť; 6 respondentov sa hodnotilo ako „rýchly čitateľ“, hoci dosiahli len priemernú rýchlosť). Celkovo sa v SK2 až 61,54% respondentov ohodnotilo nepravne.

V kontexte výskumu všetkých opýtaných študentov (73) boli dosiahnuté rovnako alarmujúce čísla v oblasti sebahodnotenia vlastného čitateľského výkonu. Celkovo 19 respondentov (22,62%) nadhodnotilo vlastný výkon, 9 študentov (10,71%) sa podhodnotilo. Spolu až 32,63% študentov nedokázalo realisticky ohodnotiť vlastné čitateľské schopnosti v cudzom jazyku. Dôvod však vidíme aj v nízkom povedomí o tom, čo je optimálne čítanie v cudzom jazyku. Neznalosť základných atribútov úspešného čítania, ako aj techník, ako

¹⁴ Podľa: Teaching as Leadership. 2018. In http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/SL_Ch3_2011.pdf

zlepšiť vlastný čitateľský výkon môže byť bariérou úspešnému napredovaniu a zlepšovaniu tejto zručnosti.

Problém vidíme aj v tom, že mnohí učitelia študentom zadávajú aktivity zacielené na čítanie bez inštrukcie o efektívnom čítaní v domnení, že študenti tieto vedomosti a zručnosti už získali v predchádzajúcom štúdiu.

3.3 Čitateľské návyky a zázemie

Uvedené skutočnosti dopĺňa aj pohľad na čitateľské návyky respondentov. V SK1 sa v otázke č. 8 („čítam rád“) sa až 100% respondentov vyjadrilo pozitívne. V otázke č. 19 („bez kníh som nervózny“) sa rovnako 100% vyjadrilo záporne, takže obľúbenosť nie je patologická a nepredstavuje formu závislosti. Aj v otázke o dôležitosti čítania v kontexte ich profesie (20 a 21) všetci opýtaní jednoznačne (100%) uznávajú dôležitosť „sčítanosti“ v humanitných profesiách tlmočník a učiteľ.

Čitateľské zázemie opýtaných v SK1 neposkytlo preukázateľnú informáciu: 50% z nich doma nemalo viac ako 50 kníh a rodičia im v detstve (0-18 rokov) nečítali. Aj v kontexte celého výskumu sme zistili nečakanú skutočnosť: v rozpore so očakávaním, respondenti z stimulujúceho prostredia (rodina vlastní, číta, kupuje knihy, diskutuje o nich) bola presnosť týchto čitateľov 50,00%, kým presnosť respondentov z nestimulujúceho prostredia bola vyššia - 61, 91%.

V SK2 s 66,66% úspešnosťou sa 3 respondenti vyjadrili, že „nečítajú radi“ (jeden respondent uviedol, že obľúbenosť čítania „závisí na nálae“). Znamená to pozitívnu informáciu - až 73,07% považuje čítanie za obľúbenú činnosť. Čitateľské zázemie opýtaných bolo nejednoznačné: až 84,62% uvádza, že vyrástli v domácnosti s najmenej päťdesiatimi knihami, avšak z týchto im paradoxne čítalo len 23,08% rodičov. Môžeme teda zhrnúť, že podstatná časť respondentov zo skupiny SK2 nebola v detstve vystavená aktívnemu stimulujúcemu prostrediu. 100% opýtaných si myslí, že čítanie a sčítanosť je dôležitá pre profesiu tlmočníka, avšak pre profesiu učiteľa je to o niečo menej - 83,33%.

ZÁVER

Predložený výskum si stanovil za cieľ vyplniť biele miesto v oblasti atribútov čítania bilingválnych v cudzom (anglickom) jazyku. Za najprínosnejší poznatok považujeme stanovenie optimálnej rýchlosti čítania vecného a prozaického textu v anglickom (CJ), Za 10 minút by

pokročilý bilingvál mal prečítať 6,40 NS a za 60 minút by pokročilý bilingvál mal prečítať 38,40 NS vecného a prozaického textu v anglickom jazyku s presnosťou 100,00%.

K tomuto výkonu však samozrejme patrí aj „metakognitívne“ vedomosti o čítaní samom – napr. ako sa stať z tzv. struggling reader – neprospievajúceho čitateľa ideálny samostatný čitateľ, tzv. „independent reader“. Napomôžu k tomu viaceré metakognitívne stratégie o procese čítania, napr.

- 1) Čitateľské (seba)uvedomenie - Reading Self awareness – vedomosti o tom, aká je optimálna rýchlosť čítania a potenciál sebazdokonaľovania sa v tejto oblasti.
- 2) Vytvorenie čitateľských návykov pre samostatného čitateľa – aktívne čítanie a robenie si poznámok, zhrnutie a parafrázovanie textu, kritické myslenie a i.
- 3) Sebamotivácia, nespoliehanie sa na podnetné čitateľské zázemie – predložený výskum dokázal, že domáce prostredie nehrá zásadne významnú rolu pre čitateľský výkon jednotlivca. Ide skôr o zakomponovanie čítania do osobného životného štýlu, a takýto pozitívny vzťah dokáže viesť ku komplexnému zlepšeniu čitateľského výkonu.

LITERATÚRA

- CARVER, R. P. 1985. How Good are some of the World's Best Readers? In *Reading Research Quarterly*. 20. pp. 389-419.
- COHEN, A. - UPTON, T. 2007. "I want to go back to the text": Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209-250. [Online] In <http://dx.doi.org/10.1177/0265532207076364>.
- GRABE, W., STROLLER, F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow : Pearson Education Ltd., pp. 265.
- HIRANO, K. 2009. *Research on test-taking strategies in L2 reading*. Bull. Joetsu Uni. Educ., 28, 157-165.
- JAVORČÍKOVÁ, J. – VAJDIČKOVÁ, R. 2016. *Reading Literacy as a Key Strategy to Academic Achievement*. Radom : RSF, pp. 115-132. 1/4/2016. ISSN 229-1131.
- JAVORČÍKOVÁ, J. - ŠIPOŠOVÁ, M. 2017. *Thinking about Literature*. Bratislava : Z-F Lingua, 111 s. ISBN 978-80-8177-034-0.
- JOHNSON, K. 2014. *Causes for Poor Reading Comprehension*. In <https://www.linkedin.com/pulse/20140423021016-43860532-causes-of-poor-reading-comprehension>. [Accessed May 4, 2016].
- MISTRÍK, J. 1982. *Rýchle čítanie*. Bratislava : SPN, 118 s.
- OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [Accessed March 2, 2017].
- OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [Accessed March 3, 2017].
- PISA country overview 2015. In: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/svk>.
- REPKA, R. – ŠIPOŠOVÁ, M. 2016. *Communicative Approach and the Teaching of English Language Means to Slovak Learners*. Bratislava : L-F Lingua, pp. 134.

- ROGERS, W. - HARLEY, D. 1999. *An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. Educational and Psychological Measurement*, 59 (2), 234. In <http://dx.doi.org/10.1177/00131649921969820>.
- SEGALOWITZ, N. - POULSEN, C. - KOMODA, M. 1991. Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction. In J. H. Hulstijn, J. F. Matter (eds.) *Reading in Two Languages. AILA Review*, 8, Amsterdam, p. 16.
- SEGALOWITZ, N. - POULSEN, C. - KOMODA, M. 1991. Lower Level Components of reading Skills in Higher Level bilinguals: Implications for Reading Instruction. In J. H. Hulstijn, J. F. Matter (eds.) *Reading in Two Languages. AILA Review*, 8, Amsterdam, p. 16. In: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>.
- Speed test (2017): In: <http://www.readingsoft.com/>. [Accessed September 3, 2016].
- STYKOVÁ, I. (2016). On (In)Compatibility of Cultures. In RSF. 1/4/2016. ISSN 2299-1131. Radom: UTH, pp. 79-86.
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2016. The Importance of a Teacher's Corrective Feedback on Learners' Mistakes in Oral Production in the EFL Classroom. In *Studies in Foreign Language Education*. Volume 8, Kirsch-Verlag : University of Cologne, pp. 133-149.
- Teaching as Leadership. 2018. In http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/SL_Ch3_2011.pdf
- WALTER, H. C. (forthcoming). *The L2 reading comprehension threshold is linked to mental representations of text and to L2 working memory. Forthcoming in Applied Linguistics*. In <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>
- Words per minute. In: <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/rychllocitanie-test/>. [Accessed September 10, 2016].



ŠTATISTICKÁ ANALÝZA PREFERENCIÍ SENIOROV V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ

STATISTICAL ANALYSIS OF SENIOR PREFERENCES IN RELATION TO LANGUAGE LEARNING

Žaneta Balážová

Abstrakt

Potreba vzdelávania v oblasti jazykov je v modernej globalizačnej dobe nespochybniteľná, a to aj u ľudí vo vyššom veku. Najväčší podiel na seniorskom vzdelávaní v akademickom prostredí na Slovensku majú univerzity tretieho veku. Cieľom nášho príspevku je na príklade ponuky jazykových kurzov na Univerzite tretieho veku vo Zvolene poukázať na možnosti, ktoré sú v tejto oblasti dostupné seniorom. Za účelom zvyšovania kvality vzdelávania s cieľom uspokojiť potreby študentov – seniorov je potrebné skúmať a analyzovať ich preferencie obsahov, metód ako aj pomôcok používaných počas výučby. Štatistický softvér STATISTICA 12 je jeden z nástrojov, ktorý nám umožňuje vyhodnotiť existujúci stav na základe dotazníkového prieskumu. Zistené výsledky môžeme využiť pri modifikovaní vzdelávacieho programu, ktorý bude prispôbený cieľovej skupine a tým dosiahneme vyššiu spokojnosť, ktorá je hlavným cieľom záujmového vzdelávania.

Kľúčové slová: senior, jazykové vzdelávanie, STATISTICA 12, Univerzita tretieho veku

Abstract

The importance of foreign language learning is increasing among students of all ages, seniors as well. Universities of the Third Age play the most important role in senior education in the academic environment in Slovakia. The aim of the paper is to illustrate the possibilities of language learning with examples of the courses provided at the University of the Third Age in Zvolen. In order to improve quality of education and to meet the needs of students – seniors, their preferences in education related to content, methods, teaching aids and educational material must be investigated and analysed. Statistical software STATISTICA 12 is one of tools used to evaluate state-of-the-art following the questionnaire as a research instrument. Gathered results can be used to modify educational programme tailored to the needs of a target group of students. That way, the main aim of senior education, it means higher students' satisfaction can be achieved.

Keywords: senior language learning, STATISTICA 12, University of the Third Age

ÚVOD

Súčasná moderná lingvistika vníma, opisuje a vysvetľuje „jedinečné situácie jazykových kontaktov a interakcií s ich špecifikami, miešaním sociokultúrnych zvyklostí a posunmi noriem“ (Čmerjková, Daneš, 1993, 21). Dôvodom zmien nie sú iba lingvistické podnety, ale predovšetkým mimolingvistické motívy, ktoré vyplynuli z nových kontaktov s Európou a so svetom, s potrebou lepšie poznať jazyk a jazykovú situáciu v Európe a vo svete

i potrebou zlepšiť jazykovú kompetenciu obyvateľov jednotlivých krajín, ktorá umožňuje lepšie kontakty a kooperáciu so „svetom“ (Ondrejovič, Krupa, 2009, 110). Týka sa to všetkých vekových skupín. Ak hovoríme o jazykovej kompetencii, väčšinou nás ako prvá vec napadne jazykové vzdelávanie študentov na všetkých troch stupňoch škôl. Medzinárodné kontakty, partnerstvo, projekty je problematika, ktorá sa vo veľkej miere dotýka aj obyvateľov vyšších vekových skupín. Spoločenská a politická situácia pred rokom 1989 spôsobila, že ich jazyková príprava sa diametrálne líšila od jazykovej prípravy dnešných mladých ľudí. Prelomový rok 1989, tzv. zamatová revolúcia, vymanenie sa spod vplyvu Sovietskeho zväzu, otvorenie hraníc a prístup k novým možnostiam znamenali väčšiu diverzitu aj v prístupe k štúdiu cudzích jazykov. Ruský jazyk vystriedal jazyk anglický, nemecký, ale aj francúzsky či španielsky. Okrem širšej ponuky jazykov sa do popredia dostala aj otázka začiatku vyučovania prvého cudzieho jazyka a následne aj záujem a ponuka skorej výučby cudzích jazykov, či už od materskej školy alebo od prvého stupňa základnej školy. Veľký záujem o jazykové vzdelávanie môžeme však vidieť aj u ľudí vo vyššom veku, pre ktorých motivácia a podnety prostredia sú hnacím motorom pri prekonávaní predsudkov a obáv spojených s ich vnímaním seba, prípadným počiatočným neúspechom alebo pomalším napredovaním v učení. Napriek svojmu veku sa môžu stať aktívnym euroobčanom. „Oproti tvrdeniam o osobnosti ako entite, sociálny konštruktivizmus v psychológii nechápe osobnosť ako niečo, čo existuje v našom vnútri vo forme črt, vlastností alebo iných charakteristík, ale vychádza z prístupu k jedincovi ako produktu sociálnych stretnutí a vzťahov, t. j. chápe osobnosť (a jej identitu) ako sociálne konštruovanú prostredníctvom jazyka, diskurzov a kultúry“ (Burr, 1995, 6).

1 UNIVERZITY TRETIEHO VEKU

Vzdelávacia ponuka formálneho a neformálneho vzdelávania seniorov v Slovenskej republike je pomerne široká. Jednotlivé inštitúcie sa však od seba mierne líšia svojím obsahovým zameraním. K najznámejším a medzi seniormi najrozšírenejším patria univerzity tretieho veku a akadémie tretieho veku. Základným poslaním UTV bolo od ich vzniku zlepšenie kvality života seniorov prostredníctvom vzdelávacích aktivít. „V posledných rokoch sa kladie dôraz hlavne na prevenciu pred neznášanlivosťou medzi mladšou a staršou generáciou (tzv. ageizmus). Cieľom je teda vytvorenie zmysluplného dialógu medzi generáciami založenom na vzájomnej výmene skúseností“ (Mühlpachr, 2004, 82).

Univerzity tretieho veku pôsobia na osobnosť človeka v seniorskom veku. Poslanie UTV vidí autorka Hrapková (2010, 92) vo viacerých oblastiach:

- realizácia záujmov,
- zaistenie práva na vzdelávanie seniorov,
- kvalitné a efektívne trávenie voľného času,
- utváranie kvalitného životného programu,
- pomoc pri ľahšom prechode do dôchodkového veku a adaptáciu na novú životnú situáciu,
- obohacovanie poznatkov, vedomostí, schopností,
- spomalenie procesov starnutia a zlepšenie psychickej aj fyzickej kondície,
- postupné odstraňovanie konzervativizmu a predsudkov,
- zabránenie samote a obáv zo smrti,
- upevňovanie a zlepšovanie medziľudských vzťahov a formovanie pozitívneho postoja k sebe samému.

„Univerzity tretieho veku sú teda inštitúcie, ktoré sa zameriavajú na zabezpečenie záujmového vzdelávania seniorov na základe a v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v nadväznosti na program UNESCO“ (Veteška, 2009, 168).

UTV v sebe zahŕňajú hlavne spoločenskú, edukačnú, zdravotnú, ekonomickú, psychologickú, vedecko-výskumnú, pracovnú a filozofickú funkciu, ktoré sú indikátorom kvality života seniorskej populácie. Ak študentom univerzity tretieho veku položíme otázku, čo im prinieslo štúdium na univerzite tretieho veku, v ich odpovediach okrem uvedenia nových vedomostí, zručností budú vždy spomenuté nové priateľstvá, kontakty s ľuďmi, ktorých spájajú spoločné záujmy a v ktorých môžu nájsť podporu aj v ťažších obdobiach osobného života.

2 ŠTATISTICKÉ SPRACOVANIE

Dôležitým predpokladom napredovania rôznych vedných disciplín je poznanie vzťahov medzi premennými. V našom príspevku uvádzame dotazníkový prieskum motivácie a preferencií seniorov v jazykovom vzdelávaní na základe výberu kompaktných skupín seniorov, ktorí sa zapojili do štúdia anglického jazyka na Univerzite tretieho veku na Technickej univerzite vo Zvolene. Zistíme vzťah medzi vekom a výučbou jazyka so zameraním na gramatiku a jej precvičovanie.

2.1 Štatistický softvér STATISTICA 12

Na štatistickú analýzu sme použili štatistický softvér STATISTICA 12. Okrem popisnej štatistiky využívame i metódy matematickej (induktívnej) štatistiky.

Vzhľadom k charakteru skúmaných znakov sa venujeme vyšetrovaniu závislosti dvoch kategoriálnych znakov. Závislosť medzi dvoma kategoriálnymi znakmi sa nazýva kontingencia. Aspoň jeden z dvoch znakov musí mať viac ako dve obmeny. Údaje z dvojrozmerného výberového skúmania sa zapisujú do kontingenčnej tabuľky (tab. 1).

Tab. 1: Kontingenčná tabuľka

Znak B Znak A	b ₁	b ₂		b _s	Σ
a ₁	n ₁₁	n ₁₂		n _{1s}	n _{1°}
a ₂	n ₂₁	n ₂₂		n _{2s}	n _{2°}
⋮	⋮	⋮		⋮	⋮
a _r	n _{r1}	n _{r2}		n _{rs}	n _{r°}
Σ	n° ₁	n° ₂		n° _s	n

Zdroj: Pacáková a kol., 2009, s. 228

Existenciu závislosti testujeme prostredníctvom χ^2 -testu dobrej zhody. Jeho základnou myšlienkou je porovnanie skutočne zistených a teoretických početností. Testuje nulovú hypotézu:

H0: medzi kategoriálnymi znakmi A a B nie je závislosť (nie je kontingencia) oproti alternatívnej hypotéze,

H1: medzi kategoriálnymi znakmi A a B je závislosť (je kontingencia).

Testovacou charakteristikou je štvorcová kontingencia

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^s \sum_{i=1}^r \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Nulovú hypotézu zamietame, ak sú očakávané početnosti E_{ij} významne odlišné od pozorovaných početností O_{ij} . Dostatočne malé rozdiely medzi O_{ij} a E_{ij} pripisujeme pôsobeniu náhodných činiteľov a v tomto prípade prijímame nulovú hypotézu. Rozhodnutie platnosti nulovej hypotézy určujeme na základe vypočítania p-hodnoty.

Ak je p -hodnota $< 0,05$ na zvolenej hladine významnosti testu ($\alpha=5\%$) nulovú hypotézu zamietame v prospech alternatívnej hypotézy. V stručnosti z toho vyplýva, že medzi sledovanými znakmi potvrdíme štatisticky významnú závislosť. Ak je p -hodnota $> 0,05$ nulovú hypotézu nezamietame. Použitie testu má isté obmedzenia. χ^2 -test pre kontingenčnú tabuľku typu $r \times s$ sa nemá používať, ak viac ako 20% teoretických početností E_{ij} je menších ako 5 (Pacáková, 2009, 231).

Ak sa závislosť pomocou χ^2 -testu dobrej zhody potvrdí, môžeme merať jej intenzitu. Na zistenie intenzity kontingencie sa používajú rôzne miery, ako napríklad Pearsonov koeficient kontingencie

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{n + \chi^2}} \quad (2)$$

Pearsonov koeficient kontingencie je charakteristika, ktorá nadobúda hodnoty v intervale $<0;1>$. Jednotlivé koeficienty môžeme porovnávať bez ohľadu na veľkosť kontingenčných tabuliek.

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n \cdot h}} \quad (3)$$

Cramerov koeficient tzv. Cramerovo V (3) je najpoužívanejšou mierou spomedzi všetkých ostatných mier založených na štvorcovej kontingencii. Podobne ako Pearsonov koeficient nadobúda hodnoty z intervalu $<0;1>$. Jeho hodnoty pre kontingenčné tabuľky s rôznymi rozmermi sa navzájom dajú porovnávať. Je zaužívaná nasledovná klasifikácia pre veľkosť koeficientov:

- 0 – 0,3 je slabá závislosť medzi znakmi A a B,
- 0,3 – 0,8 signalizujú stredne silnú závislosť znakov,
- 0,8 – 1 je silná závislosť.

V prípade potvrdenia štatisticky významnej kontingencie je možné prostredníctvom tabuliek reziduálnych početností podrobnejšie vyhodnotiť charakter závislosti medzi vyšetrovanými znakmi.

2 JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE NA UTV VO ZVOLENE

Univerzita tretieho veku na Technickej univerzite vo Zvolene ponúka seniorom okrem iných vzdelávacích kurzov aj kurzy cudzích jazykov, konkrétne angličtiny, nemčiny, ruštiny a francúzštiny. Najväčší záujem zo strany študentov – seniorov je o kurzy anglického jazyka. Z dôvodu veľkého počtu záujemcov, ako aj znalostnej úrovne seniorov je vytvorená škála

štyroch po sebe nasledujúcich kurzov od úrovne úplného začiatočníka až po kurzy konverzačného zamerania, v ktorom seniori majú možnosť komunikovať na zvolenú tému. Každý kurz trvá dva roky. Na konci každého akademického roka študenti – seniori absolvujú ústnu skúšku, na ktorú si pripravia krátke rozprávanie korešpondujúce s témami, ktoré v danom roku preberali. Po dvoch rokoch študenti promujú a majú možnosť pokračovať v ďalšom kurze alebo si vybrať iný odbor z ponuky UTV. Skúsenosť je však taká, že študenti si najčastejšie volia možnosť pokračovať v štúdiu anglického jazyka. Sú medzi nimi dokonca aj takí, ktorí navštevujú angličtinu už siedmy rok. Výučba každého kurzu prebieha raz do týždňa v dĺžke 90 minút. Celkovo študenti v priebehu akademického roka absolvujú 60 hodín.

2.2 Motivácia a preferencie seniorov

Do dotazníkového prieskumu, ktorý sa týkal záujmu a preferencií študentov UTV vo Zvolene v oblasti štúdia anglického jazyka sa zapojilo 71 študentov – seniorov. Je to celkový počet študentov, ktorí navštevovali šesť kurzov anglického jazyka na UTV vo Zvolene v akademickom roku 2016-2017. Databázu vstupných údajov sme získali z dotazníkov distribuovaných pomocou aplikácie Google Drive študentom – seniorom. Na štatistickú analýzu sme využili softvér STATISTIKA 12.

Tab. 2: Frekvenčná tabuľka – Pohlavie respondentov

Kategórie	Pohlavie respondentov	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
žena	58	82
muž	13	18
Spolu	71	100

Na základe výsledkov popisnej štatistiky sme zistili, že z celkového počtu 71 respondentov sa do dotazníkového prieskumu zapojilo 58 žien, čo predstavuje 82% a 13 mužov, čo predstavuje 18% (tab. 2). Univerzity tretieho veku vo väčšej miere navštevujú ženy ako muži. Z údajov zverejnených Výskumným demografickým centrom vyplýva, že stredná dĺžka života muža je 72,90 roka a dĺžka života ženy 79,61 roka¹. Môžeme preto predpokladať, že ženy sú dlhšie vitálnejšie a tiež cítia potrebu sociálneho kontaktu.

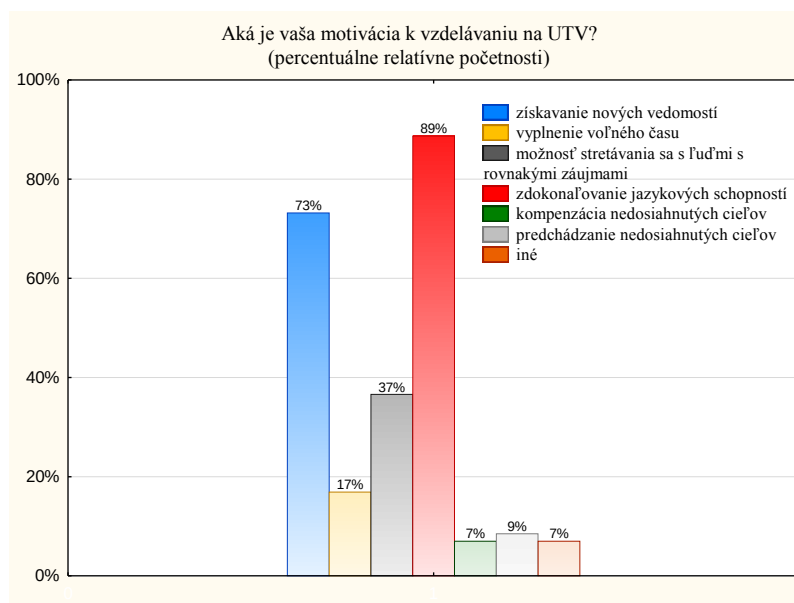
¹ <https://www.etrend.sk/ekonomika/slovenski-muzi-stahuju-naskok-zien-v-dlzke-zivota.html>

Tab. 3: Frekvenčná tabuľka – Vek respondentov

Kategórie	Vek respondentov	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
do 55 rokov	14	20
do 65 rokov	33	46
nad 65 rokov	24	34
spolu	71	100

Keďže veková hranica pre zápis na štúdium na Univerzite tretieho veku na Technickej univerzite vo Zvolene je dovŕšenie 45 rokov, vidíme početné zastúpenie aj vo vekovej skupine do 55 rokov. Z celkového počtu 71 respondentov je 14 vo veku do 55 rokov, teda 20% (tab. 3). Najpočetnejšiu skupinu tvoria študenti – seniori vo veku do 65 rokov. 33 respondentov patrí do tejto vekovej skupiny, čo znamená 46% z celkového počtu 71. 24 seniorov (34%) vo veku nad 65 rokov navštevuje kurzy anglického jazyka na UTV vo Zvolene. Najstaršia študentka, ktorá sa aktívne zúčastňuje konverzačného kurzu anglického jazyka má 93 rokov.

Na otázku motivácie k vzdelávaniu na UTV, štvrtú ponúkanú možnosť – zdokonaľovanie jazykových schopností (graf 1) si vybralo 98% respondentov. Keďže ide o jazykový kurz uvedený výber motivácie sa dal očakávať. Ďalším motivačným faktorom dôležitým pre respondentov, ktorí sa zúčastnili na našom dotazníkovom prieskume bolo získavanie nových vedomostí. Vybralo si ho ako odpoveď 73% respondentov. Tretia možnosť, ktorá patrila do skupiny s vyšším percentuálnym zastúpením bola možnosť stretávania sa s ľuďmi s rovnakými alebo podobnými záujmami. Možnosť vyplnenie voľného času uviedlo v našom dotazníku 17% respondentov. Ako najmenej častá možnosť uvedená seniormi, vybralo ju len 7%, je kompenzácia nedosiahnutých cieľov. Len o dvoch respondentov viac, teda 9% sa rozhodlo pre možnosť predchádzanie vzniku psychických ochorení. Inou motiváciou, ktorú uviedlo 7% z našich respondentov, bola komunikácia s vnúcatami a rodinnými príslušníkmi, ktorí dlhodobo žijú v anglicky hovoriacich krajinách.



Graf 1: Motivácia respondentov k vzdelávaniu na UTV

V ďalšej časti nášho výskumu sme sa venovali skúmaniu vzťahu medzi kategoriálnymi premennými vek a obsah vyučovania, ktoré seniori najviac preferujú pri výučbe anglického jazyka. Otázkou „Čo Vás v rámci kurzu anglického jazyka na UTV najviac zaujíma?“ sme chceli zistiť, aké sú predstavy respondentov o obsahu kurzu. Študenti – seniori si mohli vybrať z ôsmich ponúknutých možností:

- a/ gramatika a jej precvičovanie,
- b/ témy týkajúce sa každodennej komunikácie (v kaviarni, v reštaurácii, na stanici),
- c/ témy týkajúce sa každodenného života (bývanie, zdravotná starostlivosť, susedské vzťahy),
- d/ témy týkajúce sa kultúrneho života – zvyky a tradície anglicky hovoriacich krajín,
- e/ literatúra a najvýznamnejšie diela anglicky písanej literatúry,
- f/ témy aktuálne pre našu vekovú kategóriu,
- g/ je mi to jedno, len nech je to po anglicky,
- h/ iné, uveďte _____.

Vzhľadom na rozsah príspevku uvádzame výsledky výskumu týkajúce sa len prvej možnosti, ktorú si mohli respondenti vybrať, a to vzťah medzi vekom a gramatikou a jej precvičovaním.

Tab. 4: Kontingenčná tabuľka – Vek respondentov vs. gramatika a jej precvičovanie

Vek	Vek respondentov vs. gramatika a jej precvičovanie.		
	áno	nie	Riadkové súčty
Do 55 rokov	6	8	14
Stĺpcové relatívne početnosti	43%	57%	
Do 65 rokov	16	17	33
Stĺpcové relatívne početnosti	48%	52%	
nad 65 rokov	5	19	24
Stĺpcové relatívne početnosti	21%	79%	
spolu	27	44	71

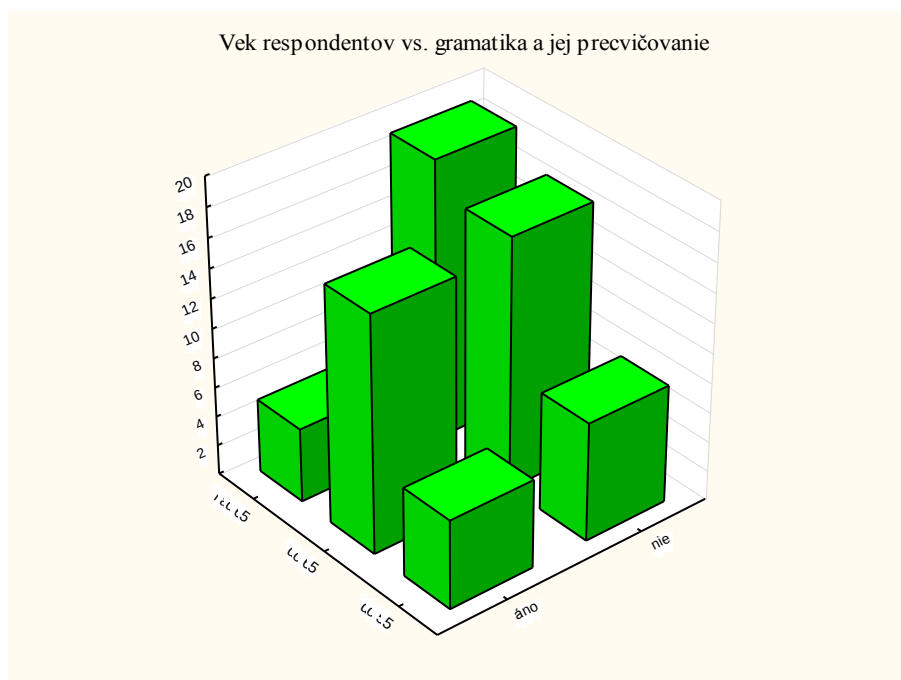
Z respondentov vo veku do 55 rokov sa 6 vyjadrilo, že má záujem o gramatiku a jej precvičovanie a 8 nie. Pomer respondentov do 65 rokov, ktorí sa vyjadrili súhlasne, že majú záujem respektíve nesúhlasne, že nemajú záujem bol približne rovnaký. 16 seniori odpovedali áno a 17 nie. Najväčší rozdiel v odpovediach bol u respondentov vo veku nad 65 rokov. Z celkového počtu 24 respondentov, ktorí sa na našom dotazníkovom prieskume zúčastnili, 19 sa vyjadrilo, že nemajú záujem o štúdium gramatiky a jej precvičovanie. Celkovo môžeme povedať, že seniori navštevujúci kurz anglického jazyka skôr nemajú záujem a štúdium gramatiky a jej precvičovanie. Graf 2 je grafickou interpretáciou uvedenej kontingenčnej tabuľky (tab. 4).

Tab. 5: Chí-kvadrát test – Vek respondentov vs. gramatika a jej precvičovanie

	Vek respondentov vs. gramatika a jej precvičovanie		
	Chí-kvadrát	stupne voľnosti	p-hodnota
Pearsonov chí-kvadrát test dobrej zhody	4,68	df=2	p=0,096
Kontingenčný koeficient	0,25		
Cramerovo V	0,26		

Na základe výsledku chí-kvadrát testu konštatujeme, že medzi kategoriálnymi znakmi vek respondentov a záujem o gramatiku a jej precvičovanie sa na hladine významnosti $\alpha=5\%$ štatisticky významná závislosť nepotvrdila. Ale na hladine významnosti $\alpha=10\%$ (ak pripúšťame chybu 10%) môžeme tvrdiť, že existuje štatisticky významná závislosť ($p=0,096$). Vek respondentov ovplyvňuje záujem o štúdium gramatiky a jej precvičovanie (tab. 5). Na základe Cramerovho V môžeme túto závislosť vyhodnotiť ako slabú ($V=0,26$). Z tabuľky

reziduálnych početností vyvodíme závery, že hlavne seniori vo veku nad 65 rokov inklinujú k tomu, že nemajú záujem učiť sa gramatiku. Zistené fakty by sa mohli stať v budúcnosti základom empirického výskumu, špeciálne zameraného na sprostredkovanie gramatiky u seniorov a ich subjektívne chápanie gramatiky ako nevyhnutnej súčasti sprostredkovania cudzieho jazyka.



Graf 2: 3D stĺpcový graf závislosti medzi vekom respondentov a záujmom o gramatiku a jej precvičovanie

Jednotlivé skupiny sa navzájom líšia nielen úrovňou jazykových znalostí a zručností študentov – seniorov, ale aj svojimi záujmami. Vekové zloženie kurzu, úroveň ukončeného vzdelania, ako aj osobné záujmy študentov výraznou mierou ovplyvňujú priebeh a obsahovú orientáciu kurzu. Čo študenti v jednej skupine vnímajú s nadšením, to sa v inej skupine môže stretnúť so zamietavým postojom. Táto diferencia záujmov si vyžaduje individuálny prístup k jednotlivým skupinám.

ZÁVER

V priebehu svojho života si človek osvojuje a spracováva poznatky z najrôznejších zdrojov. Neustále však narastá podiel informácií, ktoré získava nepriamo alebo sprostredkované. Klasifikuje, selektuje a využíva ich podľa toho, akú hodnotu im prisudzuje. Podobne pristupuje aj k hodnoteniu foriem výchovy a vzdelávania. Čím viac zodpovedajú záujmom, osobným alebo profesijným potrebám vzdelávaného, tým pozitívnejšie ich vníma.

„Úspešná výchovná a vzdelávacia práca s dospelým účastníkom vyžaduje rešpektovanie jeho zvláštností a využívanie silných stránok jeho osobnosti“ (Barták, 2008, 17). Pri vzdelávaní ľudí v seniorskom veku treba na jednej strane rešpektovať, že ide o vyzreté osobnosti, ktorých názory na niektoré veci sú už niekoľko rokov ustálené. Na druhej strane potreby sociálneho kontaktu a sebarealizácie vyplývajú predovšetkým zo základného pocitu – pocitu nepotrebnosti. Vzdelávanie však dáva ich životu zmysel, ponúka im možnosť zamestnania sa a predovšetkým možnosť kontaktu s ľuďmi podobnej vekovej kategórie a rovnakého hodnotového zamerania.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 – *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

LITERATÚRA

- BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha : Alfa nakladatelství, 2008. 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BURR, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. New Yourk : Routledge, 1995.
- ČMERJKOVÁ, S. – DANESŠ, F. 1993. Jazyk malého národa. In *Slovo a slovesnosť*. roč. 54, č.1, 1993. 19-30 s.
- HRAPKOVÁ, N. 2010. Osobnosť lektora vo vzdelávaní seniorov. In *Univerzita tretieho veku. Historie, súčasnosť a perspektivy ďalšieho rozvoje*. Brno : Masarykova Univerzita, 2010. 89-100 s.
- MÜHLPACHR, P. 2004. *Gerontopedagogika*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 204 s. ISBN 80-210-3345-2.
- ONDREJOVIČ, S. – KRUPA, V. 2009. Identita a jazyk. In *My a tí druhí v modernej spoločnosti*. Bratislava : Veda, 2009. 109-229 s. ISBN 978-80-224-1025-0.
- PACÁKOVÁ, V. a kol. 2009. *Štatistické metódy pre ekonómov*. Bratislava : Iura Edition, 2009, 411 s. ISBN 978-80-8078-284-9.
- VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdelávání dospělých*. Praha : EDUCA Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- TREND.SK 2014. *Slovenskí muži sťahujú naskok žien v dĺžke života*. News and Media Holding [online] 2014. [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: <https://www.etrend.sk/ekonomika/slovenski-muzi-stahuju-naskok-zien-v-dlzke-zivota.html>

SPRÁVA AKO SÚČASŤ TESTOVANIA JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV

REPORT AS A PART OF TESTING STUDENTS' LANGUAGE SKILLS

Beáta Czéreová – Helena Mazurová

Abstrakt

Študenti ekonomických fakúlt potrebujú na vykonávanie svojej budúcej profesionálnej kariéry okrem odborných vedomostí aj adekvátne komunikačné zručnosti v ústnej i písomnej forme. V čase globalizácie a intenzívneho medzinárodného obchodu je nevyhnutné ovládať odbornú komunikáciu v oboch spomínaných formách nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku, preto sa počas výučby obchodnej angličtiny kladie dôraz na rozvíjanie a osvojovanie si ústnej aj písomnej formy komunikácie. Test zručnosti písania je zameraný najmä na obchodnú korešpondenciu a písanie správ. Autorky sa vo svojom príspevku venujú testovaniu zručnosti písania správy, ktorá je súčasťou záverečného hodnotenia odbornej angličtiny študentov Ekonomickej fakulty Technickej univerzity v Košiciach. Cieľom príspevku je analyzovať výsledky dosiahnuté v tejto časti záverečnej skúšky, poukázať na to, do akej miery študenti zvládli úlohu písania správy a upriamiť pozornosť na najčastejšie chyby, ktorých sa študenti dopúšťajú pri písaní správy.

Kľúčové slová: obchodná angličtina, testovanie, písanie správy

Abstract

Students of the faculties of economics need, in addition to their professional knowledge, adequate communication skills, both in oral and written form, to carry out their future professional career. At the time of globalization and intense international trade it is necessary to master professional communication in both above-mentioned forms not only in the mother tongue but also in foreign languages, therefore in teaching Business English, emphasis is placed on developing and acquiring oral and written skills in communication. Written communication is concentrated mainly on business correspondence and report writing. The authors of this paper focus on testing the skill of writing a report, which is a part of the final examination of the students of the Faculty of Economics at the Technical University of Košice in Business English. The aim of the paper is to analyze the results achieved in this part of the final exam, to point out the extent to which the students have mastered the task of report writing and to draw attention to the most common mistakes students make when writing a report.

Keywords: Business English, testing, report writing

ÚVOD

Hlavným cieľom výučby na technických univerzitách je pripraviť študentov po odbornej stránke na ich profesijnú kariéru po absolvovaní vysokoškolského štúdia. Snahou vysokoškolských učiteľov je poskytnúť študentom také odborné vedomosti a rozvíjať ich zručnosti, aby sa dokázali úspešne zaradiť do pracovného pomeru. Obsah, forma a metódy

vzdelávacieho systému na univerzitách sú zamerané na prax, a preto výstupy študentov by mali byť konkrétne a zodpovedajúce reálnemu životu. Jedným z takýchto výstupov sú i záverečné skúšky, ktoré preukazujú pripravenosť študentov na zvládnutie konkrétnych úloh v ich budúcej profesijnej kariére. Vo výučbe anglického odborného jazyka sa pozornosť sústreďuje na získanie odborných a jazykových vedomostí, ale najmä na aktívne osvojenie si všetkých jazykových zručností, ktoré absolventi môžu neskôr uplatniť v pracovnom procese v domácich a zahraničných firmách. Záverečné hodnotenie študentov v písomnej i ústnej forme poskytuje študentom hodnotenie ich vedomostí a zručností nadobudnuté počas štúdia a učiteľom spätnú väzbu o kvalite ich výučby. Výsledky a analýza záverečného hodnotenia sú pre učiteľov podnetmi pre ďalšie zlepšenia ich výučby, obsahu i metód.

1 TESTOVANIE A HODNOTENIE JAZYKOVEJ ZRUČNOSTI PÍSANIA

V čase globalizácie a technického pokroku, v dobe celosvetového rozmachu používania internetu sa zručnosť písania v materinskom i cudzom jazyku stáva základným dorozumievacím prostriedkom vo vzdelávaní, v zamestnaní, v podnikaní a aj v iných oblastiach spoločenského a hospodárskeho života.

Písanie ako produktívna jazyková zručnosť, ktorá si vyžaduje aktívnu účasť pisateľa, patrí k zručnostiam, ktoré si študenti osvojujú postupne a pomerne zdĺhavo od samého začiatku výučby materinského i cudzieho jazyka až po pokročilú úroveň ovládania jazyka. V súčasnosti písanie chápeme ako dynamický proces, ktorý prebieha medzi pisateľom a čitateľom napísaného textu, ako ho definuje Frodesen (Frodesen In Celce-Murcia et al., 2014, 240): „Písanie je dynamický proces, v ktorom pisatelia sú v interakcii s budúcimi čitateľmi a spoliehajú sa na ich znalosti typov textov pri spoločnej interpretácii presného významu.“¹ Písanie ako aktívna komunikácia medzi pisateľom a čitateľom sa dostáva na rovnakú úroveň ako je ústna komunikácia; je to komunikatívny akt minimálne dvoch účastníkov komunikácie; písanie je interaktívny proces medzi pisateľom a čitateľom, ktorý sa realizuje prostredníctvom textu (Olshtain In Celce-Murcia et al., 2014). Hlavnou funkciou textu je sprostredkovať zmysluplnú komunikáciu, a preto vo výučbe sa presadzuje prístup, ktorý je zameraný na diskurz (*a discourse-based approach*). Cieľom výučby písania je stanovenie relevantnej komunikatívnej úlohy, ktorej výsledkom je produkt, napísaný text,

¹ Citát z anglického zdroja preložili autorky. „*Writing is a dynamic process in which writers interact with their intended readers and draw on their knowledge of text types in the co-construction of meaning for specific purposes.*“

ktorý spĺňa konkrétny účel a požiadavky reálneho písomného komunikatívneho aktu. Vo vyššom stupni výučby anglického jazyka prevládajú úlohy, ktoré sú z pragmatického hľadiska celostné, úloha má konkrétne subjekty komunikácie, účel, prostriedky, kontext; jej funkciou je rozvíjať zručnosť písania študentov správne a primerane (*writing-for-writing*). Tomuto druhu písania predchádza písanie, ktorým si študenti rozvíjajú svoje schopnosti písať v cudzom jazyku alebo si precvičujú jazykové zručnosti (*writing-for-learning*) (Harmer, 2012a). Písanie v akademickom prostredí je žánrovo špecificky zamerané a jednotlivé úlohy písania kopírujú podobné úlohy zadávané v reálnych situáciách v obchodnom styku, v administratíve, prípadne v akademickom prostredí. Osvojenie si jednotlivých žánrov písania umožňuje rýchlu identifikáciu písomného prejavu a jeho správne zaradenie, čo uľahčuje komunikáciu a študenti nadobúdajú zručnosti potrebné v reálnom pracovnom prostredí. Jednotlivé žánre písaného textu predstavujú normy, ktoré sa dodržiavajú. Osvojenie si konkrétneho žánru predstavuje pre študentov osvojiť si nielen správny spôsob písania, konvencie, štýl, ale i obsah a kontext daného žánru. Napísanie konkrétneho textu si vyžaduje od študentov kognitívne schopnosti, t.j. súbor zručností a vedomostí ako sa vyjadrovať v cudzom jazyku, osvojiť si pravidlá a štýl písania. Na druhej strane písanie vnímame aj ako spoločensko-kultúrny jav, t.j. ako prostriedok komunikácie v rámci určitej situácie na dosiahnutie špecifických cieľov. Podľa Cushing Weigle „písanie je vnímané ako súčasť spoločensky a kultúrne situovaného súboru postupov v oblasti gramotnosti používaných zdieľaný príslušnou komunitou“² (Cushing Weigle In Celce-Murcia et al., 2014, 223). Kognitívne schopnosti nám hovoria ako dosiahnuť účel písania, spoločensko-kultúrna perspektíva písania pripomína samotný účel písania, jeho adresátov, kultúrny a spoločenský kontext písania.

Písanie ako jazykovú zručnosť môžeme skúmať ako proces i ako produkt výučby cudzieho jazyka. Proces výučby písania v anglickom jazyku sa začína integrálne s osvojovaním si ďalších jazykových zručností, najmä s jazykovou zručnosťou čítania a postupuje až k takým zložitým útvarom ako sú písanie obchodných listov, esejí, rôznych druhov správ, akademické žánre písomného prejavu podľa odborného zamerania študentov na univerzitách. Funkciou procesu výučby písania je poskytnúť študentom možnosť osvojiť si

² Citát z anglického zdroja preložili autorky „*writing is seen as a part of socially and culturally situated set of literacy practices shared by a particular community*“

všetky potrebné zručnosti a vedomosti na zvládnutie písomnej komunikácie v odbornom anglickom jazyku ako prípravu na ich profesijnú prax.

Písanie ako produkt vo výučbe cudzieho jazyka je samostatným prejavom študenta, ktorý tvorí súčasť výučby písania v cudzom jazyku, ale je aj súčasťou testovania a hodnotenia jazykových zručností študentov počas štúdia i na konci štúdia ako súčasť záverečného hodnotenia. Písomné prejavy študentov začínajú najjednoduchšími úlohami a v závere univerzitného štúdia študenti prechádzajú k náročným úlohám písomnej komunikácie, ktoré sa vyznačujú odbornosťou témy, odbornými a akademickými znalosťami študentov, ich jazykovou úrovňou a samostatným a aktívnym prístupom študentom k vypracovaniu písomného zadania. Písomný prejav študentov si vyžaduje prípravu zo strany študentov i učiteľov. Dôležitou úlohou učiteľov je pripraviť kvalitné zadanie na testovanie písania ako samostatnej jazykovej zručnosti a následne aj hodnotenie písomných prác študentov.

Záverečné hodnotenie Harmer (2012b) klasifikuje ako integračné hodnotenie, kde testujeme a hodnotíme znalosti a zručnosti študentov, ktoré dosiahli na konci štúdia. Toto súhrnné hodnotenie sa realizuje prostredníctvom testu, ktorý meria celkové dosiahnuté výsledky študentov (*achievement test*) a ústnou časťou záverečného hodnotenia. Testovacími položkami písomného prejavu študentov sú priame úlohy, ktorých úlohou podľa Harmera (2012a,) je vytvoriť rovnaké podmienky, aby štartovacia čiara bola pre všetkých študentov rovnaká a aby boli podobné úlohám, ktoré sa riešia v reálnom živote. Testovacia úloha má takto pre študentov konkrétny zmysel a účel. Nepriame testovacie položky testujú, ako študenti zvládli jednotlivé zložky jazyka, napríklad gramatické javy, slovnú zásobu, prípadne jazykové zručnosti ako sú počúvanie a čítanie s porozumením. Základným charakteristickým rysom nepriamych testovacích úloh je fakt, že nedochádza k priamej komunikácii medzi hovoriacim a počúvajúcim, resp. pisateľom a čitateľom. Priame testovacie položky testujú ako študenti zvládli jazykové zručnosti hovorenia vo forme konkrétného ústneho prejavu a písania vo forme konkrétného písomného útvaru. Priamou testovacou položkou písomného prejavu je aj písanie správy. Výhodou priameho testovania je samostatný prejav študentov v cudzom jazyku, ich aktívne zvládnutie jazykovej zručnosti písania preformulovaním myšlienok, vyjadrením vlastných záverov, výberom vhodných jazykových prostriedkov, organizáciou textu, použitím správnych gramatických tvarov.

Inú klasifikáciu testovacích úloh uvádza Scrivener (2011), ktorý testovacie úlohy rozlišuje ako *discrete item tasks* a *integrative item tasks*. *Discrete item tasks* ako

monotematické úlohy testujú jednotlivé špecifické jazykové javy a *integrative item tasks* ako komplexné úlohy testujú viaceré jazykové zručnosti v jednej úlohe. Písanie krátkych i dlhých písomných prejavov zaradujeme medzi komplexné testovacie úlohy, pre zrealizovanie ktorých je potrebné zapojiť viaceré jazykové zručnosti a ďalšie špecifické schopnosti študentov. Písanie správy je komplexnou úlohou, ktorá umožňuje hodnotiť písomný prejav študentov holisticky ako jeden celok tvorený viacerými čiastkovými úlohami.

Hodnotenie priamych testových položiek je vždy subjektívne, preto je náročnejšie ako testovanie nepriamych testovacích položiek. Hodnotiteľ musí zvážiť všetky zložky testovacej úlohy a vyhodnotiť písomné zadanie ako celok na základe svojho subjektívneho uváženia. Záverečné hodnotenie študentov pozostáva jednak z priamych ako aj nepriamych testovacích položiek, ktoré sú hodnotené objektívne, preto kombinácia objektívneho a subjektívneho hodnotenia môže spoľahlivo vyhodnotiť jazykovú úroveň študentov, a tým zabezpečiť spoľahlivosť celkového hodnotenia študentov. Subjektívne hodnotenie si vyžaduje dôkladnú prípravu vopred, t.j. vytvorenie hodnotiacich kritérií, ktoré zohľadňujú špecifické vedomosti o obsahu písomného prejavu a jeho validitu. Vytvorí sa všeobecná hodnotiaca schéma, ktorá hodnotí celkový písomný prejav študentov s dôrazom na obsah, organizáciu textu, jeho kohéziu, rozsah a správnosť použitej slovnej zásoby, gramatické štruktúry a v neposlednom rade účinok, ktorý daný prejav má na čitateľa. Druhá hodnotiaca schéma sa zameriava na hodnotenie kritérií, ktoré sú špecifické pre danú úlohu. V oboch schémach sa hodnotia jednak kognitívne schopnosti študentov, ako aj písomný prejav ako spoločensko-kultúrny jav, v ktorom sa odráža kultúra spoločenstva ľudí, pre ktorých daný testovaný cudzí jazyk je materinským jazykom.

Písanie krátkej správy, ktorej funkciami najčastejšie sú sumarizovanie informácií, vyhodnotenie informácií, odporúčanie, výber vhodnej alternatívy patrí medzi náročné testovacie úlohy v celkovom záverečnom testovaní, ktoré si od študentov vyžaduje náročnú prípravu počas výučby i pri vypracovaní konkrétnej správy v rámci záverečného testovania.

2 ANALÝZA VÝSLEDKOV PÍSANIA SPRÁVY

Cieľom tejto časti príspevku je analýza výsledkov písania správy ako súčasti písomnej časti záverečnej skúšky študentov Ekonomickej fakulty Technickej univerzity v akademickom roku 2017/2018. Záverečná skúška študentov pozostáva z písomnej časti a ústnej časti. Písomný test obsahuje úlohy na počúvanie s porozumením, dve úlohy na čítanie

s porozumením a dve úlohy týkajúce sa obchodnej korešpondencie. Obchodná korešpondencia je svojím zadáním založená na reálnom kontexte, ide o priamy typ testovacích položiek, ktorého cieľom je testovať komunikačnú zručnosť študentov v písomnom prejave. Celkový počet bodov, ktorý môžu študenti získať v písomnej časti testu je 50, z toho časť venovaná písaniu je hodnotená 20 bodmi. Písanie pozostáva z dvoch častí: krátky útvar (email) je hodnotený 5 bodmi a dlhší (obchodná korešpondencia alebo správa) 15 bodmi. Písanie správy je náročná činnosť, ktorá si vyžaduje logické usporiadanie a prezentovanie informácií, analýzu údajov, vyvodenie záverov a formulovanie odporúčaní. Štýl písania sa mení podľa typu správy, účelu písania a komu je správa určená. Je to formálny spôsob komunikácie, napísaný za istým účelom, zvyčajne ako reakcia na určitý podnet, podľa čoho pisateľ správy vie, na čo sa má zamerať. Správa má byť napísaná prehľadne a pre čitateľa zrozumiteľne.

2.1 Metódy

Skúmaná databáza pozostávala zo 64 testov. Toľko študentov z celkového počtu 130 písalo daný variant správy. Celkovo šesť študentov v teste neuspelo aj kvôli nevládnutiu časti testu zameranej na zručnosť písania správy. Pri analýze správ sme si všímali formálnu stránku vypracovania, ku ktorej patril: názov správy, štruktúra správy (delenie správy na úvod, hlavnú časť – zistenia, závery a odporúčania). Okrem toho sme sa zamerali na obsahovú stránku – porozumenie inštrukcií, splnenie úlohy. Všímali sme si, či sa študenti venovali všetkým bodom zadania. V každej správe sme si všímali výstavbu textu, používanie prostriedkov kohézie, štýl, rozsah slovnej zásoby a gramatickú správnosť. Ďalej sme zisťovali, akých najčastejších chýb sa študenti dopúšťajú pri písaní správ. Pri hodnotení písomnej úlohy využívame celostný princíp. Pred samotným hodnotením správ sú hodnotitelia poučení o systéme hodnotenia. Každú správu hodnotia vždy dvaja učitelia samostatne a v prípade rozdielného výsledku sa spoločne dohodnú na výslednom počte bodov.

2.2 Výsledky

Skôr než pristúpime k samotnej analýze výsledkov, predstavme si úlohu, ktorú mali študenti splniť. Študenti mali vo funkcii konzultanta spolupracujúceho s výrobcom príslušenstva smartfónov, ktorého zisky sa za posledné tri roky výrazne znížili napísať správu

pre výkonného riaditeľa firmy sumarizujúcu súčasnú situáciu s navrhnutím možných riešení na zvýšenie finančných výsledkov firmy a spokojnosti jej zamestnancov. V správe v rozsahu 120 – 140 slov mali využiť informácie poskytnuté formou grafu a tabuľky. Graf obsahoval kľúčové finančné informácie o ziskoch z predaja, mzdových a výrobných nákladoch za posledné tri roky. Tabuľka poskytovala informácie o názoroch zamestnancov na mzdové ohodnotenie, pracovné prostredie a možnosti kariérneho rastu. Pri písaní správy je dôležité, aby študenti zistili, aký je cieľ jej napísania, okolnosti písania správy, čo má byť jej obsahom a kto je adresátom, komu je správa určená.

Začneme formálnou stránkou správy. V analyzovaných prácach sme zistili, že pokiaľ ide o názov správy, 50% študentov dalo správe vlastný viacslovný názov, 21% študentov svoj text nazvalo iba výrazom „Správa (*Report*)“ a 20% z celkového počtu 64 študentov nepoužilo žiaden názov správy. 6% študentov napísalo túto časť testu vo forme listu. Pokiaľ ide o štruktúru správy, môžeme konštatovať, že väčšina študentov (71%) správu prehľadne rozdelila na príslušné časti. 23% nemá text rozdelený na jednotlivé časti a ako sme už uviedli, niekoľko študentov napísalo správu vo forme listu. Pokiaľ ide o členenie a stavbu textu, niektorí študenti v snahe získať čo najlepšie hodnotenie používajú dlhé a komplikované vety. Rovnako v texte používajú aj nadbytočné vety. Naopak, takmer polovica študentov používa v písomnom prejave jednoduché vety, v texte chýbajú spájacie a odkazovacie výrazy ako *furthermore, moreover, because, due to, consequently, however, on the other hand* a pod.

Pokiaľ ide o obsahovú stránku písomnej úlohy, vo väčšine prípadov obsah zodpovedal zadaniu a bol rozpracovaný primerane, aj keď v niektorých prácach chýbalo viac informácií k jednotlivým bodom. Dvaja študenti vôbec nesplnili túto úlohu, 25% študentov napísalo správu na výbornej úrovni, keď obsahová stránka úplne zodpovedala zadaniu, bola dôkladne rozpracovaná pričom študenti požadované informácie k všetkým bodom zadania prehľadne a podrobne rozpracovali. Ostatní študenti sa dopustili rôznych formálnych a obsahových chýb, pričom išlo najmä o veľmi všeobecné vyjadrovanie. Javí sa nám, že pre niektorých študentov je náročná úvodná časť správy, v ktorej majú študenti problém s vyjadrením okolností písania správy, neuvedomujú si, komu je správa určená a účel, za ktorým je vypracovaná. Na druhej strane viac ako štvrtina študentov napísala úvodnú časť bezchybne. Pre študentov je niekedy komplikované určiť, v akej pozícii sa ako autor správy nachádza, či je súčasťou organizácie alebo nie. Potom sa stáva, že používajú zámená „my, naše“, tam kde by mali použiť „vy, vaše“ a málo využívajú neosobné vyjadrenia (*it is advisable*). Napriek

tomu, že na skúške ide o písanie krátkej správy, od študentov sa vyžaduje, aby hľadali logické zdôvodnenie vyskytujúcich sa problémov a navrhli vhodné riešenie. Študenti sa v niektorých prípadoch vyjadrujú všeobecne, napr. pri opise grafu napíšu iba, že výrobné náklady stúpili bez detailnejších informácií o časovom rozpätí a miere zmeny. V mnohých prácach chýba formulovanie záveru, ale najväčším problémom sa javí navrhovanie možných riešení. Ide o všeobecne a zjednodušené vyjadrenie, napr. „*I recommend cutting down production costs, searching for cheaper alternatives and raising staff satisfaction*“, (Odporúčam znížiť výrobné náklady, hľadať lacnejšie alternatívy a zvýšiť spokojnosť zamestnancov) „... *to decrease production costs and find better solution how to reward staff for their work*“ (znížiť výrobné náklady a nájsť lepšie riešenie odmeňovania zamestnancov za ich prácu), *the company has to change its financial strategy*“ (spoločnosť musí zmeniť svoju finančnú stratégiu) bez toho, aby formulovali konkrétne spôsoby nápravy. Ďalšou chybou je, že študenti veľmi podrobne opíšu situáciu a problémy, ale záveru a odporúčaniam/návrhom venujú po jednej vete: „*In conclusion I suggest that the company should be more interested in their customers, quality of their products to increase its profits. It should care about the staff requirements.*“ (Záverom odporúčam, aby sa spoločnosť viac zaujímalala o zákazníkov, kvalitu svojich výrobkov, a tak zvýšila zisky. Mala by sa zaujímať o požiadavky zamestnancov) alebo „*I suggest we have to motivate our staff because when the staff is motivated the production will increase.*“ (Navrhujem motivovať našich zamestnancov, pretože, keď budú motivovaní zamestnanci, zvýši sa produkcia).

Písanie správy patrí medzi produktívne typy úloh, ktorými sa overuje aj schopnosť praktického použitia jazyka v situáciách podobných reálnemu životu. Čo sa týka gramatiky, nebudeme sa venovať tomu, čo študenti robili správne. Práve naopak, zaujíma nás, kde sa vyskytli nedostatky. Pri analýze gramatických chýb sme postrehli, že sa v prácach študentov vyskytujú prípady, keď študenti robia jednoduché gramatické chyby ako použitie neurčitého člena pred podstatným menom v množnom čísle (*a new methods, a higher profits, change a staff opinions*) alebo nezhoda podmetu s prísudkom (*sales figures has to be, our production costs has*), nesprávne použitie ukazovacieho zámená *this/these (solutions of this situations)*, čo by sa už pri úrovni B2 nemalo stávať. Vo viacerých prácach sme sa stretli s nepočítateľným podstatným menom *information* s koncovkou množného čísla „s“. Ďalším problémom bolo nesprávne použité časov: prítomný, minulý a predprítomný čas, najmä v súvislosti s interpretáciou údajov získaných z grafu. Študenti použili prítomný, resp. minulý

čas namiesto predpítomného alebo naopak (*Over the last three years sales figures **decrease** from £ 2m to £ 1m., Our company **sells** smartphones for three years., The survey shows that sales figures **have fallen** between 2015 – 2016, Production costs **have risen** slowly between 2013 – 2015*). Ak aj študenti použili správny gramatický čas, stalo sa že niekedy volili nesprávne slovesá používané na vyjadrenie tendencií (*fall, rise, reduce*). Postrehli sme, že dochádza k zámene slovies *rise* a *raise* (*costs have **raised**, you should **rise** salaries*), používajú chybné tvary nepravidelných slovies (*In the first three years profits **rised***), vyskytlo sa chybné použitie slovesa *reduce* („*In 2016 our sales **reduced** from .. to*“), namiesto slovesa *fall* (klesnúť) používajú sloveso *fall down* (padnúť), napr. *Sales are **falling down***. Ďalšie chyby, ktoré sa viackrát vyskytli sú spojené s písaním časti „Recommendations“ ako používanie neurčitku slovesa namiesto gerundia (*We recommend **to increase** salaries and **to create** a new system of motivation., I recommend **accept** a plan, I strongly recommend **to decrease** ..., I would recommend **organise** team building activities ..., I would strongly recommend **to changing** marketing, I suggest **improve** ..., I suggest **decrease** production costs, We would also suggest **to enable** them to grow*). Na tomto mieste chceme zdôrazniť, že toto sú chyby, ktoré sa opakovali vo viacerých prácach, ale ako sme už uviedli vyššie, asi štvrtina správ sa vyznačovala správne používanými jazykovými štruktúrami a náročnými syntaktickými konštrukciami v celom texte.

2.3 Diskusia

Cieľom nášho príspevku bolo opísať jednu časť záverečnej skúšky venovanej priamemu testovaniu zručnosti písania, v tomto prípade konkrétne prostredníctvom písania správy a analyzovať výsledky. V tejto časti by sme chceli poukázať na to, že väčšina študentov preukázala primerané schopnosti vyjadriť sa v angličtine a zároveň nájsť aj logické vysvetlenia problémov a formulovať návrhy na zlepšenie, aj keď v niektorých prípadoch jednoduchším jazykom a s chybami. Domnievame sa, že dvaja študenti, ktorí nenapísali správu, tak urobili z dôvodu slabších jazykových zručností, keďže ani v ostatných častiach testu nedosiahli dostatočné výsledky. Študenti písali test po absolvovaní štyroch, respektíve piatich semestrov štúdia. Piaty semester je nepovinný a vo veľkej miere sa venuje príprave na záverečnú skúšku. Keďže išlo o zahraničných študentov, je pravdepodobné, že títo študenti kurz obchodnej angličtiny u nás nenavštevovali a sami sa v učebných materiáloch nedokázali dostatočne zorientovať. Domnievame sa, že bežné gramatické chyby, ktoré sa v písomných

prácach študentov vyskytli, vznikli z dôvodu nepozornosti. Je možné, že keby boli tieto gramatické javy súčasťou testu gramatiky, študenti by ich neurobili. Pravdou však ostáva, že prítomný čas, predprítomný čas, počítateľné/nepočítateľné podstatné mená by už študenti mali mať zautomatizované.

ZÁVER

Písanie správ je súčasťou života profesionála. Je to náročná a zložitá činnosť, ktorá si vyžaduje zvládnutie danej úlohy z kognitívneho hľadiska. V prípade písania správy v anglickom jazyku študenti musia dbať na formálnu a obsahovú stránku tohto jazykového útvaru a vedieť sa na primeranej úrovni vyjadriť v cudzom jazyku. Cieľom osvojovania si zručnosti písania správy pre študentov ekonómie je hlavne príprava na budúce povolanie - pracovníci v oblastiach ako marketing, financie, manažment potrebujú výborné zručnosti písania na presné formulovanie svojich myšlienok v cudzom jazyku. Z krátkodobého hľadiska je ich cieľom úspešné zvládnutie záverečnej skúšky. Záverom môžeme zhrnúť, že väčšina študentov úlohu písania správy zvládla. Zistenie najväčších nedostatkov a najčastejších chýb pri písaní správ v angličtine môže poslúžiť pri príprave ďalších študentov na túto časť záverečnej skúšky. Výsledky našej analýzy naznačujú, že pri príprave študentov na písomné úlohy v teste, je potrebné upozorniť študentov, aby sa pri písaní správ riadili inštrukciami, dbali na správny štýl a štruktúru správy, nezabudli sa venovať všetkým bodom úlohy a skontrolovali si gramatiku. Je potrebné, aby sa počas výučby vyučujúci zamerali na písanie správy využívajúc výsledky analýzy záverečných skúšok. Poukázanie na najčastejšie chyby, či už gramatické alebo formálne a obsahové môže viesť k lepšej pripravenosti študentov na zvládnutie tejto úlohy. Zároveň je možné využiť ukážky z testov, aby sa poukázalo na chyby, prípadne môžu študenti v príprave na skúšku sami analyzovať a opraviť chybné správy. Z výsledkov testu vyplýva, že by študentom pomohlo, keby písali viac správ počas semestra, aby sa naučili zvládať aj písanie správy v časovom limite a znížili tak stres pri písaní záverečných testov.

LITERATÚRA

CUSHING WEIGLE, S. 2014. Consideration for Teaching Second Language Writing. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. 2014. *Teaching English as a Second Foreign Language*. 4thed. Boston : National Geographic Learning, 2014, s. 222-237. ISBN 978-1-111-35169-4.

- FRODESEN, J. 2014. Grammar in Second Language Writing. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. 2014. *Teaching English as a Second Foreign Language*. 4th ed. Boston : National Geographic Learning, 2014, s. 238-253. ISBN 978-1-111-35169-4.
- HARMER, J. 2012a. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2012. 448 pp. ISBN 978-1-4058-5311-8.
- HARMER, J. 2012b. *Essential Teacher Knowledge*. Harlow : Pearson Education Limited, 2012. 287 s. ISBN 978-1-4082-6804-9.
- OLSHTAIN, E. 2014. Practical Task for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond. In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. 2014. *Teaching English as a Second Foreign Language*. 4th ed. Boston : National Geographic Learning, 2014, s. 208-231. ISBN 978-1-111-35169-4.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education, 2011. 414 s. ISBN 978-0-230-72984-1.

STEFAN ZWEIG A VÝZNAM PREKLADU V JEHO DIELE

STEFAN ZWEIG AND THE SIGNIFICANCE OF TRANSLATION IN HIS WORK

Veronika Deáková

Abstrakt

Stefan Zweig bol vo svojej dobe najprekladanejším po nemecky píšucim autorom. Preklad zohral aj veľmi dôležitú úlohu pri formovaní tohto spisovateľa v začiatkoch jeho tvorby. Významným faktorom je aj dnes, pretože vďaka prirodzenému vývinu jazyka preklad môže (ale nemusí) ovplyvniť samotný originál. Osobitý štýl autora sa po zásahoch prekladateľov môže do istej miery meniť a je zaujímavé položiť si otázku ako a prečo.

Kľúčové slová: preklad, text, zmena

Abstract

Stefan Zweig was the most translated German writing author of his time. The translation played a significant role in the formation of this writer at the beginning of his career. Nowadays, it also is an important factor as the naturally developing language may (but must not) have an influence on the original version. After the intervention of a translator, the unique style of the author may slightly change to a certain extent and it is interesting to answer the question how and why.

Keywords: translation, text, change

ÚVOD

Prepojiť tematicky čísla, teda štatistiku s výsostne literárnou témou, akou sú úskalia literárneho prekladu, bolo pre mňa výzvou. Uvedomila som si však, že v prípade Stefana Zweiga čísla zohrávajú veľmi dôležitú úlohu. Či už ide o výpočet diel, ktoré preložil z francúzskeho do nemeckého jazyka, počet esejí, noviel, biografíí, drám či cestopisných reportáží, ktoré vytvoril, alebo počet jazykov, do ktorých boli jeho diela preložené.

Na druhej strane, aj v samotnej charakteristike prekladu jeho diel z nemeckého jazyka do slovenského jazyka sa štatistika uplatní – pri analýze zásahov prekladateľa, ktoré môžeme charakterizovať ako dobré, neutrálne, nie práve najšťastnejšie alebo ich priamo môžeme označiť za chyby. Vo všetkých týchto prípadoch som sa snažila koncipovať môj príspevok takpovediac „matematicky“.

Z literárneho hľadiska je základnou problematikou príspevku otázka, či je možné, aby boli diela nejakého autora takpovediac „lepšie“ v ich preloženej verzii ako v origináli. Za

príklad som si vybrala práve Stefana Zweiga, svojho času najprekladanejšieho po nemecky píšuceho autora.

1 STEFAN ZWEIG – PREKLADATEĽ A PREKLADANÝ AUTOR

Pojem *preklad* sa v prípade rakúskeho autora Stefana Zweiga (1881 – 1942) dá uplatniť najmenej v dvoch významoch. Na jednej strane bol on sám aktívnym a známym prekladateľom, ktorý si čoskoro získal dobrú povesť. Venoval sa najmä prekladom a šíreniu diel po francúzsky tvoriacich básnikov, napr. Ch. Baudelaire, P. Verlaine alebo E. Verhaeren. Celkovo ich knižne publikoval 18. Preklad zároveň považoval za spôsob vzájomného obohacovania sa medzi kultúrami. Zweig vyzdvihoval aj vzdelávací účinok prekladu a chápal ho ako impulz k vlastnej originalite autora: [...] *preklad z iných jazykov, [považujem] pre mladého básnika ešte aj dnes za najlepší spôsob, ako pochopiť ducha vlastného jazyka hlbšie a tvorivejšie [...].* (Zweig, 2003a, 144)

Na druhej strane jeho diela boli a stále sú prekladané do iných jazykov. Stefan Zweig bol v 30. rokoch minulého storočia považovaný za najprekladanejšieho po nemecky píšuceho autora, pričom sa údaje o počte jazykov, do ktorých boli jeho diela preložené, rôznia od 30 cez 40 až po 111 jazykov. (porov. Alami, 1989, 1; Gschiel, 1953, 232) Najhodnovernejšie spracovanie ponúka Randolph Klawiter v Medzinárodnej bibliografii Stefan Zweiga a v tomto kontexte hovorí o 59 jazykoch, vynímajúc vydania v nemeckom jazyku. (Klawiter, 1999, 163-483) Na základe všetkých vyššie uvedených údajov bol S. Zweig v 50. rokoch 20. storočia uvedený vo svetovej príručke UNESCO ako najprekladanejší po nemecky píšuci autor.

Zweigovu popularitu u čitateľského publika v 20. a 30. rokoch je popri samotnej literárnej tvorbe možné pripísať aj jeho humanistickým myšlienkam a sprostredkovateľským aktivitám. Literárne diela tohto autora sa veľkému záujmu čitateľov tešia aj v dnešnej dobe, čo potvrdzuje vydavateľstvo Fischer: [...] *Stefan Zweig patrí neustále k najdôležitejším autorom nášho vydavateľstva. [...] Jeho diela majú konštantný úspech – a 'Šachová novela' je dokonca trvalý bestseller. [...] Zweig sa všade dobre predáva a číta.* (Spieles 2006 v liste Veronike Deákovej)

Pre Zweigovu spisovateľskú formáciu bola okrem iného dôležitá literatúra z prelomu storočí, ktorá uprednostňovala krátke útvary ako sú novela či esej. Zdá sa však, že autor nebol ovplyvnený jedným z najmarkantnejších fenoménov tejto epochy, t.j. krízou jazyka. Zweigov štýl je často charakterizovaný ako neustále furioso alebo hromadenie, ktoré by

svojimi slovnými kaskádami čitateľa mohol aj unaviť. V texte je cítiť priveľa z nervózneho, takmer hektického usporiadania viet. (Rovagnati, 1999, 157; Bauer, 1961, 51) V tomto kontexte znie priam až paradoxne, že samotný Zweig označoval svoju prácu pri písaní diel ako isté kondenzovanie či škrtanie a všetko, čo by v texte pôsobilo nadbytočne alebo spomaľujúco odmietal. (porov. Zweig, 2003a, 363-364) Zweigov rozprávač pôsobí dojmom, že toho vie „priveľa“ a pokúša sa čitateľom všetko vysvetliť. Preto sa čitateľ môže cítiť v akomsi poručníctve rozprávača a nadobudnúť pocit, že text sa k nemu dostáva akoby „vopred spracovaný“.

Zatiaľ čo sa Zweig zhodol s literárnymi potrebami svojej doby a trafil sa do vtedajšieho vkusu, dnes za to istým spôsobom môže aj platiť. Ukázalo sa napríklad, že biografie, ktorým sa vo svojej tvorbe do značnej miery venoval, boli viac-menej len módnou záležitosťou danej doby. Wendelin Schmidt-Dengler vysvetlil úspech životopisov v tomto období tým, že čitateľovi ponúkali určitú ilúziu - a síce ilúziu, že môže byť účastný na dôležitých historických momentoch, čo mu v realite prítomnosti vlastne chýbalo, resp. bolo odopreté. (Schmidt-Dengler, 1981, 393) Novely Stefana Zweiga sa ukazujú v porovnaní s jeho biografiami ako časovo odolnejšie a to najmä vďaka výberu ich ústrednej tematiky. Okrem toho ponúkajú aj niečo z kultúrneho a sociálneho kontextu Viedne príp. Rakúska zo začiatku 20. storočia.

2 JE ZWEIG V PREKLADE LEPŠÍ?

Hermann Kesten charakterizoval v diele *Moji priatelia básnici Zweigov štýl* s ohľadom na preklad nasledovne: *V určitom ohľade [Zweigove] knihy prekladom niečo získali. Jeho próza je nepozorná či nedbalá, je bohatá na hluché miesta a nesprávne obrazy* (Hermann Kesten cit. v Zohn 1982: 585)¹

Vladimír Vertlib - z Ruska pochádzajúci spisovateľ a prekladateľ, ktorý dlhodobo žije v Rakúsku – vo svojej veľmi osobnej eseji hovorí o sklamaní, čo zažil, keď si prvýkrát prečítal Zweiga v nemčine: *Dojem na mňa urobili jeho biografie, hlavne tie 'o troch majstroch' Balzacovi, Dickensovi a Dostojevskom. Pri poviedkach som však mal pocit, že v rukách nemám originál ale zlý preklad.* (Vertlib, 2003, 307)

Vertlib dospieva k presvedčeniu, k akejsi „téze korektúry“, že nadaný prekladateľ dokáže niektoré staromódne a kuriózne znejúce formulácie „zjemniť“ a napriek tomu zostane

¹ Tento príspevok vznikol aj ďalším spracovaním a rozšírením textu Deáková, V.: *Stefan Zweig und Übersetzung*.

verný pôvodnému textu. Nakoniec hovorí: *V ruskej verzii som nikdy nezakopol o patetické, zdĺhavé či gýčové vety, možno preto, že išlo o veľmi dobré preklady.* (Vertlib, 2003, 307)

V tomto kontexte je však potrebné zdôrazniť, že preklad má dielo len sprostredkovať, byť podľa možnosti čo najvernejším pretlmočením textu, hoci by štýl textu samotného vykazoval nedostatky. Ako celok totiž text predstavuje jednotný komplex, ktorá vo svojej podstate vytvára autora. Nemalú úlohu však zohráva aj skutočnosť, že každý jazyk sa neustále vyvíja a mení. A tak, kým originál zostáva vo svojej forme po všetkých stránkach nemenný, (jazyková) verzia v preklade sa paradoxne môže a nutne sa aj musí prispôbiť dobe, v ktorej vzniká. Istým štýlom sa teda preklad modernizuje, je dobou vzniku obrusovaný a adaptuje sa tak na aktuálne danosti konkrétnej kultúrno-spoločenskej situácie. Môže byť na základe toho pre čitateľa v danej dobe verzia prekladu príťažlivejšia ako originál? Na tomto mieste je nutné položiť si aj otázku, do akej miery môže byť prekladateľ autonómny, resp. do akej miery môže zasahovať do textu. Je to vlastne jedna zo základných otázok pri práci prekladateľa a zrejme práve preto, že je tak ťažko zodpovedateľná a uchopiteľná, zostáva proces prekladu a jeho výsledný produkt tajomstvom, ktoré je také príťažlivé. Aby som sa však vrátila k mojej pôvodnej téme, sformulujem základnú otázku: Mohlo by sa teda stať, že je dielo Stefana Zweiga v preloženej verzii lepšie, príp. by mohlo byť lepšie? Na dokreslenie toho, aká zaujímavá a mnohotvárna táto otázka je, mi poslúži aj citát z listu, ktorý mi zaslal jeden z najpovolanejších, Ivan Cvrkal - prekladateľ jedného z Zweigových diel:

Preklad originálu pomôcť nemôže, môže mu skôr uškodiť. Toto nie je úlohou prekladateľa. Preklad by mal byť verný a preložiť knihu na rovnakej umeleckej úrovni; sprostredkovať hodnoty, atmosféru, štýl, dobu a ducha originálu. Nič viac. (Posuny pritom sprevádzajú každý preklad.) (Cvrkal v liste Veronike Deákovej, 2006)

2.1 Zweig v prekladoch do slovenčiny

Načrtnutú polemiku tohto príspevku môžem najlepšie zodpovedať v kontexte slovenského jazyka a kultúry. Slovenský germanista Ladislav Šimon považuje Zweiga za kultúrny fenomén svetového formátu. Zároveň si však myslí, že tento autor môže byť inými veľikánmi literatúry zatienený, pokiaľ ide o „spisovateľské majstrovstvo“. Jeho obľúbenosť u slovenského čitateľského publika Šimon pripisuje psychologickému umeniu, ktoré Zweig ovládal. (porov. Šimon 2006 v liste Veronike Deákovej)

Slovenskému čitateľovi bol v priereze času ponúknutý mnohotvárný obraz Stefana Zweiga. Bol predstavený ako nadaný literát, mysliteľ, esejista, prekladateľ a vzdelaný intelektuál, ktorého prozaické dielo sa vyznačuje nevšednou psychologickou hĺbkou. (porov. Šulaj, 1994, 10; Košťálová, 1998, 17) Podľa germanistu Ľudovíta Petraška sa Zweigov talent prejavil predovšetkým v literárnom žánri novely. Svoje novely, podľa neho, starostlivo vybrusoval a sú plné jemných odtieňov. (Petraško, 2001, 179)

Na kontexte prekladu do slovenského jazyka ponúkam dva citáty od prekladateľov Zweigových diel. Prekladateľ knihy *Svet včerajška* (*Die Welt von Gestern*), Ivan Cvrkal, mi svoju prácu na danom preklade opísal takto: *Zweigov spôsob vyjadrovania nebol vždy jednoduchý, miestami ambivalentný [...]. Problémy spočívali v niektorých výrazoch z obdobia starého Rakúska, pre ktoré slovenčina nemá zodpovedajúce termíny.* (Cvrkal 2006 v liste Veronika Deákovej)

Kornel Földvári, ktorého preklad tragikomédie Jahňa chudobného (*Das Lamm des Armen*) v slovenčine vyšiel v roku 1990, sa v tejto súvislosti vyjadril takto: *Táto tragikomédia bola pre mňa vyslovene príjemným prekvapením. Zweig bol pre mňa dovtedy totiž predovšetkým veľký filozofujúci esejista [...]. Ako dramatik ukázal veľký zmysel pre dynamiku, charakteristiku postáv a predovšetkým pre [...] humor a iróniu.* (Földvári 2006 v liste Veronike Deákovej)

Zweig patrí k autorom, ktorí boli do slovenčiny prekladaní často. Po roku 2000 sa však v súvislosti so slovenskými prekladmi môžeme stretnúť aj s poznámkou, že časový faktor diela tohto autora trochu poznačil resp. im uškodil. Napríklad už spomínaný Ľ. Petraško z tohto dôvodu volá po inovácii a zásadných zásahoch do disciplinovaného textu autora, nepredkladá však žiadne konkrétne návrhy (Petraško, 2001, 181) Podobne postupuje aj Peter Sever, ktorý síce nespochybňuje autorove kvality, zároveň však upozorňuje na onen časový faktor. Hovorí pritom o konštrukciách, ktoré vystrkujú rožky a o istej tézovitosti. (Sever, 2000, 11)

Musím sa priznať, že som spočiatku mala tendenciu prikloniť sa k tvrdeniu, že S. Zweig je lepší v preklade ako v origináli. Chcela som sa teda prikloniť k „téze korektúry“ Vladimíra Vertlieba. Moja skúsenosť však bola skôr opačná ako v jeho prípade, t.j. Zweigove novely sa mi páčili viac ako jeho biografie známych osobností. Mala som pocit, že Zweigov štýl je v slovenskom prevedení akosi lepšie „čitateľný“ príp. plynulejší ako v originálnom vydaní a túto skutočnosť som pripisovala zásahom prekladateľa. V skutočnosti bol však tento

pocit podmienený zrejme predovšetkým tým, že som texty tohto autora čítala *najprv* v rodnom jazyku, teda v slovenčine. Svoju úlohu zohrala aj socializácia formou televízneho alebo rozhlasového spracovania jeho diel. Len pre porovnanie: Do roku 2006 RTVS vytvorila 10 televíznych a 5 rozhlasových inscenácií diel Stefana Zweiga. Rakúska ÖRF spracovala v rovnakom období 11 autorových diel a 3 dokumenty o jeho živote a diele. Socializácia, teda prítomnosť v kultúrnom povedomí spoločnosti, bola teda v slovenskom kontexte pomerne výrazná.

V prípade Stefana Zweiga zohráva literárna aj spoločenská socializácia vo všeobecnosti významnú úlohu. Jeho tri celosvetovo najznámejšie a najčítanejšie diela, tým pádom aj najdôležitejšie diela v procese literárnej socializácie, sú pravdepodobne *Šachová novela* (*Schachnovelle*), *Hviezdne hodiny ľudstva* (*Sternstunden der Menschheit*) a *Svet včerajška* (*Die Welt von Gestern*)².

Je zaujímavé, že práve *Šachová novela*, v ktorej úspech autor samotný neveril³, našla taký veľký ohlas u publika. Bola preložená do mnohých jazykov, do niektorých aj viackrát a predali sa z nej milióny výtlačkov. Joachim Kaiser v tomto kontexte trefne poznamenal: *[Zweig] napísal 'Šachovú novelu' a vytvoril 'Svet včerajška'. Na takú malú nesmrteľnosť by to malo stačiť.* (Joachim Kaiser citovaný podľa Weinzierl, 1992, 174)

Socializácia, stála prítomnosť nejakého (literárneho) diela v spoločnosti, v kultúrnom živote či vo vzdelávacom systéme, môže však so sebou paradoxne priniesť aj stratu akéhosi tajomstva či prítlačivosti, ktoré v sebe všetky diela nesú. Keď je dielo všeobecne známe a všadeprítomné, prichádza teda o istú pridanú hodnotu, v dôsledku čoho môže získať povest' opotrebovanosti. Vzhľadom na stály záujem čitateľov sa zdá, že *Šachová novela* sa do takéhoto postavenia nedostane. Inak to však už môže vyzerat' v prípade *Hviezdných hodín ľudstva*. Arnold Bauer označuje v tejto súvislosti Stefana Zweiga za trochu diletantského historika, ktorý hľadá senzáčné odhalenia. Hartmut Müller zasa hovorí o literárnom vykorisťovaní historických udalostí. (Bauer, 1961, 65; Müller, 1988: 82)

Ďalšou knihou, ktorá je dôkazom Zweigovho postavenia v literárnej socializácii spoločnosti, je *Svet včerajška*. Zatiaľ čo sa Zweig ako literárny autor čoraz viac vytráca z publikácií zameraných na literárne dejiny, zostáva jeho kniha spomienok dôležitým styčným

² Vzhľadom na údaje, ktoré poskytuje Klawiter vo svojej publikácii Medzinárodná bibliografia Stefana Zweiga. (KLAWITER 1999)

³ S. Zweig o tomto diele povedal: „V mojom obľúbenom, nešťastnom formáte: príliš dlhá pre noviny a príliš krátka pre knihu.“ (Stefan Zweig cit. podľa PRATER 1981: 438)

bodom pri opisoch starej Viedne, posledných rokov habsburskej monarchie ako aj oboch svetových vojen do roku 1942, t.j. do roku jeho úmrtia. Vydanie tohto diela v roku 1994 v slovenskom jazyku, bolo označované ako odvážny počin v dnešnej skomercializovanej situácii na knižnom trhu. (Šulaj, 1994, 10)

2.2 Svet včerajška a Hviezdne hodiny ľudstva – Analýza prekladov⁴

Slovenské preklady troch vyššie spomenutých titulov som (čiastočne) analyzovala. Pri porovnávaní vybraných pasáží z diela *Svet včerajška* (prvých 35 strán) - preklad do slovenčiny Ivan Cvrkal (1994, vydavateľstvo PROMO International), a z diela *Hviezdne hodiny ľudstva* (prvých 45 strán) - preklad do slovenčiny Perla Bžochová (1961, vydavateľstvo Slovenský spisovateľ), som medzi prekladmi a originálmi nezistila závažné rozdiely. Tak Cvrkal ako aj Bžochová sa snažia zostať verní originálu. Ide o veľmi dobré preklady, predovšetkým keď vezmeme do úvahy, že autorov štýl nie je práve jednoduchý. Zweig totiž často doslova hromadí slová, stavia za sebou viacero synonymných lexikálnych jednotiek, aby docielil dynamiku textu. Ide predovšetkým o slovesá a prídavné mená. Práve týmto spôsobom sa však v jeho textoch môže vytvoriť určitý „pretlak“, čitateľ môže mať jednoducho občas pocit, že je toho všetkého „akosi priveľa“⁵. Rozhodujúce rozdiely medzi originálmi a prekladmi sa preto vyskytujú predovšetkým v slovoslede, čo je spôsobené najmä

⁴ Pri diele *Šachová novela* som takisto analyzovala prvých cca. 30 strán. V tomto prípade ale išlo o porovnanie dvoch⁴ prekladov do slovenčiny. Prvý preklad pochádza z roku 1976 a jeho autorkou je Eva Rosenbaumová. Druhý vyšiel v roku 2001 v nemecko-slovenskom bilingválnom vydaní a urobila ho Alma Münzová. Celkový dojem je, že starší preklad sa číta plynulejšie a lepšie sa prispôbuje slovenskému jazyku. Rosenbaumová pracuje s textom slobodnejšie, resp. uvoľnenejšie. Niektoré slová z textu vynecháva a na iných miestach naopak pridáva nové, iné výrazy alebo časti viet. Takisto sa vetnú štruktúru snaží prispôbiť slovenskému čitateľovi. Novší preklad Almy Münzovej sa naopak oveľa pridržiava originálneho textu. To spôsobuje, že výsledok je trochu kostrbatejší; pôsobí dojmom určitej asymetrie. Na to upozornil aj Ľudovít Petraško, keď na záver svojej recenzie prekladateľke – zrejme trochu ironicky – poďakoval aspoň za pripomenutie sčasti už zabudnutého autora, ktorý sa istého času u slovenského čitateľa tešil veľkej pozornosti. (Petraško, 2001, 181) Na tomto mieste ešte podotknem, že prvý preklad daného diela do slovenského jazyka bol vydaný v roku 1947, prekladateľom bol Karol Weiss. Novela však nevyšla pod názvom „Šachová novela“ ale „Čierny a biely“, čo je slovná hračka využívajúca narážku na priezvisko prekladateľa.

⁵ Príklady z diela:

„Ale už k nej sprava i zľava priskočia obe staré dámy, už chytajú, hladkajú, čičíkajú, upokojujú rozochvené stvorenie, už jej zo stola jemne uvoľňujú zovreté ruky, a ona znova klesá na kanapu.“ (Zweig, 1983, 24)

„Aber schon sind von rechts und links die beiden alten Damen um sie herum, schon fassen, streicheln, umschmeicheln, beschwichtigen sie die Bebende, schon lösen sie ihre Hände, die angekrampften, sanft vom Tisch, und sie fällt wieder in den Fauteuil zurück.“ (Zweig, 1981, 31)

„Nepoľavuj [Paríž], pridaj, ukáž, čo vieš, ukáž, kto si, rozozvuč atonálnou a pantonálnou pouličnou hudbou svoj veľký orchestrion. Nech po tvojich uliciach jazdia autá, vykrikujú kameloti, nech klaksóny hučia, obchody sa ligocú, a nech ľudia pobejú – sedím tu, [...] a mám čas a chuť ťa pozorovať, počúvať ťa, kým sa mi nezačnú chvieť oči a dunieť srdce. Vpred, vpred, nepoľavuj, [...]“ (preklad V.D.) „Spar nicht [Paris], gib Tempo, zeig, was du kannst, zeig, wer du bist, schalte dein großes Orchestrion ein mit atonaler, pantonaler Straßenmusik, laß deine Autos fahren, deine Camelots brüllen [...] , deine Hupen dröhnen, deine Geschäfte funkeln, deine Menschen laufen – hier sitze ich, [...] und habe Zeit und Lust dir zuzuschauen, dir zuzuhören, bis mir die Augen schwirren und das Herz dröhnt. Vorwärts, vorwärts, spar nicht, [...]“ (Zweig, 1987, 322)

dlhými zloženými slovami a zloženými, bohatými prídavnými, ako aj dlhými vetami v nemeckých origináloch. To následne podmieňuje aj častý výskyt podradovacích súvetí v slovenčine. Nie je však možné sa týmto rozdielom vyhnúť, pretože vyplývajú predovšetkým z odlišných štruktúr oboch jazykov.

2.2.1 Pozitívne zásahy do textu

V tejto podkapitole uvediem niekoľko príkladov, ktoré je možné považovať za pozitívne zásahy zo strany prekladateľa resp. prekladateľky. V slovenskej verzii napríklad na niektorých miestach dochádza k vynechaniu slova, čím pravdepodobne dochádza k uvoľneniu spomínaného „pretlaku“ v originálnom texte.

U I. Cvrkala:

„[...] es sich zum zweitenmal selbstmörderisch zerfleischt im Bruderkriege“ (Zweig, 2003a, 8)

Vynechanie slova *selbstmörderisch* – *samovražedný* v slovenskom preklade je podmienené tým, že sa nemecké slovo „Bruderkrieg“ („bratská vojna“) do slovenčiny prekladá ako „bratovražedná vojna“, takže prídavné meno „vražedný“ sa vyskytuje už v preklade samotného podstatného mena „Bruderkrieg“. V prípade, že by prekladateľ ponechal slovo *selbstmörderisch*, znela by veta v slovenčine nasledovne: „[...] už po druhý raz [sa] samovražedne trhajú na kusy v bratovražednej vojne [...]“. Opakovanie daného slova pôsobí rušivo a preto ho prekladateľ vynechal. Veta teda znie v slovenskej verzii takto:

„[...] už po druhý raz [sa] trhajú na kusy v bratovražednej vojne [...]“ (Zweig, 1994, 7)

U P. Bžochovej:

„Dieser Besuch bei dem mächtigen Häuptling bringt die welthistorische Entscheidung im Leben Vasco Núñez de Balboas.“ (Zweig, 2003b, 17)

Na tomto mieste vynechala Bžochová v slovenskom preklade časť slova „welt-“ (svetový) v nemeckom slove *welthistorisch*. *Welthistorisch* sa do slovenského jazyka prekladá ako *svetodejinný*, tento tvar sa však v slovenčine používa len veľmi zriedkavo, a aj v čase prekladu (1961) pôsobil ako archaizmus. Prekladateľka namiesto neho použila výraz historický, čo zodpovedá druhej polovici daného zloženého slova *welthistorisch*.

V slovenskom preklade znie potom daná veta nasledovne:

„Návšteva u mocného náčelníka je historickým rozhodnutím v živote Vasca Núñez de Balboa.“ (Zweig, 1961, 14)

Zweigov zámer je tu jasný – chcel zdôrazniť, že rozhodnutie V. de Balboa malo obrovský význam tak pre jeho súčasníkov ako aj pre budúce generácie. Z tohto dôvodu sa rozhodol pre prídavné meno welthistorisch/svetodejinný. Avšak slovenský ekvivalent má tiež svoje opodstatnenie, pretože veta sa vzťahuje na život a skutky jedného jediného človeka a variant historický je tým pádom uveriteľnejší. Je však dôležité zdôrazniť, že prekladateľka dané slovo nezmenila s úmyslom „vylepšiť“ originál, ale jednala skôr z núdze. Slovo svetodejinný sa totiž v slovenčine naozaj takmer nepoužíva. Tento zásah do textu priniesol opätovne vedľajší efekt – uvoľnenie pretlaku v texte.

Na inom mieste u P. Bžochovej by vynechanie slova nebolo potrebné, bez daného slova *Prägung* – *razenie, razba*, však veta v slovenčine znie plynulejšie. Zároveň význam vety vyplýva z predchádzajúceho kontextu a predpokladá aj všeobecné vedomosti čitateľa, že dukáty, mince sa vyrábali razbou:

„[...] die ganze Beute höchstens ausreichend für die Prägung von ein paar hundert Dukaten.“ (Zweig, 2003b, 17)

Veta má po práci prekladateľky v slovenskej verzii takúto podobu:

„[...] celá korisť vystačí nanajvýš na niekoľko sto dukátov.“ (Zweig, 1961, 8)

2.2.2 Neutrálne zásahy do textu

Ďalšie vynechávanie sa tak u Cvrkala ako aj u Bžochovej týka predovšetkým spojok. Zweigove texty sa vo všeobecnosti vyznačujú častým výskytom spojok ako „denn“ (pretože), „aber“ (ale) a „oder“ (alebo) na začiatkoch viet. (porov. Katzer, 1971, 40) Vynechávaním spojok sa automaticky mení aj slovosled jednotlivých viet.

U Cvrkala:

„Denn jener Septembertag 1939 zieht den endgültigen Schlussstrich unter die Epoche, die uns Sechzigjährige geformt und erzogen hat.“ (Zweig, 2003a, 12)

V slovenčine:

„Onen septembrový deň roku 1939 je definitívnou bodkou za epochou, ktorá nás, šesťdesiatnikov, formovala a vychovala.“ (Zweig, 1994, 10)

U Bžochovej:

„Denn in jenen sublimen Augenblicken, wo sie vollendet gestaltet, bedarf die Geschichte keiner nachhelfenden Hand.“ (Zweig, 2003b, 8)

V slovenskej verzii:

„História nepotrebuje pomocnú ruku v tých vznešených chvíľach, keď je dokonalým tvorcom.“ (Zweig, 1961, 6)

Samostatnú kapitolu tvoria privlastňovacie zámená, resp. ich vynechávanie či zachovanie v preloženej verzii. Väčšinou sa síce neprekladajú, niekedy sú však v preloženej verzii vzhľadom na obsah predsa len potrebné.

Ako príklad môžem uviesť zásah I. Cvrkala.

Aj slovenský preklad zachováva privlastňovacie zámeno „môj“ by totiž mal svoje logické a významové opodstatnenie:

„Mein Vater, mein Großvater, was haben sie gesehen?“ (Zweig, 2003a, 9)

V slovenčine u Cvrkala:

„Otec, starý otec – čože tí už videli?“ (Zweig, 1994, 8)

Na záver tejto podkapitoly je potrebné uviesť, že Zweig samotný často vynecháva výrazy, ktoré logicky vyplývajú z konštrukcie viet; ide v prvom rade o pomocné slovesá napr. pri tvorbe minulých časov zložených. Takto zoradené časti viet alebo súvetí v nemeckom origináli však v slovenčine vyžadujú dodatočné sloveso, aby význam celého súvetia zostal zachovaný.

Príklad nájdeme u P. Bžochovej:

„Wie in der Spitze eines Blitzableiters die Elektrizität der ganzen Atmosphäre, ist dann eine unermessliche Fülle von Geschehnissen zusammengedrängt in die engste Spanne von Zeit.“ (Zweig, 2003b, 7)

V slovenčine:

„Tak ako sa v hrote hromozvodu sústredí elektrina celého ovzdušia, nahromadí sa potom na najkratší časový úsek aj nesmierne množstvo udalostí.“ (Zweig, 2003b, 7)

Bžochová do prvej časti vety doplnila sloveso sústrediť sa, ktoré je synonymom k slovesu nahromadiť sa („zusammendrängen“), v nemeckom origináli sa však nevyskytuje.

2.2.3 Negatívne zásahy do textu

Vyššie uvedené príklady zásahov prekladateľov mali na text viac či menej pozitívny alebo neutrálny dopad. Prekladateľské modifikácie však môžu mať aj nepriaznivé dôsledky.

U Bžochovej:

„[...] Es ist das ewige Staunen aller Naturkinder an allen Enden der Erde über die Kulturmenschen, denen eine Handvoll gelbes Metall kostbarer erscheint als alle geistigen und technischen Errungenschaften ihrer Kultur.“ (Zweig, 2003b, 17)

V slovenskom preklade:

„[...] je to ten večný úžas všetkých detí prírody vo všetkých kútoch sveta nad kultúrnymi ľuďmi, pre ktorých je cennejšia hrst' žltého kovu než duchovné a technické výdobytky kultúry.“ (Zweig, 1961, 14)

Nedá sa povedať, že vynechanie privlastňovacieho zámena „ich“ („ihrer“) pred slovom kultúra slovenskej verzii pomohlo. Dané zámeno totiž malo vyzdvihnúť výdobytky spomínanej, konkrétnej civilizácie, ktoré predstavujú kontrast k agresívnemu, divokému a necivilizovanému správaniu dobyvateľov (konkvistadorov) v opisovanej situácii. Vynechanie slova „všetci, všetky“ („alle“) pred slovom „výdobytky“ („Errungenschaften“) značne oslabuje efekt stupňovania v pôvodnom texte. Na okraj ešte podotknem, že P. Bžochová nahradila výraz „erscheinen“ = „zdať sa, javiť sa“ slovesom „byť“.

U Bžochovej ďalej:

„[...]Núñez de Balboa hat, wie sich später erweisen wird, nicht die engste Stelle gewählt und durch diese Unwissenheit den gefährlichen Übergang um einige Tage verlängert.“ (Zweig, 2003b, 21)

Bžochová nahradila výraz „nevedomost“ („Unwissenheit“) podstatným menom „chyba“, čo nie je celkom pochopiteľné, pretože v tomto kontexte slovo „nevedomost“ jednoznačne ilustruje, že krajina ešte nebola prebádaná, bola ešte stále neznáma. Navyše výraz „nevedomost“ v slovenskom jazyku nemá žiadny archaický nádych. Bžochová ďalej hovorí o „prechode, ktorý sa predĺži“, hoci originálny text vraví, že „Vasco Núñez de Balboa kvôli jeho/svojej nevedomosti prechod o niekoľko dní predĺžil“. Okrem obsahového posunu tu došlo aj k posunu časovému: minulý čas zložený („Balboa hat den gefährlichen Übergang verlängert“ – „Balboa nebezpečný prechod predĺžil“) sa mení na prítomný čas („prechod sa predĺži“). V slovenčine teda veta znie nasledovne:

„[...] Núñez de Balboa si nezvolil, ako sa dokáže neskôr, najužšie miesto, a pre túto chybu sa nebezpečný prechod predĺži o niekoľko dní.“ (Zweig, 1961, 18)

Príklad u I. Cvrkala:

„Oder daß ich ‚bei uns‘ sage und erschrocken mich erinnern muß, daß ich für die Menschen meiner Heimat längst ebensowenig dazugehöre wie für die Engländer oder für die Amerikaner, dort nicht mehr organisch verbunden und hier wiederum niemals ganz eingegliedert [...]“.“ (Zweig, 2003a, 9)

Prekladateľ nahradil predložku „pre“ („für“) predložkou „medzi“, čo mení celý význam vety. Zweig v origináli totiž zdôrazňuje, že Rakúšania (ľudia v jeho domovine) ho na základe historických zmien a jeho odchodu do exilu prestali považovať za krajana, rovnako ako ho za krajana nepovažujú ani Angličania a Američania, t.j. obyvatelia krajín, v ktorých našiel exil. Prekladateľova verzia však hovorí, že viac-menej závisí resp. záviselo od Zweiga, že sa nezaradil do novej spoločnosti. Takéto vnímanie nie je celkom nesprávne, nezodpovedá však pôvodnej verzii ani zámeru autora, pretože tá pôvodne (doslovne) znie: „pre ľudí v mojej domovine, už do [do ich spoločnosti] [ne]patrím, rovnako ako pre Angličanov alebo pre Američanov [nepatrí do ich spoločnosti]“. V slovenskej preloženej verzii teda:

„Keď poviem ‚u nás‘, hneď si zdesene spomeniem, že už nepatrím medzi ľudí svojej domoviny, ani medzi Angličanov či Američanov, že tam už nie som organicky spätý a sem sa už nikdy úplne nevčlením.“ (Zweig, 1994, 8)

2.2.4 Chyby v prekladoch

Pre úplnosť tu musíme uviesť aj niektoré chyby prekladateľa a prekladateľky, ku ktorým s najväčšou pravdepodobnosťou došlo omylom a ktoré považujem za ojedinelé prípady. Ešte raz by som rada zdôraznila, že celkovo ide o veľmi dobré preklady. Ako vo svojom liste autorke príspevku uviedol Ivan Cvrkal, jeho preklad bol jedným z najhorúcejších kandidátov na cenu Jána Hollého za rok 1994 a prekladateľ zaň v roku 1995 získal prémii Rakúskeho Ministerstva pre vedu a umenie. (porov. list Ivana Cvrkala Veronike Deákovej, 2006)

Chyby v preklade zrejme môžeme pripísať nepozornosti prekladateľa.

U Cvrkala:

„Liebe und Kunst“ (Zweig, 2003a, 38), čo značí „Láska a umenie“ preložil ako „*Láska k umeniu*“ (Zweig, 1994, 23).

„Man stipulierte noch in den Testamenten“ (Zweig, 2003a, 42), čo značí „V testamentoch sa ešte vymedzovalo/určovalo“ preložil ako „*V testamente ľudia stimulovali*“ (Zweig, 2003a, 26). Pokiaľ ide o ďalšie chyby v preklade, zmenil napríklad Cvrkal jedným „s“ význam celej vety, keď osobné zámeno „ich“(„ja“) preložil ako zvrtné zámeno „sich“ („si, sa“).

V pôvodnej verzii: „Nur was ich selber bewahren will, hat ein Anrecht, für andere bewahrt zu werden.“ (Zweig, 2003a, 13), čo znamená: „Len to, čo chcem uchovať ja, má právo zostať [uchované] pre iných.“ Cvrkal preložil ako: „Len to, čo sa chce samo uchovať, má právo zostať pre iných.“ (Zweig, 1994, 10)

U Bžochovej:

„nach Süden“ (Zweig, 2003b, 29), čo značí „na juh“, preložila ako „na sever“ (Zweig, 1961, 24)

ZÁVER

Aj pri veľmi vernom preklade dochádza k určitým posunom v prekladanej verzii v porovnaní s originálom, pretože preklad jednoducho je zásahom do diela autora. Posuny či odchýlky vznikajú logicky, prinajmenšom na základe rôznych štruktúr východiskového a cieľového jazyka. Zároveň dochádza k istému oživeniu jazyka v preklade, ktoré je podmienené neustálym vývinom cieľového jazyka, a to v kontraste s nemenným jazykom originálnej verzie.

Vo vykreslenom prípade Stefana Zweiga je možné dospieť k zaujímavému poznatku: Prekladom jeho diel do iných jazykov sa zrejme stráca či odbúrava niečo, čo je možné označiť za „pretlak“ v pôvodnom texte. Ten je spôsobený svojským jazykovým rytmom autora, ktorý je emocionálne nabitý. Rovnako sa v rukách prekladateľa zrejme obrúsia neustále sa opakujúce nepravidelné zmeny medzi krátkymi a dlhými vetami, ktoré preto môžu spôsobovať akési textové staccato. Z uvedeného sa do istej miery dá vyvodiť, že v určitých aspektoch mohli, ale do budúcnosti najmä môžu (keďže jazyk sa neustále vyvíja, ako bolo spomínané) byť preklady Zweigových diel pôvodným textom trochu nápomocné. Na druhej strane je nutné zdôrazniť, že preklad je len jedným z mnohých faktorov, ktoré prijatie diela čitateľmi ovplyvňujú. Úspech či neúspech diela teda nie je možné odvodzovať len od jeho dobrého či zlého prekladu. Dielo samotné totiž v sebe skrýva svoj vlastný potenciál. Ako príklad môžem uviesť Brazíliu, kde bol Zweig v 30. a 40. rokoch minulého storočia veľmi

obľúbený napriek tomu, že preklady jeho diel do portugalčiny z tohto obdobia nie sú považované za veľmi dobré. (porov. Thimann, 1989, 133) Pri recepcii Stefana Zweiga hrá výraznú úlohu aj socializácia jeho dielami, ktorá bola v minulosti pomerne silná. K ďalším faktorom patria aktuálna politická situácia, historické danosti, kultúrne dedičstvo, atď. Na záver teda môžem konštatovať, že vzťah originálnych textov Stefana Zweiga a ich preložených verzií (do slovenského jazyka) je komplexným celkom, zmesou kvality samotných diel, procesu socializácie a ich interpretácie prekladateľmi.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 – *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

LITERATÚRA

- ALAMI, M. 1989. *Der Stil der literarischen Biographien bei Stefan Zweig: erläutert am "Joseph Fouché"*. Frankfurt am Main : Lang.
- BAUER, A. 1961. *Stefan Zweig*. Berlin: Colloquium-Verlag.
- DEÁKOVÁ, V. 2010. Stefan Zweig und Übersetzung. In KNAFL, A. *Über(ge)setzt: Spuren zur österreichischen Literatur im fremdsprachigen Kontext*. Wien : Praesens Verlag, s. 107-122.
- GSCHIEL, M. 1953. *Das dichterische Werk Stefan Zweigs*. Dissertation. Wien : Universität Wien.
- KATZER, Anna. 1971. *Stefan Zweig: „Sternstunden der Menschheit“ als literarisches Kunstwerk betrachtet*. Wien : Universität Wien.
- KLAWITER, R. 1999. *Stefan Zweig – An International Bibliography. Addendum I*. Riverside California : Ariadne Press.
- KOŠŤÁLOVÁ, M. 1998. Tichý, nenápadný osud. In *Pravda*, 1998, roč. 8, č. 114, s. 17.
- MÜLLER, H. 1988. *Stefan Zweig mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.
- PETRAŠKO, Ľ. 2001. Stefan Zweig: Šachová novela. In *Revue svetovej literatúry*, 2001, roč. 37, č. 4, s. 179-181.
- PRATER, D. 1981. *Stefan Zweig. Das Leben eines Ungeduldigen*. München, Wien : Hanser.
- ROVAGNATI, G. 1999. Es begann mit Joseph Fouché. Lavinia Mazzucchetti und die italienische Version der Welt von gestern. In SCHMID-BORTENSCHLAGER, S. et. al. *Stefan Zweig lebt: Akten des 2. Internationalen Zweig-Kongresses in Salzburg 1998*. Stuttgart : Heinz, s. 157-168.
- SCHMIDT-DENGLER, W. 1981. Bedürfnis nach Geschichte. In KADRNOŠKA, F. et. al. *Aufbruch und Untergang – österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938*. Wien : Europa-Verlag, s. 393-407.
- SEVER, P. 2000. Tak málo, tak málo... In *Literárny týždenník*, 2000, roč. 13, č. 23, s. 11.
- THIMANN, S. 1989. *Brasilien als Rezipient deutschsprachiger Prosa des 20. Jahrhunderts. Bestandsaufnahme und Darstellung am Beispiel der Rezeption Thomas Manns, Stefan Zweigs und Hermann Hesses*. Dissertation. Frankfurt am Main : Bonner romanistische Arbeiten.

- ZWEIG, S. 2003a. *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch-Verlag.
- ZWEIG, S. 1961. *Hviezdne hodiny ľudstva: dvanásť historických miniatúr*. Preklad: Perla Bžochová, verše prebásnil Jozef Bžoch. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
- ZWEIG, S. 1983. *Netrpezlivosť srdca*. Preklad: Perla Bžochová. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- ZWEIG, S. 2003b. *Sternstunden der Menschheit. Zwölf historische Miniaturen*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch-Verlag.
- ZWEIG, S. 1994. *Svet včerajška: Spomienky Európana*. Preklad: Ivan Cvrkal. Bratislava: PROMO International.
- ZWEIG, S. 1981. *Ungeduld des Herzens*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag.
- ZWEIG, S. 1987. Unvermutete Bekanntschaft mit einem Handwerk. In ZWEIG, S. *Brennendes Geheimnis. Erzählungen*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

ENHANCING LISTENING COMPREHENSION

AKO ZLEPŠIŤ POČÚVANIE S POROZUMENÍM

Karolína Jarná – Katarína Szabová

Abstract

Instead of the traditional approaches focusing on passive learning, the current trends in learning have been putting the learner in the centre believing learners should take part in the learning process actively. Traditional teaching is lecture-based, however, in recent years, there has been a significant shift towards more student-centred activities. Typically, the main goal of listening activities was to test learners' listening ability. Now more attention has been drawn to speaker-learner interaction, learners taking control of their listening process. The approach referred to as 'metacognitive listening instruction' has been gradually adopted.

Keywords: listening comprehension, metacognitive strategies, listening process

Abstrakt

Na rozdiel od tradičných prístupov zameraných na pasívne učenie sa, aktuálne trendy vo výučbe presúvajú učiaceho sa do centra pozornosti vychádzajúc z presvedčenia, že učiaci sa by mali aktívne participovať na výučbovom procese. Tradičná výučba sa opiera predovšetkým o pasívne prezentovanie informácií, avšak v posledných rokoch zaznamenávame významný posun k aktivitám, v ktorých je zdôrazňovaná aktívna práca študentov s minimálnou intervenciou pedagóga. V minulosti bolo hlavným cieľom posluchu s porozumením testovať schopnosť počúvania učiacich sa. V súčasnosti sa väčší dôraz kladie na interakciu hovoriaceho-počúvajúceho, kde učiaci sa aktívne zúčastňujú na riadení procesu počúvania. Metakognitívny prístup k počúvaniu s porozumením postupne preniká do učiteľskej praxe.

Kľúčové slová: počúvanie s porozumením, metakognitívne stratégie, proces počúvania

INTRODUCTION

Since the 1970s, learning strategies have been at the centre of attention in L2 learning. The research on learning strategies has highlighted the importance of strategy instruction and its role in making students more successful in academic performance. Oxford (2003) believes that 'language learning styles and strategies are among the main factors that help determine how-and how well-our students learn a second or foreign language'.

A good example of integrating explicit instruction of language learning strategies into the language curriculum has been provided by Nunan (1996). 'Language classrooms should have a dual focus, not only teaching language content but also on developing learning processes as well.

1 METACOGNITION

Metacognition is a process in which the person is actively monitoring, controlling and arranging the cognitive process in order to attain cognitive goals. At the heart of metacognitive instruction is the concept of metacognition which was introduced in cognitive psychology more than thirty years ago (Goh, 2008). Metacognition has been defined as a construct that refers to thinking about one's thinking or the human ability to be conscious of one's mental processes (Nelson, 1996).

Developing metacognition brings learners an awareness of the learning process and strategies that lead to success. When learners are equipped with this knowledge, they will understand their own thinking and learning process. They are more likely to decide upon the choice and application of learning strategies, plan how to proceed with a learning task, monitor their own performance, solve problems that might arise and evaluate themselves.

Metacognitive knowledge is considered to be a prerequisite to self-regulation, it provides a learner with the information they need to do proper planning, monitoring and evaluation. It helps learners to play active role in the learning process. Instead of the traditional approaches focusing on passive learning, the current trends in learning have put the learner in the centre believing they should take part in the learning process actively. Traditional teaching is lecture-based but in recent years there has been a significant shift towards more student-centred activities. Students taking active part in learning leads to the more fruitful learning environment. These modern approaches and studies assert that the student is not a passive learner, on the contrary, the one who controls the learning and takes part in this process actively.

2 LISTENING – PIVOTAL SKILL

The four skills of language, listening, speaking, reading, and writing, are a set of four capabilities that allow an individual to comprehend and produce spoken language to communicate properly and effectively. In the context of first-language acquisition, the four skills are typically acquired in the order of listening, speaking, then reading and writing.

The first language skill acquired in a native language is listening. It is what is known as a receptive skill, or a passive skill, as it requires to use ears and brains to comprehend language spoken to somebody. It is the first of two natural language skills, which are required

by all natural spoken languages, it is the most critical for language learning at the beginning stages.

Listening is the most important part of communication since if one fails to understand the message being expressed to them, they will also fail in providing a substantial and meaningful response. This is the root cause of many arguments, misunderstandings, and complications, whether at home, school, or work.

Listening and hearing are not the same. Hearing is the first essential step in the listening process and relates to sensory perception of sound. It is a physical process that, provided you do not have any hearing problems, happens automatically. Listening, however, requires more than that: it requires focus and concentrated effort, both mental and sometimes physical as well. Having good hearing does not make you an effective listener. It is perfectly possible to have good hearing - but poor listening skills. Listening is a communication process. When we speak of listening what we really mean is listening and understanding what we hear.

According to Nation and Newton (2009) there are two types of listening:

1. One-way listening - typically associated with the transfer of information, listening to monologues which are one way productions without any pause and stop to clarification
2. Two-way/interactional listening - typically associated with maintaining social relations, both sides of interaction are active in a natural sounding dialogues

We spend a lot of time listening. Adults spend an average of 70% of their time engaged in some sort of communication. Of this, research shows that an average of 45% is spent listening compared to 30% speaking, 16% reading and 9% writing.

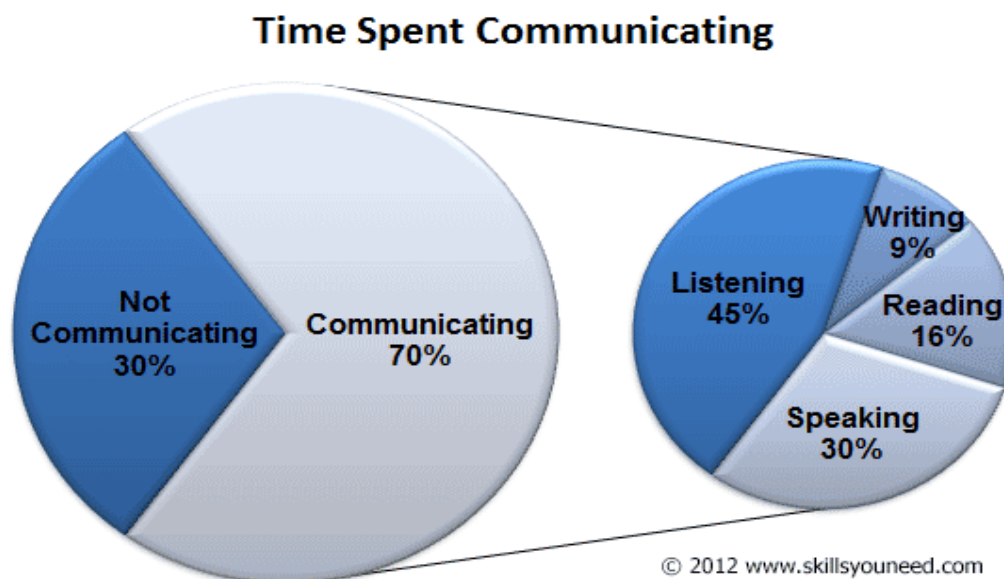


Figure 1 Time spent communicating based on the research of *Adler, R., Rosenfeld, L. and Proctor, R. (2001)*

Barriers to effective listening are present at every stage of the listening process (Hargie, 2011).

- the receiving stage - noise can block or distort incoming stimuli
- the interpreting stage - complex or abstract information may be difficult to connect to previous experiences thus making it difficult to come to understanding
- the recalling stage - natural limits to memory and lapses of concentration can interfere with remembering
- the evaluating stage - personal biases and prejudices can lead to blocking people out or assumptions that one knows what is going to be said
- the responding stage - a lack of paraphrasing and questioning skills can result in misunderstanding.

3 METACOGNITIVE LISTENING INSTRUCTION

Traditionally, listening instruction focused on answering comprehension questions, dictation, drilling. The main goal of listening activities was to test learners' listening ability. Since the 1970s, more attention has been drawn on the real communicative functions of language, speaker-learner interaction. Since the 1990s, teaching listening starts to emphasize learners taking control of their listening process. The approach helping learners how to listen

rather than testing their listening ability by comprehension questions has been gradually adopted.

When adopting this approach the structure of listening comprehension tasks shall contain the activities focusing on the development of the following skills and abilities: thinking about one's own critical thinking skills, reasoning, analysing, inferring, monitoring one's own thoughts and ideas relying upon self-knowledge and regulation of one's own behaviour (metacognition). The issues are related to the activities focusing on the development of learners' ability to evaluate what they know and do not know (self-regulated learning). The primary aim is to make learners specify their own learning direction and strategies. It needs to be emphasized that by adopting this approach they are taught how to learn. This approach referred to as 'metacognitive listening instruction' (Goh, 2008) has been proved to be effective by a number of researchers, e.g. Vandergrift 2002, Goh&Taib 2006 and Vandergrift&Tafaghodtari 2010.

Although most studies related to metacognitive instruction in language teaching are about reading and writing, there has been a growing amount of studies focusing on how to develop listeners' metacognitive awareness and thus improve their listening ability. In 2010, Vandergrift and Tafaghodtari conducted a research of metacognitive listening instruction on 106 Canadian college students divided into an experimental group and a control group. The experimental group received thirteen weeks of instruction. By analysing listening test scores and responses to Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) they found that the listening ability and metacognitive awareness of the participants improved.

In 2015, Huei-Chun Teng and Chia-Hui Lin conducted an experiment of metacognitive listening instruction on 140 EFL young learners in Taiwan. The experimental group received three months of instruction. By analysing listening test scores and responses to Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, they found that the listening ability and metacognitive awareness of the participants improved.

This study adopted an implicit way to facilitate learners' metacognitive awareness through experiencing, group discussion and reflection, but whether metacognition should be taught explicitly or implicitly is controversial. Gog and Taib (2006) suggest explicit teaching of strategies such as prediction, comprehension monitoring, evaluation and asking for clarification to young learners to enhance their rather limited metacognitive knowledge. However, some researchers believe metacognition could be elicited through blending

metacognitive instruction into different subjects without explicit instruction (Georghiades, 2004).

Rahimi and Katal (2011) investigated the level of Iranian university students' metacognitive listening strategies awareness in learning English by administering MALQ among university students of different majors. The results showed that more than 60% of the participants were considerably aware of their metacognitive listening strategies. English students were found to be more aware of their problem-solving, planning and evaluation strategies, and non-English majors were found to be more aware of their mental strategies.

Our teaching practice confirms the importance of metacognition when doing listening tasks. Listening comprehension tasks shall be enriched by the worksheets leading a learner to asking questions as for instance: Do I know all the details I need in order to complete the set task? Did I select the most appropriate approach?

The learner will be directed towards

- developing his own strategies,
- familiarizing himself with various strategies of solving a specific problem (subsequently make them automated and make them skills),
- using his own thinking processes in different activities,
- planning, controlling, evaluating, managing, expressing his own views,

They comment on the task, suggest alternative options. For instance: What change might improve this task? Give a short note of what you like about the task, what needs to be changed or completed (e.g. in the text of the task, in the graphic display etc.). Information gained is evaluated primarily focusing on the readiness of the learner to act in favour of the strategy of development of given skills and abilities. The active involvement of the learner in analytical-synthetic activities results in the awareness of ambiguities i.e. learner's own idea of activities related to the solution of the task. When learners actively participate, comment and suggest, their concentration and the awareness of deliberate regulation improve, which is the major intention in this case. The primary aim is to get into the state in which a learner is not just an object being influenced by the system but at the same time a subject who actively participates in the teaching process.

Learning carried out in the above-mentioned way improves by practising. Monitored skills and abilities become gradually automated. Analysing the processes of one's own learning is a higher form of evaluating personality potential, i.e. to what extent is this

potential effective when solving problem tasks. This approach modifies the view on the learning process, manages motivation and specifies the ability to understand (Beisetzter, 2017).

The MindLadder cognitive program (Jensen, 2003) is a classroom-based model of learning focusing on curricular goals and standards by securing a learning-centred course of action to enable students to acquire academic content develop knowledge construction functions and overcome sources of learning difficulty. It addresses the priority to enhance thinking and learning skills among all students. The model provides a set of programs and services that enables educators, parents and administrators to work as a collaborating team with specific, high-quality data to identify students 'learning needs, provide trial teaching or intervention and assess progress'. The MindLadder LearningGuide is a planning and evaluation tool that closes the gap between tests that tell teachers and administrators where their students are and standards that tell them where they need to be.

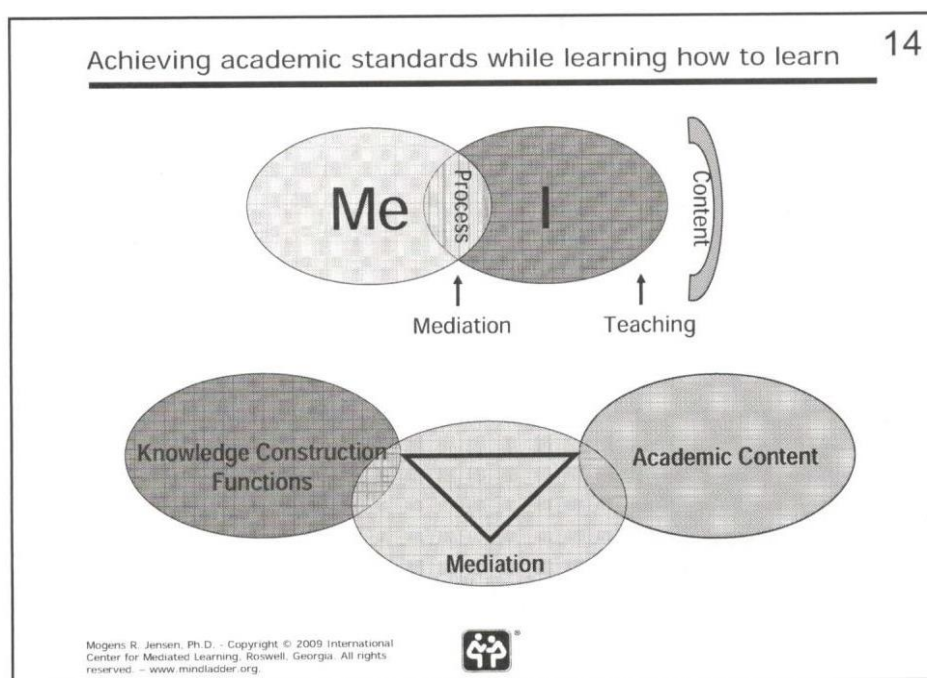


Figure 2 MindLadder Model

CONCLUSION

Recent research studies have been focusing on learning strategies leading students to self-regulation of the learning/ teaching process. The listening skill has been given a little attention in terms of research and everyday teaching practice. It is the skill considered to be

mastered automatically. The priority has been given to speaking, reading and writing. Nevertheless, listening skill is a pivotal skill. Thus meta-cognitive and self-regulation approach is a significant help when overcoming learners' listening difficulties.

LITERATURE

- ADLER, R. - ROSENFELD, L. - PROCTOR, R. 2001. *Interplay: the process of interpersonal communicating* (8th edn), Fort Worth, TX: Harcourt. [online] 2001. [Accessed 28-09-2017] Available from: http://www.skillsyouneed.co.uk/IPS/Listening_skill.html
- A *Primer on Communication Studies*. [online] 2012. [Accessed 30-09-2017] Available from: <https://2012books.lardbucket.org/books/a-primer-on-communication-studies/index.html>
- BEISETZER, P. 2017. Pracovný list ako kooperačný a komunikačný nástroj e-learningového kurzu. In *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*. - Prešov : Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU, 2017, pp. 14-18.
- GEORGHIADES, P. 2004. From the general to the situated: Three decades of metacognition. In *Science Education*, 2004, 26(3), pp. 365-383.
- GOH, C. 2008. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. In *Regional Language Centre Journal*, 2008, 39/2, pp. 188-213.
- GOH, C. - TAIB, Y. 2006. Metacognitive instruction in listening for young learners. In *ELT Journal*, 2006, 60, pp. 222-232.
- HUEI-CHUN TENG - CHIA-HUI LIN. *A Study of Metacognitive Listening Instruction to EFL Young Learners*. [online] [Accessed 28-09-2017] Available from: https://www.lttc.ntu.edu.tw/conference2015_ch/proceedings_papers/pdf/cp_11.pdf
- JENSEN, M. R. 2003. Mediating knowledge construction: Towards a dynamic model of assessment and learning. In *Educational and Child Psychology*, vol. 20, no. 2, pp. 100-117.
- NELSON, T. O. 1996. Consciousness and metacognition. In *American Psychologist*, 1996, 51, pp. 102-116.
- NUAN, D. 1996. Learner strategy training in the classroom: An action research study. In *TESOL Journal*, 1996, 6(1), pp. 35-41.
- OXFORD, R.L. 2003. *Language learning styles and strategies: An Overview*. Oxford : GALA. 2003, pp. 1-25.
- RAHIMI, M., KATAL, M. 2012. *Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview*. [online] 2012. [Accessed 28-09-2017] Available from: https://ac.els-cdn.com/S187704281102948X/1-s2.0-S187704281102948X-main.pdf?_tid=cba07ee4-4092-424c-9821-00e502ba0f39&acdnat=1530772550_4fb108321f97f988ad85d7e29d1ad0c9
- VANDERGRIFT, L.&TAFAGHODTARI, M. 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. In *Language learning*, 2010, 60, pp. 467-470.

NOVÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY PRE ODBORNÝ PREKLAD VO FRANCÚZSKOM JAZYKU

NEW STUDY MATERIALS FOR THE COURSES ON SPECIALIZED TRANSLATION IN FRENCH LANGUAGE

Adriána Koželová

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstaviť nové moderné študijné materiály určené študentom translatologických odborov v programe Francúzsky jazyk a kultúra, ktoré sa budú využívať pre vyučovanie odborného prekladu. Zasadou je vychádzať z požiadaviek praxe, aby bol študent schopný reagovať na požiadavky pracovného trhu, čo je súčasťou aktuálnych tendencií súčasnej praxeológie prekladu.

Kľúčové slová: študijný materiál, cvičebnica, translatológia

Abstract

Since the students will constantly have to adjust their skills and knowledge to the changing demand of the market, it is useful to practice on texts that can be updated when the need arises. The aim of the article is to present new and modern study materials for the courses on specialized translation. The materials will be used by the students of the study program French language and culture that is a part of the study branch Translation and Interpreting.

Keywords: study materials, textbook, translation studies

ÚVOD

Študijné programy na viacerých slovenských univerzitách ponúkajú v súčasnosti atraktívny odbor prekladateľstvo a tlmočníctvo. Prešovská univerzita v Prešove tento odbor ponúka už niekoľko rokov na Filozofickej fakulte, a to vo viacerých jazykových kombináciách (francúzsky jazyk/anglický jazyk/nemecký jazyk/ruský jazyk/ukrajinský jazyk a slovenský jazyk). Skúsenosti pedagógov aj spätná väzba zo strany absolventov potvrdzujú, že trh práce stále potrebuje nových odborníkov pre prekladateľskú a tlmočnícku prax. Postupom času a s narastajúcou konkurenciou v rade prekladateľov a tlmočníkov sa však vo vzťahu k profesii prekladateľa a/alebo tlmočníka menia aj požiadavky pracovného trhu. Jazykové vzdelanie už dávno nestačí, hoci by bola jazyková úroveň adepta na túto profesiu excelentná na úrovni experta. Prekladateľ i tlmočník musia disponovať schopnosťami a zručnosťami, vďaka ktorým dokážu s textom pracovať na všetkých jeho úrovniach.

1 NOVÉ ŠTUDIJNÉ MATERIÁLY

Pedagógovia z Inštitútu romanistiky FF PU v Prešove si tieto nové trhové požiadavky uvedomujú, čo viedlo k zámeru koncipovať projekt, ktorého cieľom by bolo inovovať študijný materiál pre výučbu odborného prekladu tak, aby bolo možné venovať sa nácviku jednotlivých prekladateľských kompetencií a aby si budúci prekladatelia rozvíjali svoje zručnosti už od prvého kontaktu s prekladom. Výsledkom je projekt KEGA 039PU-4/2017 Tvorba študijných materiálov pre výučbu odborného prekladu vo francúzštine a ich formálna a obsahová inovácia, ktorého výstupmi budú dve cvičebnice určené na výučbu odborného prekladu. Naším cieľom je prezentovať cvičebnicu a poukázať na možnosti práce s textom s ohľadom na rozvoj prekladateľských kompetencií.

2 PREKLADATEĽSKÉ KOMPETENCIE

Realizácia kvalitného transferu je podmienená istou úrovňou prekladateľových znalostí a skúseností, za pomoci ktorých dokáže príjemcovi v cieľovej kultúre zabezpečiť adekvátny translát. Jeden z najvýznamnejších slovenských translatológov A. Popovič v diele Teória umeleckého prekladu (1975) hovorí o skúsenostnom komplexe. Vyjadruje sa o ňom ako o „súhrne spoločenských, filozofických, psychologických a iných názorov a skúseností individuálne osvojených prekladateľom, ktoré slúžia ako pozadie pri komunikačnej, semiotickej a štylistickej realizácii prekladu“ (1983, 164). V diele Úvod do translatológie (2009) sa na margo prekladateľských kompetencií vyjadruje ďalšia známa slovenská translatologička E. Gromová. Autorka hovorí o kompetenciách translátora, ktoré sú „súborom vedomostí, schopností, zručností, skúseností i osobnostných daností, ktoré mu pomáhajú vytvoriť kvalitný produkt svojej práce – translát“ (2009, 45). Je teda zrejmé, že nadobudnutiu a rozvíjaniu prekladateľských kompetencií predchádza teoretická príprava i praktické prekladanie a budovanie komplexu prekladateľských kompetencií je celoživotnou záležitosťou.

2.1 Prekladateľské kompetencie

V našom príspevku budeme vychádzať z komplexu prekladateľských kompetencií, ktoré v najnovšej štúdii prezentovala autorská dvojica E. Gromová – D. Mügllová. Tieto kompetencie sú aktualizované a zodpovedajú požiadavkám súčasného trhu práce a pozícií

prekladateľa, ak sa uchádza o uplatnenie sa v pracovnej sfére. Ide o nasledujúce prekladateľské kompetencie:

1. Jazyková kompetencia vo východiskovom i v cieľovom jazyku, a to napriek zníženej diverzite jazykov, vyplývajúcej z postavenia angličtiny ako *lingua franca*, je rovnako dôležitá ako v minulosti. V tejto kompetencii sa naopak žiada konečne odstrániť deficitnú znalosť materinského jazyka a posilniť schopnosť štylizovať v ňom primerane vzhľadom na prekladané textové žánre.

2. Aj keď preklad umeleckých diel momentálne nie je na prekladateľskom trhu práve najžiadanejším artiklom, bez kulturolologickej kompetencie je literárny preklad nemysliteľný. Skĺzli by sme však do celkom laickej predstavy o translácii, ak by sme kulturolologickú kompetenciu viazali len na preklad umeleckých textov. Ani súčasná požiadavka vedomej «dekulturalizácie» inštitucionálnych textov EÚ, či potreba čiastočne (glokalizácia), resp. úplne prispôbiť text domácomu kultúrnemu prostrediu (lokalizácia), napr. pri preklade reklamných textov, sa paradoxne bez znalostí interkultúrnych rozdielov nezaobíde. Prekladateľ musí najskôr vedieť, čo je kultúrne príznakové, aby tento prvok dokázal neutralizovať. Preto je dôležité, aby mal prekladateľ aj širší kultúrny nadhľad, ktorý sa dá dosiahnuť nadobudnutím hlbších vedomostí z dejín všeobecne, ako aj z dejín literatúry a prekladu v domácom a medzinárodnom kontexte. [...]

3. [...] rešeršná kompetencia nadobúda v súčasnosti nový rozmer. Kým donedávna sa prekladateľ opieral len o overené, spravidla printové zdroje, dnes sa občas iluzórne domnieva, že internetové vyhľadávače, napr. Google sú rozprávkovým vlasom deda Vševeda. Prax je však iná. Otázka dôveryhodnosti terminologických, faktografických či iných zdrojov je dnes ešte aktuálnejšia [...].

4. Interpretačná kompetencia rozhodne nepatrí len k doménam umeleckého textu, ale tvorí nevyhnutnú súčasť prekladateľského procesu a prelína sa so všetkými žánrami. Reflexívnou interpretáciou sa vlastne vytvára «text o texte», teda druhotný text, ktorý sa potom materializuje výrazovými prostriedkami cieľového jazyka.

5. Tematická kompetencia ako požiadavka aspoň elementárnych znalostí o prekladanej téme je v súčasnosti mimoriadne aktuálna. Žánrový rozptyl textov, ktorý tiež pramení z porevolučných zmien, kladie na prekladateľa oveľa vyššie nároky ako v minulosti [...].

6. Diapazón profesijných kompetencií prekladateľa sa v súčasnosti rozšíril prinajmenšom o technickú spôsobilosť a schopnosť presadiť sa v konkurenčnom

podnikateľskom prostredí, vrátane schopnosti viesť korektnú, priamu komunikáciu s klientom. Praktická znalosť nástrojov CAT je dnes neodmysliteľnou súčasťou práce prekladateľa. Treba si však uvedomiť, že ide o pomocný nástroj a nie o náhradu prekladateľa [...]“ (Gromová, Müglová, 2018, 22–23).

K týmto prekladateľským kompetenciám pridáme ešte požiadavky na prekladateľa a tieto dva modely budeme aplikovať ako referenčné rámce, na ktorých základe ukážeme možnosti práce s cvičebnicou a tým aj budovanie si skúsenostného komplexu študenta prekladateľstva a tlmočníctva.

2.2 Požiadavky na prekladateľa

Z. Kraviarová formuluje požiadavky na nového prekladateľa. Autorka tým myslí požiadavky na prekladateľa, ktorý je absolventom študijného odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo. Ide o základnú výbavu, ktorou by mal absolvent takéhoto štúdia disponovať a dokázať v praxi nielen ponúknuť, ale aj reálne preukázať odbornosť v nasledujúcich situáciách: „Po absolvovaní formálneho prekladateľského vzdelania by mal byť schopný komunikovať s klientom, zistiť, čo potrebuje, vypracovať cenovú ponuku. Mal by vedieť prijať interpretačné stanovisko, uvedomovať si nevyhnutnosť reflexívnej interpretácie aj pri práci s odborným textom, vykonať jeho analýzu z pohľadu kvality i časového hľadiska. Musí byť schopný vyhľadávať a overovať terminológiu, posúdiť spoľahlivosť zdrojov, konzultovať nejasné termíny. Mal by tiež ovládať materinský jazyk a adekvátne štylizovať. V prípade potreby by mal pracovať s nástrojmi CAT a byť pri práci s nimi uvedomelý, brať do úvahy ich pozitívne i negatívne vplyvy na efektívnosť prekladania a kvalitu prekladu. Mal by byť schopný vypracovať kvalitný preklad podľa požiadaviek klienta, pritom však nezabúdať na to, že klient niekedy nevie posúdiť nutnosť zmien, preto je nevyhnutné s ním efektívne komunikovať a v prípade potreby to vysvetliť. Aj vďaka týmto kvalitám by mal byť schopný budovať a udržať si dobré obchodné meno a vzťahy“ (2014, 68).

2.3 Cvičebnica Odborný preklad pre romanistov I.

Cieľom autorov cvičebnice bolo teda poskytnúť študentovi priestor, aby si mohol požadované kompetencie rozvíjať a aby po absolvovaní štúdia jeho pracovný profil zodpovedal požiadavkám na nového prekladateľa. Jednotiacim organizačným prvkom a zároveň koncepčnou metódou cvičebnice bolo aplikovať kompetenčný prekladateľský

model i požiadavky na súčasného prekladateľa tak, aby boli reflektované vo výbere textov a aj v zostavovaní cvičení. Prvým dôležitým krokom pri koncipovaní cvičebnice bola selekcia textov. Predchádzala jej excerpčia a analýza textového materiálu zameraná na všetky aspekty jazyka. Prioritou autorov bolo zaradiť do cvičebnice autentické texty, s dôrazom na kulturologický aspekt, ako aj na formálnu a žánrovú divergenciu. Autenticnosť textov považovali autori za *conditio sine qua non*. Autentické texty sú najnáročnejším, no zároveň jedným z najprínosnejších študijných materiálov, najmä vo vzťahu k štúdiu odborného prekladu a k jeho praktickému nácviku. A. Muschnerová v štúdiu *Jak dnes učiť prekládat?* (2003) hodnotí prekladové texty nasledovne: „Prvním problémem, se kterým se učitel musí vypořádat, je výběr textů. [...] Texty dost často obsahují tiskové chyby, stylistické, někdy dokonce i lexikální a gramatické chyby. Málokdy najdeme text odpovídající současným lexikálním a gramatickým znalostem a schopnostem studentů. Z toho pak plynou dvě otázky: Má-li učitel text opravit, to znamená odstranit všechny tiskové, stylistické, gramatické a popřípadě další chyby, a má-li učitel upravit text, to je zpravidla zjednodušit originál, aby odpovídal aktuální pokročilosti studentů? Podle mého názoru patří opravené texty stejně jako upravené texty do předmětu Jazyková praxe, nikoli do překladatelských cvičení. [...] Jsme nuceni od začátku seznamovat studenty s autentickými texty“.

Tento prístup k výučbe prekladu i k selekcii textov autori vyhodnotili ako vhodný vzhľadom na požiadavky na prekladateľa. V súčinnosti s obsahovou náplňou predmetov *Preklad 1 – 5* a *Odborný jazyk 1 – 3* obsahuje cvičebnica *Odborného prekladu pre romanistov I.* pre bakalársky stupeň vysokoškolského štúdia texty z nasledujúcich oblastí: a. európske, francúzske a slovenské inštitúcie; b. sociálno-ekonomická sféra; c. právo a obchod.

Z hľadiska štruktúry je cvičebnica rozdelená do kapitol. Každá z nich pozostáva z textu na preklad z francúzskeho do slovenského jazyka. Cvičenia v každej lekcii sú pestré a rôznorodé, nie mechanicky sa opakujúce. Ústredným prvkom každej kapitoly je vždy východiskový text a práve ten určuje, čo konkrétne je vhodné precvičovať v príslušných cvičeniach. Text a cvičenia tvoria organický celok, ktorého hlavným atribútom je komplementárnosť a kompatibilita. Cvičenia sú zacielené hlavne na čítanie s porozumením, na nácvik lexiky, na nácvik a výber odbornej terminológie, na uvedomovanie si rozdielností kultúrnej povahy a na nácvik samostatnej produkcie odborných textov podľa tematickej oblasti.

2.4 Príklady aplikovania zvolenej metódy

Prvým príkladom použitia cvičebnice chceme dokumentovať budovanie jazykovej kompetencie prekladateľa. Vybraná ukážka je z textu 1. kapitoly a vybrané otázky z cvičení:

1. L'UNION EUROPÉENNE

TEXTE 1

Le Conseil Supérieur de l'Égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes (CSEP)

Créé par la loi « Roudy » de 1983, le Conseil Supérieur de l'Égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes (CSEP) est une instance consultative qui participe à la définition et à la mise en œuvre de la politique menée en matière d'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Depuis avril 2013, ses domaines de compétence ont été élargis et une fonction de Secrétaire Général, chargé d'animer ses travaux a été créée.

Le Conseil Supérieur de l'Égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes a une triple mission :

– Une mission juridique. Le CSEP est consulté sur les projets de lois et décrets ayant pour objet d'assurer l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et sur les textes relatifs à des conditions particulières de travail propres à l'un ou à l'autre sexe

OTÁZKY :

1. Aké výrazy by mohli v danom konexte nahradiť slová : *instance, en matière de, mission, relatifs* ?
2. Vysvetlite výraz *mise en œuvre*. Nájdite päť ďalších výrazov obsahujúcich *mise en* ... a použite každý z nich v jednej vete.

Vybrané cvičenia vedú k práci s jazykom. Študentovou úlohou je zamerať sa na kontextový význam lexikálnych jednotiek, ale aj všímať si francúzsku slovotvorbu. Vyplnenie cvičení vyžaduje prácu s textom, prácou so slovníkom, ako aj samostatnú produkciu. Všetky uvedené aktivity smerujú študenta k zamysleniu sa nad jazykovými konkrétnosťami a zároveň nútia k syntetizovaniu a zovšeobecneniu poznatkov za účelom ich možnej aplikácie aj mimo práce s uvedeným textom.

Druhý príklad dokumentuje precvičovanie kultúrnej kompetencie prekladateľa:

TEXTE 4

France - Royaume Uni : un nouvel accord pour la gestion des flux migratoires

Lors du 35e sommet franco-britannique qui s'est tenu à Sandhurst (Angleterre), la France et le Royaume-Uni ont signé un nouvel accord pour la gestion des flux migratoires. Cet accord complète les accords du Touquet de 2004.

Quelles sont les apports du nouvel accord ?

Le Royaume-Uni s'engage à augmenter de 50 millions d'euros sa contribution financière pour renforcer les infrastructures de sécurité, de vidéosurveillance, de clôtures à Calais et sur les autres points frontières. Dans le cadre des accords de Touquet, le Royaume-Uni a déjà dépensé plus 113 millions d'euros ces trois dernières années pour améliorer les mesures de sécurité au port de Calais.

A la demande de la France, le Royaume-Uni accepte d'instruire rapidement les dossiers de migrants éligibles au séjour sur son territoire et à prendre en charge plus de migrants arrivés à Calais, notamment les mineurs isolés.

Le gouvernement britannique s'engage à réduire les délais d'instruction de 6 mois à 30 jours pour les majeurs et de 6 mois à 25 jours pour les mineurs non accompagnés qui ont de la famille en Grande-Bretagne. Lors du démantèlement de la "jungle" de Calais, le Royaume-Uni s'était engagé à accueillir tous les enfants isolés ayant de la famille sur place. Mais, selon les statistiques du ministère britannique de l'intérieur, il n'en avait finalement accueilli que 769. Depuis le début de 2017, seuls 8 mineurs ont été acceptés par la Grande-Bretagne, selon les chiffres de France Terre d'asile.

a. OTÁZKY :

1. Čo je *France Terre d'asile* ? Navrhните dva francúzske kontextové ekvivalenty pre *Terre*. Preložte celé spojenie do slovenčiny.

Otázka z cvičení je zameraná na rozvoj kultúrnej kompetencie. Názov francúzskej inštitúcie *France Terre d'asile* vyžaduje okrem nájdania ekvivalentu aj pochopenie, o aký typ inštitúcie ide. Vyhľadanie takéhoto druhu informácie zákonite vedie ku komparatívnej reflexii. Študent sa zamýšľal nad tým, či podobná organizácia jestvuje aj v domácom kontexte. Automaticky porovnáva dve odlišné kultúrne prostredia a upriamuje pozornosť na kultúrne rozdiely medzi východiskovou a cieľovou kultúrou. Zároveň ho novozískaná vedomosť vedie k uvedomeniu si, že medzikultúrny faktor v preklade skutočne nepatrí do domény umeleckého prekladu, ale je prirodzenou súčasťou odborných textov.

Treťou ukážkou z cvičebnice je extrakt z 2. kapitoly, ktorej cvičenia sú zamerané na rešeršnú kompetenciu prekladateľa:

TEXTE 2

1945-1959

Une Europe en paix: les débuts de la coopération

L'Union européenne (UE) a été créée dans le but de mettre fin aux guerres qui ont régulièrement ensanglanté le continent, et qui ont culminé avec la Seconde guerre mondiale. À partir de 1950, la Communauté européenne du charbon et de l'acier unit progressivement les pays européens sur les plans économique et politique afin de garantir une paix durable. Les six pays fondateurs de cette Communauté sont l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Les années 1950 sont dominées par la guerre froide entre l'Est et l'Ouest. En Hongrie, les manifestations contre le régime communiste sont réprimées par les chars soviétiques en 1956. En 1957, le traité de Rome institue la Communauté économique européenne (CEE), ou «marché commun».

1960-1969

Une période de croissance économique

Les années 1960 sont une bonne période pour l'économie européenne, soutenue par l'abandon des droits de douanes dans les échanges commerciaux entre les États membres. Ceux-ci

Glosár termínov. Preložte do slovenčiny:

Communauté européenne du charbon et de l'acier

Paix durable

Guerre froide

Abandon des droits de douanes

Dictature de droite

Suffrage universel direct

Pollueur-payeur

Chute du mur de Berlin

Acte unique européen

Séisme politique

Libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux

Émissions nocives

Príprava glosára vyžaduje prácu so slovníkmi, s odbornými učebnicami alebo so skriptami, prípadne prácu s paralelnými textami. Študent je pri koncipovaní glosára nútený vykonať rešerš vhodného konzultačného materiálu, prekladateľských pomôcok a ďalších dôveryhodných zdrojov, ktorými môžu byť aj vybrané webové stránky. V prvom rade musí vybraným syntagmám porozumieť a vyhľadané ekvivalenty by mal overovať vo viacerých zdrojoch. Až keď si je výsledkom istý, môže ho uviesť ako finálny pendant. Daný typ aktivity je okrem overenia a nácviku rešeršnej kompetencie prekladateľa užitočný aj z ďalšieho hľadiska. Poskytuje študentovi priestor pre lexikografickú prácu. V praxi môže zistiť, čo daná práca vyžaduje, hoci len za účelom koncipovania glosára.

Ďalšou ukážkou sledujeme nácvik interpretačnej kompetencie:

2. VIE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET POLITIQUE

TEXTE 3

Les attentats du 13 novembre 2015 ont-ils eu un effet sur l'opinion publique ?

Les attentats du 13 novembre 2015 de Paris et de Saint-Denis ont-ils eu un impact sur l'opinion des Français en matière sociale ? C'est la question à laquelle répond le baromètre d'opinion 2015 de la Drees. Ce baromètre, réalisé chaque année d'octobre à décembre, permet de suivre l'évolution de l'opinion vis-à-vis notamment de la protection sociale, des inégalités et de la cohésion sociale.

Une forte hausse du sentiment de cohésion sociale

Les données de la vague 2015 du baromètre d'opinion de la Drees, dont la collecte était en

OTÁZKY :

1. Zhrňte a sformulujte dvoma vetami hlavnú informáciu celého textu.

Odpoveďou na úvodnú otázku v cvičeniach tejto kapitoly si študent precvičuje jednu z najdôležitejších prekladateľských kompetencií, ktorou je kompetencia interpretačná. Predpokladom správnej odpovede je dôsledná lektúra celého textu, teda čítanie s porozumením. Táto aktivita je zacielená na nácvik chápania textu ako celku, nie ako súboru jednotlivých lexikálnych jednotiek osve. Študent je nútený uvedomiť si, že text je kohéznou, koncíznu a koherentnou výpoveďou a jeho hodnota spočíva práve v komplexnom prístupe k nemu. Náležitá interpretácia textu vedie k adekvátnemu prekladu.

Predposlednou ukážkou upriamujeme pozornosť na tematickú kompetenciu:

TEXTE 5

Chômage : Macron attend des "résultats significatifs au bout de 18 à 24 mois"

Dans une interview donnée à "El Mundo", Emmanuel Macron affirme attendre des "résultats significatifs" de la réforme du code du travail sur le chômage d'ici deux ans.

Emmanuel Macron attend sur le front du chômage "des résultats significatifs au bout de 18 à 24 mois" après la réforme du code du travail, a-t-il déclaré mercredi au quotidien espagnol El Mundo, dénonçant l' "agenda caché" et les "trahisons successives" de ses prédécesseurs. "La première année du mandat est cruciale : c'est là qu'on met en place les transformations qui produiront les vrais résultats, sur l'emploi avant tout, dans les deux ans", a-t-il affirmé.

"Surmonter les réticences au changement". "C'est pour cela que j'ai voulu aller vite", a ajouté le président, selon ses propos originaux en français transmis par l'Élysée. "La France bénéficie de l'embellie de l'économie mondiale, mais aussi des réformes des dernières années et d'un sentiment de confiance plus grand; notre croissance dépasse les prévisions" mais "notre économie souffre de freins persistants" avec "un modèle socialement injuste et économiquement inefficace, faute d'avoir su nous renouveler et surmonter les réticences au changement", a-t-il encore estimé.

OTÁZKY:

1. E. Macron je spokojný s prácou svojich predchodcov v oblasti riešenia otázky nezamestnanosti. ÁNO / NIE.
2. Vysvetlite, čo podľa E. Macrona narušilo dôveru Francúzov vo vyriešenie (nielen) otázky nezamestnanosti.
3. Macronova reforma zákonníka práce nebola prijatá. ÁNO / NIE.
4. Ekonomický rast Francúzska je vyšší ako ukazujú prognózy. ÁNO / NIE.
5. E. Macron sa pre španielsky denník *El Mundo* vyjadril v španielčine. ÁNO / NIE.

Tematická kompetencia predpokladá aspoň elementárne znalosti o prekladanej téme. Otázky typu áno/nie preverujú orientáciu študenta v pertraktovanej problematike a v prípade nedostatočných znalostí ho nútia prečítať si príslušné texty alebo literatúru. Študent sa tak v téme lepšie orientuje, získava požadované vedomosti a zároveň uplatňuje selektívne čítanie, tzv. skimming a scanning. Účelom prvého z nich je zistiť hlavnú, ucelenú myšlienku, teda podstatu textu, kým druhý typ čítania predstavuje hľadanie konkrétnej informácie, napr. rok, finančný údaj, percento a pod.

Poslednú, digitálnu kompetenciu, teda praktickú znalosť nástrojov CAT si študent môže rozširovať a budovať aj prekladom textov z cvičebnice Odborný preklad pre romanistov I. Práca s digitálnymi technológiami je dnes neodmysliteľnou súčasťou prekladateľskej profesie. Cvičebnica ponúka možnosť tréningu aj v tomto ohľade.

ZÁVER

Používanie cvičebnice Odborný preklad pre romanistov I. môže prispieť k rozvoju prekladateľských kompetencií a tým aj k plneniam požiadaviek na nového prekladateľa. Študent sa učí prijať interpretačné stanovisko. Nacvičuje si reflexívnu interpretáciu pri práci s odborným textom a analyzuje ho. Je nútený vyhľadávať a overovať terminológiu, hodnotiť validitu a relevantnosť zdrojov, s ktorými pracuje. Prekladom do slovenčiny si cibí materinský jazyk. A napokon, využiť môže prekladanie za pomoci CAT nástrojov, v prípade FF PU v Prešove je to predovšetkým prekladanie pomocou softvéru MemoQ. Vďaka precvičovaniu všetkých kompetencií si ich nielen rozvíja a zvyšuje svoju kvalifikáciu, ale

taktiež si uvedomuje význam disponovania týmito kompetenciami vo vzťahu k budovaniu si profesionálneho profilu a uplatniteľnosti na pracovnom trhu v kontexte dnešnej doby.

Štúdia je výstupom z projektu KEGA 039PU-4/2017 Tvorba študijných materiálov pre výučbu odborného prekladu vo francúzštine a ich formálna a obsahová inovácia.

LITERATÚRA

- GROMOVÁ, E. 2009. *Úvod do translatológie*. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2009. 94 s. ISBN 978-80-8094-627-2.
- GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D. 2018. Východiská a tradície výučby prekladu a tlmočenia na Slovensku. In DJOVČOŠ, M. – ŠVEDA, P. et al. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 11 – 46.
- KRAVIAROVÁ, Z. 2014. Integrovaná výučba odborného prekladu. In KOZÁKOVÁ, L. – MACHOVÁ, L. *Prekladateľské listy 3*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 66 – 81.
- MUSCHNER, A. 2003. Jak dnes naučit překládat? In *Sborník příspěvků z konference Profilingua 2003. Fakulta humanitních studií ZČU v Plzni. Lingvistická pracoviště FHS*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003, s. 248 – 257.
- POPOVIČ, A. 1975. *Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie*. Bratislava : Tatran. 293 s.

PILOTNÁ ŠTÚDIA SO ZAMERANÍM NA ODBORNÚ SLOVNÚ ZÁSObU V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ

PILOT STUDY WITH THE FOCUS ON SPECIALIZED VOCABULARY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Albert Kulla – Daniela Sršníková

Abstrakt

Prezentovanie číselných údajov odjakživa súviselo so zvyšovaním dôveryhodnosti argumentom alebo výsledkom výskumu. To predpokladá kompetenciu tieto údaje nielen získať, ale aj správne vyhodnotiť. Nami realizovaná pilotná štúdia je založená na predpoklade, že prezentácia odbornej slovnej zásoby prostredníctvom kontextových úloh zvýši rozsah odbornej slovnej zásoby, pretože tieto stratégie prezentácie odbornej slovnej zásoby sa spoliehajú na predchádzajúce znalosti a skúsenosti študentov a vyžadujú hlbšiu úroveň spracovania informácií, čo nakoniec vedie k efektívnejšiemu uchovávaniu v dlhodobej pamäti.

Kľúčové slová: štatistické spracovanie dát, odborná slovná zásoba

Abstract

The presentation of numerical data has always been associated with increasing the credibility of the arguments or research results. This presupposes to develop the competence not only to obtain these data, but also to evaluate them properly. The focus of our pilot study is put on the presentation of specialized vocabulary through meaning-based tasks and the assumption that these strategies for specialized vocabulary presentation should yield the better result because they rely on students' prior knowledge and experiences and require a deeper level of information processing, which eventually leads to more efficient retention in long-term memory.

Keywords: statistical data processing, specialized vocabulary

ÚVOD

Potreba ustaľovania a upevňovania odbornej terminológie je z nášho pohľadu stále veľmi aktuálna, pretože neustále dochádza k integrácii jednotlivých vedných odborov a ich vzájomnému prekrývaní sa. V súvislosti s tým vzniká potreba zdokonaľovania terminologického poľa novovzniknutých transdisciplín. Termíny, ktoré sú zaradené do terminologického poľa jedného vedného odboru, môžu pri integrácii s iným vedným odborom pôsobiť štylisticky príznakovo a podliehať významovým posunom a premenám ako slová z neodbornej slovnej zásoby. Garanti a vyučujúci jednotlivých vedných odborov, výskumníci, vyučujúci cudzieho odborného jazyka, ale aj samotní študenti strojárskych odborov na Žilinskej univerzite si uvedomujú nevyhnutnosť presnej terminológie pre rozvoj vlastného

vedného odboru, pretože práve táto presná terminológia im umožňuje bezproblémovú odbornú jazykovú komunikáciu v medzinárodnom kontexte. A preto považujeme vybudovanie terminologických bánk a vypracovanie špecificky odborného študijného materiálu pre jednotlivé študijné odbory na Strojníckej fakulte Žilinskej univerzity (SjF) za nevyhnutnosť. Považujeme za nevyhnutné zdôrazniť fakt, že odbornú slovnú zásobu považujeme za prostriedok, nie cieľ cudzojazyčnej výučby. Cieľom výučby odborného cudzieho jazyka na SjF je predovšetkým schopnosť študentov komunikovať v cudzom jazyku v špecifickom odbornom kontexte, nie mechanicky vymenovať termíny viažuce sa k jednotlivým odborným témam. V našom príspevku popíšeme nami zvolený postup pri tvorbe terminologickej databázy a študijného materiálu pre študijný odbor Strojárske technológie a to na tematickom celku s názvom *Zváranie: typy, chyby, kvalita*.

Počas nášho trojročného pôsobenia na SjF sme ako vyučujúci odborného cudzieho jazyka pochopili, že ak chceme presadiť systémové zmeny vo výučbe odborného cudzieho jazyka do nasledujúcej akreditácie, musíme svoje návrhy podložiť číselnými údajmi, ktorým naši prírodovedne orientovaní kolegovia na SjF rozumejú. Uvedomili sme si, že prezentovanie číselných údajov odjakživa súviselo so zvyšovaním dôveryhodnosti argumentov a návrhov. To však predpokladá kompetenciu tieto údaje nielen získať, ale aj správne vyhodnotiť. Štatisticky sa hodnotí takmer každý kľúčový aspekt moderného života – od kvality ovzdušia, cez kvalitu zdravotnej starostlivosti až po výkon národného tímu na majstrovstvách sveta. „Ak žijete v Británii, neexistuje tam deň bez kontaktu s ONS (Office of National Statistics)“ (The Guardian, 2007). Aj preto má štatistika nielen výsostné postavenie vo vede a výskume. Vzhľadom na vyššie uvedené sme sa rozhodli preskúmať možnosti, ktoré nám tento vedný odbor ponúka. Prostredníctvom tejto pilotnej štúdie, súčasťou ktorej je štatistické spracovanie dát, verifikujeme vhodnosť nami vybraných a garantom odsúhlasených termínov z pohľadu rozdelenia odbornej slovnej zásoby na aktívnu, pasívnu a neznámu. Súčasne zisťujeme, či existuje štatisticky významný rozdiel v osvojovaní si novej odbornej slovnej zásoby z pohľadu rozdielnej všeobecnej jazykovej úrovne študenta podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR), ktorú študent získal počas predchádzajúceho štúdia.

1 KAPITOLA VÝZNAM ŠTATISTIKY V PEDAGOGICKOM VÝSKUME

Hlavným cieľom didaktiky odborného cudzieho jazyka je prispôbenie jazykovej výučby potrebám študenta s ohľadom na jeho budúci profesijný život. Sme presvedčení, že

tento cieľ je splniteľný za predpokladu, že bude podporený efektívnou výskumnou činnosťou, súčasťou ktorej je štatistické spracovanie získaných dát.

V edukačnej sfére sa výskumná činnosť môže realizovať viacerými smermi, pričom sú navzájom prepojené a ovplyvňujú sa. Primárne delíme vedecké metódy na kvalitatívne a kvantitatívne. V pedagogike ako empirickej vede je známych niekoľko výskumných metód. Použitie štatistiky nie je v každej metóde rovnaké, v kvalitatívnom výskume je jej použitie obmedzené. Na druhej strane, kvantitatívny výskum je zameraný na objektívne overiteľné fakty, teda jeho základom je meranie, t.j. získavanie presných údajov vyjadrených v číslach. Kvantitatívny pedagogický výskum zisťuje rozsah, frekvenciu alebo intenzitu edukačných javov (Gavora, 2006). Rovnako tak badať rozdiely jej využitia v jednotlivých etapách výskumnej činnosti. V súčasnosti môžeme klasifikovať 4 všeobecné etapy realizácie výskumu: etapa prípravy na vedecko-výskumnú prácu, etapa zhromažďovania faktov, etapa spracovania získaných faktov a etapa spracovania správy o výskume (Kominarec, Šuťáková, Dargová, 2005). Miesto štatistiky v jednotlivých etapách závisí od cieľa, druhu aplikovaných metód a postupov.

Štatistika ako vedný odbor predstavuje metodológiu pre zber, analýzu, interpretáciu a vyvodzovanie záverov z informácií (Agresti, Finlay, 1997). Vo vede a výskume sú to metódy, ktoré sa týkajú plánovania a realizácie výskumu, popisu a zhrnutia údajov a na druhej strane tvorby predpovedí, či zovšeobecňovaní o javoch, ktoré sú vyjadrené údajmi. Štatistika je založená na matematickej štatistike, ktorá je vetvou aplikovanej matematiky (Bedáňová, Večerek, 2007). V praxi to neznamena čistú matematiku, ale sústavu metód na získavanie poznatkov (Tomšík, 2016). Nakoľko v štatistike nehovoríme iba o výpočtoch, ale najmä o správnom uvažovaní a zdôvodnení údajov. Existuje úzke spojenie medzi štatistikou a informačnou gramotnosťou a ide nielen o správne prezentovanie údajov, ale taktiež o ich správne čítanie s porozumením.

S rozvojom edukácie úzko súvisí rozvoj pedagogického výskumu, cieľom ktorého je budovanie vedeckých teórií, vytváranie spojení medzi výsledkami výskumu a vzdelávaním, na základe ktorých dochádza k inováciám a aplikácii novodobo získaných poznatkov do tejto oblasti. Časť úloh edukátorov sa mení, nezostávajú iba sprostredkovateľmi vedomostí, faktov a čísel, ale v triede sa stávajú moderátormi, poradcami, organizátormi a mimo triedy sa vžívajú so svojou novou rolou, učiteľom – výskumníkom, ktorých cieľom verifikovať a

relevantne testovať hypotézy zaoberajúce sa vyučovacím procesom a novonadobudnuté poznatky implementovať do praxe.

2 KAPITOLA VÝBER ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSObY

Pri výučbe cudzích jazykov na terciárnom stupni vzdelávania je nevyhnutné uvedomiť si, že táto výučba je špecifická tým, že sa zaoberá špecifickou oblasťou jazyka a to odbornou oblasťou, ktorá si vyžaduje okrem ovládania všeobecného jazyka aj zvládnutie špecifických charakteristík platných pre odborný cudzí jazyk. To znamená zvládnutie nielen odbornej slovnej zásoby pre daný vedný odbor, ale aj odborného štýlu jazyka a súčasne disponovať i poznatkami z daného vedného odboru. Počas nášho trojročného pôsobenia na Strojníckej fakulte sme zistili, že nielen študenti v bakalárskom, ale aj študenti v inžinierskom, respektíve v doktorandskom stupni štúdia často komunikujú prostredníctvom jednoduchých slov/pomenovaní, ktoré sú len veľmi málo štylisticky príznakové. Nie je jednoduché presvedčiť ich, aby si obohatili svoju slovnú zásobu o termíny, ktoré majú špecifickejší význam alebo odlišný sémantický náboj, pretože sa im do istej miery darí komunikovať s touto obmedzenou slovnou zásobou. Disponovanie takouto nedostatočnou úrovňou odbornej slovnej zásoby im po stránke recepčnej neumožňuje pochopiť také slová, ktoré nepatria do všeobecného jazyka a po stránke produkčnej tvoria jednoduché jazykové výpovede, ktorými nie sú schopní vyjadriť odlišnosti vo významoch. V prípade používania odborného jazyka zlyhávajú pri adekvátnej a presnej pomenovaní javov, procesov a technológií, ktoré majú vyjadriť. Tento jazykový nedostatok je zvlášť závažný, pretože v ich budúcom profesijnom pôsobení sa od nich bude očakávať schopnosť adekvátne komunikovať o odborných témach v cudzom jazyku.

Vzhľadom na vyššie uvedené základnú zásadu, ktorou sa riadime pri výbere odbornej slovnej zásoby a termínov pre jednotlivé študijné odbory na SjF sú potreby samotných študentov, medzi ktoré okrem schopnosti študovať odbornú literatúru v cudzom jazyku jednoznačne patrí aj schopnosť odborne komunikovať o témach, ktoré preberajú na odborných predmetoch počas daného semestra. A preto dôležitou úlohou pre jazykový tím SjF pred začiatkom každého semestra je určiť obsah a rozsah odbornej jazykovej výučby.

Uvažovali sme nad frekvenčnou analýzou termínov v odborných textoch pre jednotlivé odborné témy. Po preštudovaní potrebnej literatúry zaoberajúcej sa touto problematikou sme zistili, že táto metóda je efektívna len v tom prípade, ak máte k dispozícii

dostatok kvalitných textov k danej odbornej téme, vhodný softvér a zároveň nie ste v časovej tiesni. Ani jednu z uvedených podmienok sme nespĺňali. Navyše naše skúsenosti za ostatné tri roky pôsobenia na Sekcii cudzích jazykov potvrdili, že jazyková príprava musí zahŕňať okrem odborného aj všeobecný jazyk. Rozhodli sme sa pre kooperáciu s garantmi a vyučujúcimi jednotlivých študijných odborov, počas ktorej sme odkonzultovali nami vytvorené študijné texty a v rôznych typoch úloh precvičili termíny, ktoré sa z pohľadu garanta a vyučujúcich odborných predmetov javili ako optimálne pre odbornú jazykovú prípravu budúcich absolventov SĽF.

Z vyššie uvedeného je evidentné, že dôležitú úlohu pri výučbe odborného jazyka predstavuje odborná slovná zásoba. Slovo termín bolo pôvodne odborným názvom z klasickej logiky a odtiaľ prešiel tento výraz do latinského zloženého slova „terminus technicus“, ktorým sa označovalo slovo alebo zložený výraz odborného charakteru (Roudný, 1977, s. 238). Podľa Schippanovej (1992, s. 230) „predstavujú termíny definovanú, určenú časť odbornej lexiky, charakterizovanú jednoznačnosťou a presnosťou“. Hlavnou črtou termínu je jeho vymedzovacia funkcia. Význam termínu je vymedzený pojmom, definíciou, ktorá sa mu pripisuje. Jeho vnútorný obsah sa môže meniť len pri preskupovaní pojmov v danom vednom odbore, resp. v súvislosti s vývojom vedného odboru. Termín sa stáva súčasťou terminologického poľa, ktoré pokrýva celý systém pojmov daného vedného odboru. Termín je paradigmatický, to znamená, že má vždy presne určené miesto v terminologickom systéme daného terminologického poľa. Mimo tohto poľa stráca termín svoju charakteristiku.

2.1 Vlastnosti termínu

Termín je teda taká pomenovacia jednotka, ktorá má vzhľadom na komunikatívne potreby v odbornej oblasti. Z dlhého radu vlastností pripisovaných termínu sme pri tvorbe výučbového materiálu a banky termínov pre študijný odbor Strojárske technológie v štvrtom semestri bakalárskeho štúdia za najpodstatnejšie považovali tieto:

- **motivovanosť/významová priezračnosť** – je vlastnosť termínu, ktorá zo synchronného pohľadu ukazuje na motív a spôsob jeho utvorenia (Masár, 1991),
- **systémovosť** - termíny sú prísne systémové a odrážajú systémovú spätosť s inými jednotkami terminologického poľa,
- **jednoznačnosť** v rámci príslušného vedného odboru - každý termín by mal označovať len jeden pojem v rámci príslušného vedného odboru.

2.2 Typy úloh

V súvislosti s vypracovaním rôznych typov úloh, cieľom ktorých je poskytnúť študentom dostatočnú možnosť precvičiť si termíny v rôznych kontextoch, nemôžeme nespomenúť náročnú prípravu študijných materiálov v porovnaní s učiteľmi všeobecného cudzieho jazyka, ktorí majú k dispozícii širokú škálu učebníc všetkých jazykových úrovní rozvíjajúcich všetky štyri zručnosti. Neberúc do úvahy doplnkový materiál a knihu pre učiteľov s metodickými pokynmi a testami. Vyučujúci odbornej jazykovej prípravy na vysokých školách sú odkázaní pri príprave študijných materiálov sami na seba, prípadne na spoluprácu úzkeho okruhu kolegov ako je to v prípade jazykového tímu pre SjF. Naším hlavným zdrojom pre výber textov je predovšetkým internet, vedecké, či populárno-vedecké články a odborné publikácie v slovenskom jazyku, autormi ktorých sú vyučujúcich odborných predmetov na SjF. Celý proces je však časovo náročný, pretože nájsť vhodný východiskový text nie je jednoduché. Navyše tento text musíme didaktizovať pre potreby výučby, to znamená, že skracujeme, spájame a dopĺňame informácie z rozličných zdrojov. Keďže nie sme odborníci v oblasti strojárskych technológií, tak sa občas stane, že sa dopustíme faktických omylov. A preto po odučení nami vypracovaného študijného materiálu, diskusii so študentmi, pravidelne upravujeme a aktualizujeme tieto materiály. Predpokladáme, že nám potrvá niekoľko rokov, kým sa v jednotlivých odborných témach budeme cítiť pohodlne. Pevne veríme, že prostredníctvom štatistického spracovania dát, budeme môcť jedného dňa tvrdiť, že nami vypracovaný študijný materiál obsahuje rôznorodý a dostatočný počet úloh pre osvojenie si odbornej slovnej zásoby daného tematického celku. Každý tematický celok obsahuje rôznorodé typy úloh, cieľom ktorých je rozvíjať počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, rozprávanie a obohacovať odbornú slovnú zásobu. Cieľom týchto úloh je pripraviť študentov, aby boli jazykovo zdatní a schopní vlastnej produkcie. Zároveň, aby jednotlivé termíny prešli z pasívnej formy rozpoznávania termínu do aktívnej formy, tak aby ich absolventi SjF mohli v budúcnosti využiť v rôznych situáciách v reálnom živote.

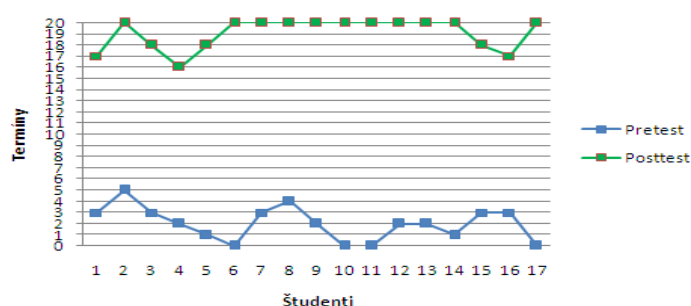
3 METODOLÓGIA, CIELE A ZISTENIA PILOTNEJ ŠTÚDIE

Počas prvého týždňa letného semestra akademického roka 2017/2018 sme študentom druhého ročníka v študijnom odbore Strojárske technológie predstavili zámery pilotnej štúdie. Cieľom pilotnej štúdie bolo zistiť, či rozdielna jazyková úroveň podľa SERR ovplyvňuje úroveň osvojovania si odbornej slovnej zásoby alebo nie. Predpokladali sme, že študenti

prichádzajúci z gymnázií s dosiahnutou jazykovou úrovňou B2 budú úspešnejší pri osvojovaní si odbornej slovnéj zásoby, ako študenti, ktorí prichádzajú zo stredných odborných škôl a ich všeobecná jazyková úroveň by mala byť na úrovni B1 podľa SERR.

Po predstavení cieľov pilotnej štúdie a zodpovedaní niekoľkých otázok, bol každý študent požiadaný o poskytnutie súhlasu. Z 34 študentov 30 dalo súhlas so zaradením do výskumného šetrenia. Študenti, ktorí prejavili záujem, boli požiadaní, aby vypracovali nami zostavený online zaraďovací test, cieľom ktorého bolo zistiť ich jazykovú úroveň podľa SERR. Test absolvovalo 17 študentov, ktorí tvoria aj výskumnú vzorku pilotnej štúdie. Uvedomujeme si, že výskumná vzorka nie je dostatočná na zovšeobecňovanie záverov. Avšak túto pilotnú štúdiu vnímame, ako náš prvý krok k nastaveniu výskumnej činnosti v rámci jazykového tímu pôsobiaceho na SjF.

Títo 17 študenti absolvovali pretest počas prvého týždňa semestra a posttest počas posledného týždňa semestra. Cieľom pretestu bolo overiť koľko termínov z odbornej slovnéj zásoby študenti ovládajú na začiatku semestra a či je rozdiel medzi študentmi, ktorí prichádzajú zo stredných odborných škôl a absolvovali odborné predmety počas stredoškolského štúdia a študentmi, ktorí absolvovali gymnázium. Pretest rovnako ako aj posttest pozostával z 20 položiek obsahujúcich termíny z témy *Zváranie: typy, chyby, kvalita*. Tieto termíny boli testované prostredníctvom priameho prekladu v anglickom kontexte, to znamená, úlohou študenta bolo preložiť len termín zo slovenského do anglického jazyka. Následne sme pre každého študenta vypočítali prírastkové skóre, to znamená, rozdiel medzi počtom zvládnutých termínov počas posttestu a pretestu, vid' Graf 1.



Graf 1: Počet zvládnutých termínov počas pretestu a posttestu

Prvých deviatich študentov z vyššie uvedeného grafu 1 sú absolventi stredných odborných škôl s jazykovou úrovňou v rozmedzí A2-B1 podľa SERR. Nasledujúcich 8 študentov sú absolventi gymnázií s jazykovou úrovňou v rozmedzí B1-B2 podľa SERR. Štyria študenti zo 17 počas pretestu nedokázali správne preložiť ani jeden z 20 termínov, dvaja preložili správne

jeden termín, štyria dva termíny, piati tri termíny, jeden štyri a jeden preložil správne päť termínov. Počas pretestu v priemere študenti zvládli správne preložiť 3 termíny. Avšak tí študenti, ktorí počas pretestu nedokázali správne preložiť ani jeden termín, počas posttestu správne preložili všetkých dvadsať termínov. Prostredníctvom výpočtu normalizovaného zisku označovaného písmenom g (*normalised gain*), ktoré vypočítame pomocou nasledovného vzorca,

$$\langle g \rangle = \frac{\langle \text{post} \rangle - \langle \text{pre} \rangle}{100 - \langle \text{pre} \rangle}$$

pričom čitateľ poskytuje informáciu o celkovom zlepšení študenta, to znamená o náraste rozsahu jeho odbornej slovnej zásoby. Menovateľ je korekčný faktor a poskytuje informáciu o tom, čo sa študenti mohli naučiť (Hake, 1998). Maximálna možná hodnota normalizovaného zisku je 1. K tomu dochádza, ak študent odpovedá na všetky položky v postteste správne. Ak študent nedosiahne žiadne zlepšenie, tak hodnota g bude 0 a ak sa zlepší presne o polovicu, tak hodnota g bude 0,5. Prirodzene je možné, že výkon študenta sa zhorší. V tom prípade normalizovaný zisk bude mať negatívnu hodnotu.

Tabuľka 1 Výpočet normalizovaného zisku

Student	School type	Level	Points	Score				g
				pretest	percentage	posttest	percentage	
Student 1	vocational	A2	30	3	15	17	85	0,8
Student 2	vocational	A2	35	5	25	20	100	1,0
Student 3	vocational	A2	22	3	15	18	90	0,9
Student 4	vocational	A1	18	2	10	16	80	0,8
Student 5	vocational	A1	19	1	5	18	90	0,9
Student 6	vocational	B1	45	0	0	20	100	1,0
Student 7	vocational	B1	42	3	15	20	100	1,0
Student 8	vocational	B1	45	4	20	20	100	1,0
Student 9	vocational	A2	36	2	10	20	100	1,0
Student 10	SG	A2	39	0	0	20	100	1,0
Student 11	SG	B1	45	0	0	20	100	1,0
Student 12	SG	B1	48	2	10	20	100	1,0
Student 13	SG	B1	51	2	10	20	100	1,0
Student 14	SG	B1	56	1	5	20	100	1,0
Student 15	SG	B1	56	3	15	18	90	0,9
Student 16	SG	B1	59	3	15	17	85	0,8
Student 17	SG	B1	42	0	0	20	100	1,0

Prostredníctvom vypočítania normalizovaného zisku g pre každého študenta sme zistili, že 11 študentov zo 17 dosiahlo maximálne možný zisk, 3 študenti urobili chybu v jednom termíne a 3 študenti chybovali pri dvoch termínoch. Všetky chyby súviseli s ortografickou stránkou, to znamená, že študenti nesprávne napísali daný termín, čo považujeme za formu lokálnej chyby, ktorá stále umožňuje bezproblémovú komunikáciu, nie globálnej. Napriek malej výskumnej vzorke môžeme predpokladať, že nie je štatisticky významný rozdiel medzi jazykovou úrovňou a osvojovaním si odbornej slovnej zásoby. Študenti s nižšou jazykovou úrovňou boli rovnako úspešní pri osvojovaní si odbornej slovnej zásoby, ako študenti s vyššou jazykovou úrovňou.

Subor Domov Vložiť Rozloženie stránky Vzorec Údaje Posúdiť Zobrazit

Funkcia Automatický súčet Naposledy použité Finančné Logické Textové Datum Čas Vyhládavanie Matematické a trigonometrické Ďalšie funkcie Správca názvov Definovať názov Príklad vo vzorci Nasledujúce Vytvoríš z výberu Odstrániť

N30

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1									
2									
3									
4									
5	Student	School type	Level	Points	Score pretest	posttest	gain		
6	Student 1	vocational	A2	30	3	17	14		
7	Student 2	vocational	A2	35	5	18	15		
8	Student 3	vocational	A2	22	3	18	15		
9	Student 4	vocational	A1	18	2	16	14		
10	Student 5	vocational	A1	19	1	18	17		
11	Student 6	vocational	B1	45	0	20	20		
12	Student 7	vocational	B1	42	0	20	17		
13	Student 8	vocational	B1	45	4	20	18		
14	Student 9	vocational	A2	36	2	20	18		
15	Student 10	SG	A2	39	0	20	20		
16	Student 11	SG	B1	45	0	20	20		
17	Student 12	SG	B1	48	2	20	18		
18	Student 13	SG	B1	51	2	20	18		
19	Student 14	SG	B1	56	1	20	19		
20	Student 15	SG	B1	56	3	18	15		
21	Student 16	SG	B1	59	3	17	14		
22	Student 17	SG	B1	42	0	20	20		
23									
24									
25									
26	korelačný koeficient level a gain				0,3	nízka tesnosť			
27	korelačný koeficient level a pretest				0,0	žiadna závislosť			
28	korelačný koeficient level a posttest				0,4	miera tesnosť			

Term 1 butt joint

	pretest	postte
6	0	
7	0	
8	0	
9	0	
10	0	
11	0	
12	0	
13	1	
14	0	
15	0	
16	0	
17	0	
18	0	
19	0	
20	0	
21	0	
22	0	
23	6%	

Statistické

- Technické >
- Kozka >
- Informačné >
- Kompatibilita >

AVEDEV

AVERAGE

AVERAGEA

AVERAGEIF

AVERAGEIFS

BETA.DIST

BETA.INV

BINOM.DIST

BINOM.INV

CONFIDENCE.NORM

CONFIDENCE.T

CORREL

COUNT

COUNTA

COUNTBLANK

COUNTIF

COUNTIFS

COVARIANCE.P

COVARIANCE.S

DEVSQ

EXPON.DIST

F.DIST

F.DIST.RT

F.INV

F.INV.RT

F.TEST

FISHER

Vložíš funkciu...

úrovňou a rozsahom odbornej slovnej zásoby, pretože korelačný koeficient má hodnotu 0. Nezáležiac na tom, či je študent absolvent gymnázia alebo strednej odbornej školy, ich úroveň a rozsah odbornej slovnej zásoby je porovnateľný.

Prostredníctvom druhej korelácie sme overovali existenciu závislosti medzi jazykovou úrovňou podľa SERR a prírastkovým skóre odbornej slovnej zásoby, to znamená rozdielom medzi posttestom a pretestom. Korelačný koeficient dosiahol hodnotu 0,3, čo znamená, že pre danú výskumnú vzorku existuje nízka závislosť medzi jazykovou úrovňou a rozšírením odbornej slovnej zásoby. Tí študenti, ktorí mali vyššiu jazykovú úroveň podľa SERR si viac rozšírili odbornú slovnú zásobu, ako študenti s nižšou jazykovou úrovňou.

Prostredníctvom tretej korelácie sme overovali existenciu závislosti medzi jazykovou úrovňou podľa SERR a výsledkami posttestu. Pri tejto korelácii korelačný index nadobudol hodnotu 0,4, čo znamená, že medzi nimi existuje mierna závislosť. Študenti s vyššou jazykovou úrovňou si osvojili nové termíny správne po sémantickej a ortografickej stránke, na rozdiel od študentov s nižšou jazykovou úrovňou, ktorí si termíny takisto osvojili, dokázali ich správne použiť, ale pri ortografickej stránke neboli dostatočne pozorní.

Sme si vedomí skutočnosti, že ak existuje závislosť medzi hodnotami skúmaných premenných, nemusí to nutne znamenať, že je medzi nimi vecná súvislosť. Korelácia je platná iba v oblasti, v ktorej patria namerané hodnoty a mení sa v závislosti od veľkosti výskumnej vzorky. V nasledujúcom rozsiahlejšom výskume sa sústredíme na logické vysvetlenie súvislosti medzi skúmanými premennými. A preto v akademickom roku 2018/2019 do výskumného šetrenia zapojíme všetky krúžky na SjF.

ZÁVER

Počas nášho trojročného pôsobenia v jazykovom tíme pre SjF neustále analyzujeme spôsob používania slovnej zásoby študentmi, pretože rozsah odbornej slovnej zásoby by mal byť nielen dostatočný, ale aj kvalitný. Vzhľadom na skutočnosť, že rozsah a kvalitu odbornej slovnej zásoby vnímame ako nevyhnutné predpoklady úspešného začlenenia sa absolventa SjF do profesijného života. Náš predpoklad, že študenti prichádzajúci z gymnázií s dosiahnutou jazykovou úrovňou B2 budú úspešnejší pri osvojovaní si odbornej slovnej zásoby, ako študenti, ktorí prichádzajú zo stredných odborných škôl a ich všeobecná jazyková úroveň by mala byť na úrovni B1 podľa SERR, nebol celkom správny. Pre danú výskumnú vzorku existuje nízka závislosť medzi jazykovou úrovňou a rozšírením odbornej slovnej

zásoby. Vďaka tejto pilotnej štúdií, prostredníctvom ktorej sme začali koncepčne chápať štatistické spracovanie dát, si uvedomujeme, že nebude jednoduché nájsť kauzalitu medzi skúmanými premennými. Napriek tomu, sme odhodlaní zistiť, čo ovplyvňuje úroveň osvojenia odbornej slovnej zásoby.

LITERATÚRA

- AGRESTI, A. - FINLAY, B. 1997. *Statistical Methods for the Social Sciences*, 3th Edition. Prentice Hall, s. 706, ISBN 13: 978-0135265260.
- BEDÁŇOVÁ, I. - VEČEREK, V. 2007. *Základy štatistiky pro studující veterinární medicíny a farmacie*. Brno : VaFU, s. 130. ISBN 978-80-7305-026-9.
- CENCIČ, M. 2007. Educational Research in a Knowledge Based Society. In Cencič, M. et al. (eds). *Research Views of the Development of Pedagogical Practice: Selected Pedagogical Fields*. Koper : Faculty of Education, s. 120. ISBN 978-961-6528-71-9.
- GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent, s. 230. ISBN 80 223 2317 8.
- HAKE, R. R. 1998. Interactive-engagement vs traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. In *American Journal of Physics* 66(1):64-74; [online] 1998. [cit. 2018-06-02] Dostupné na internete: <http://www.physics.indiana.edu/~sdi/>
- KOMINAREC, I. - ŠUŤAKOVÁ, V. - DARGOVÁ, J. 2005. *Základy pedagogiky: Vybrané pedagogické problémy*. Prešov : FHPV, s. 136, ISBN 80-8068-096-5.
- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava : Veda 1991. s. 189, ISBN 80-967574-9-0.
- ROUDNÝ, M. 1977. Z historie českých definic odborného názvu. In *Slovo a slovesnost*, roč. 38, č. 3, s. 239, ISBN 80-88904-46-3.
- SCHIPPAN, T. 1992. *Lexikologie der deutschenGegenwarts- sprache*. Tübingen. Leipzig: Bibliographisches Institut, s. 316, ISBN 3-484-73002-1.
- TIRPÁKOVÁ, A. - MARKECHOVÁ, D. 2004. Overovanie účinnosti programu rozvoja tvorivosti. In *Matematika vo výučbe, výskume a praxi*. Nitra : SPU, s. 212-215. ISBN 80-8069-371-4.
- TOMŠIK, R. 2016. *Štatistika v pedagogickom výskume: Aplikácia komparačných a korelačných metód pomocou programu Microsoft Excel*. Nitra : UKF. s. 304, ISBN 978-80-558-1027-0.

ŠTATISTICKÉ DÁTA AKO NÁSTROJ SPÄTNEJ VÄZBY ŠTUDENTOV PRI IMPLEMENTÁCII ONLINE TESTOVACEJ PLATFORMY DO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

STATISTICAL DATA AS A STUDENTS' FEEDBACK TOOL IN THE IMPLEMENTATION OF THE TESTING PLATFORM INTO THE LANGUAGE EDUCATION

Petra Laktišová

Abstrakt

Moderné informačné systémy v súčasnosti nepopierateľne transformujú oblasť edukácie, jazykové vzdelávanie nevynímajúc. Školu nechápeme už len ako miesto kde sa učí, ale predovšetkým ako priestor, kde sa žije a kde technológie a inovácie majú svoje pevné miesto viac než kedykoľvek predtým. Digitálne technológie ako novodobá forma informačno-komunikačných technológií nás sprevádzajú denne a stali sa súčasťou každodenného života učiteľa aj študenta. Niet preto divu, že transformovali aj spôsob overovania úrovne vedomostí študentov. Od najfrekvencovanejšej formy – pero a papier – k online platformám. Takýto systém zjednodušil učiteľom tvorbu a generovanie testov, ako aj získavanie spätnej väzby o vedomostiach a zručnostiach študentov, pričom ich zároveň odbremenil od opravovania a spracovávania ich výsledkov. Tým zároveň umožnil študentom rýchlejšie spoznať svoju úspešnosť v nich. V súčasnej dobe najviac na popularite získavajú platformy ako Edmodo, Weebly alebo Socrative. Posledná z uvedených platforiem je v súčasnej dobe implementovaná do procesu jazykovej výučby na pôde Ústavu celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline. Cieľom príspevku je poukázať na to ako štatistické spracovanie dát získané dotazníkovou metódou, týkajúce sa spokojnosti študentov s takýmto inovatívnym nástrojom, poskytuje pracovisku spätnú väzbu, reakciu vyjadrujúcu pocity jednotlivca – študenta na vykonané zmeny, ktorá môže byť veľkou pomocou pri aplikácii ďalších inovatívnych prístupov v budúcnosti.

Kľúčové slová: Socrative, online testovacie nástroje a platformy, štatistika, spätná väzba študentov, jazykové vzdelávanie

Abstract

Quick advancement of technology is noticeably transforming the educational environment, language teaching including. Schools nowadays are technologically advanced places than ever before and the majority of them have the capability to access the online platforms and services using computer terminals or other devices. Along with the technological growth the teaching and assessing approaches are also being transformed. Exempli gratia, it is now less demanding to apply a survey or a test, instantly aggregate the results and analyse them more quickly than decades ago. One of the presently emerging technologies are web-based student response systems such as Edmodo, Weebly or Socrative, which are also commonly referred to as clickers. The online SRS platform Socrative is currently being under the process of implementation at the Institute of Lifelong Learning. Account on that, the article deals with the statistics and student feedback data to boost it.

Keywords: Socrative, online testing and quizzing tools, statistics, student feedback data, language learning

ÚVOD

Ako podporný prvok transformácie rôznych fáz edukačného procesu sa dnes do neho, na pomerne frekventovanej báze, implentujú prvky informačno-komunikačných technológií. Odhliadnúc od ďalších charakteristík elektronických zariadení, sú to predovšetkým ich technické parametre a možnosti aplikácie, ktoré robia z digitálnych multimédií ideálny podporný nástroj pre vzdelávanie.

Množstvo šírených informácií, ktoré je potrebné spracovať, neustále objemovo narastá, a jeho absorpcia vo vzdelávacom procese stráca svoje ústredné postavenie, pričom túto dominanciu postupne preberá rozvoj schopností a zručností študenta učiť sa. Získané vedomosti sú z pohľadu využiteľnosti a času čoraz kratšie, čím vzniká potreba rozvoja takých zručností, ktoré študentovi umožnia prechádzať z pasívnej roly učiaceho sa do roly aktívnej. Berúc ohľad na tento fakt, pri tvorbe obsahu a projektovaní organizácie štúdia cudzieho jazyka, sa v súčasnosti na našom pracovisku využívajú moderné pedagogické princípy a preferujú sa aktívne formy výučby so systematickou aplikáciou moderných technológií, čím dochádza aj k zmene v postavení učiteľa vo výučbe. Z tradičnej roly sa učiteľ mení na facilitátora a ukazovateľa cesty ako vedomosti a zručnosti získať, spracovať a správne aplikovať. Informatizácia v oblasti vzdelávania však nezasahuje len do odovzdávania potrebných poznatkov, ale postupne preniká aj do oblasti ich overovania.

Overovanie vedomostí je neodmysliteľnou a dôležitou fázou vzdelávacieho procesu, kde sa získava obraz tak o vedomostiach jednotlivých účastníkov vzdelávacieho procesu, ako aj o jeho samotnom priebehu. Ak sa fáza overovania realizuje klasickou formou – ústne či písomne, ide o časovo veľmi náročný proces. Tento problém môže vyriešiť aplikácia informačných a komunikačných technológií vedúca k automatizácii procesu overovania vedomostí, ktorú sme pilotne v akademickom roku 2017/2018 otestovali a získané údaje štatisticky spracovali.

Štatistické spracovanie dát týkajúce sa spokojnosti študentov s takýmto inovatívnym nástrojom poskytuje pracovisku spätnú väzbu, reakciu vyjadrujúcu pocity jednotlivca – študenta na vykonané zmeny, ktorá môže byť veľkou pomocou pri aplikácii ďalších inovatívnych prístupov v budúcnosti.

1 VÝZNAM ŠTATISTIKY PRI IMPLEMENTÁCII INOVÁCIÍ DO EDUKAČNÉHO PROCESU

V súčasnej dobe je prirodzeným javom, že študenti očakávajú od vzdelávacích inštitúcií stále viac, majú možnosť väčšej voľby a sú vo všeobecnosti menej lojálni. Ak nami poskytované služby vzdelávania nespĺňajú ich očakávania, predmet Cudzí jazyk prestávajú navštevovať, resp. si ho do ďalších semestrov nevolia. Z tohto dôvodu je veľmi dôležité, ba priam až nevyhnutné, priebežne analyzovať silné aj slabé stránky implementovaných inovácií v edukačnom procese, identifikovať oblasti, v ktorých je príležitosť na zlepšenie a v neposlednom rade aj hlbšie spoznávať pocity študentov – jednotlivcov – na vykonané zmeny.

Ako teda lepšie porozumieť pocitom a potrebám študentov? Práve metódy štatistickej analýzy dát nám môžu byť v tomto smere odpoveďou. Existuje celá rada univerzitných akademických systémov, ktoré sú zahltené dátami, z ktorých získať len potrebné relevantné informácie je veľmi náročné. Pokiaľ však spracujeme dáta s aplikáciou štatistických metód môžeme odhaliť ich skrytý potenciál. Spracované dáta nie sú určené len štatistom, práve naopak – môžu pomôcť vedeniu učiteľských tímov pozrieť sa na dáta komplexne a závery analytických metód preniesť späť do edukačného procesu.

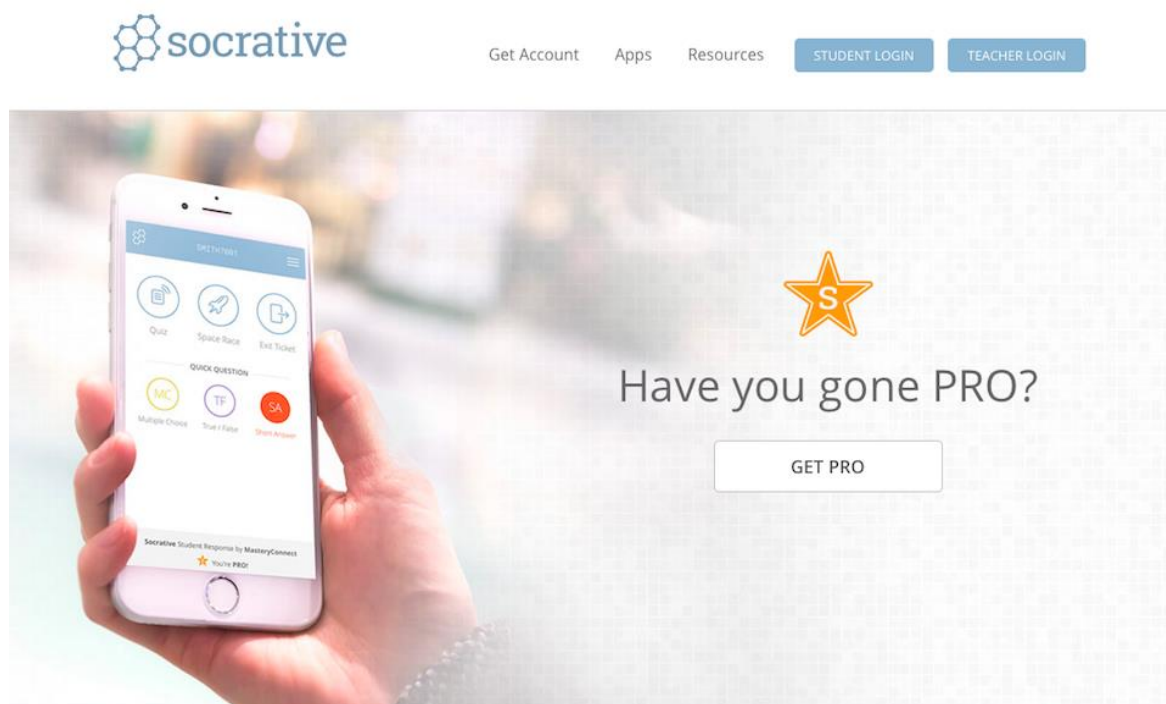
Samotná štatistická činnosť sa môže uskutočňovať početnými kvantitatívnymi a kvalitatívnymi vzájomne prepojenými spôsobmi. V univerzitnom vzdelávaní sa primárne aplikuje niekoľko významných výskumných metód – pozorovanie, dotazník, škálovanie, interview, testy, sociometria, sémantický diferenciál a experiment. Je však nutné podotknúť, že postavenie a aplikácia štatistiky môže byť v jednotlivých metódach rôzna. Zatiaľ čo v kvalitatívnom výskume je aplikácia štatistickej činnosti istým spôsobom limitovaná, v kvantitatívnom pedagogickom výskume, ktorého cieľom je získať exaktné a objektívne overiteľné údaje o skúmanej problematike je takmer neobmedzená. Navyše, základ kvantitatívneho výskumu tvorí meranie. Je to postup získavania presných údajov vyjadrených numericky, čo znamená, že kvantitatívny pedagogický výskum zisťuje rozsah, frekvenciu alebo intenzitu edukačných javov (Gavora, 2010). Rovnako je možné poukázať na rozdiely jej využitia v jednotlivých etapách realizovanej výskumnej činnosti, ktoré je možné klasifikovať nasledovne: etapa prípravy na vedecko-výskumnú prácu, etapa zhromažďovania faktov, etapa spracovania získaných faktov a etapa spracovania správy o výskume (Kominarec, Šuťáková, Dargová, 2005). Postavenie a aplikácia štatistiky v jednotlivých etapách je v priamej súvislosti s cieľom, druhom aplikovaných metód a postupov.

Štatistika aplikovaná v pedagogickom výskume vychádza hlavne z podstaty matematickej štatistiky, ktorá je odrodou aplikovanej matematiky, čo však v praxi neznamená, že sa jedná len o výpočty (Bedáňová, Večerek, 2007). Ide predovšetkým o správne uvažovanie a o logické zdôvodnenie údajov a hľadania vzťahov medzi nimi, čo pre transformáciu edukačného procesu a implementácii inovatívnych prístupov, môže mať aj napriek svojej náročnosti, zásadný vplyv.

2 ONLINE TESTOVACIA PLATFORMA SOCRATIVE.COM

Socrative.com je voľne dostupná multiplatformná aplikácia, ktorá sa zaraďuje do kategórie tzv. Classroom response systems (CRS) alebo Student Response Systems, ktoré umožňujú získať individuálnu odpoveď od všetkých študentov v reálnom čase. V minulosti bola označovaná ako tzv. „clicker“ nástroj pre online testovanie študentov, poskytujúci okamžitú spätnú väzbu. Vznikol v roku 2010 ako startup, neskôr prešiel pod správu firmy MasteryConnect. V súčasnosti poskytovateľ online testovacej platformy ponúka voľne dostupnú verziu s limitovanými funkcionalitami a platenú, ktorá je označená ako „Socrative Pro“. Aplikáciu je možné spustiť cez internetové rozhranie www.socrative.com. K dispozícii sú dva varianty aplikácie – a to Socrative Teacher a Socrative student. Ako už z názvu vyplýva, jedna je určená učiteľom pre tvorbu, realizáciu, a hodnotenie testov, zatiaľ čo druhá slúži študentom pre ich vyplňanie. Je vhodné hneď na úvod poznamenať, že aplikácia nemá slovenské rozhranie, takže užívateľ musí pre prácu s ňou ovládať anglický jazyk aspoň na minimálnej úrovni.

Rovnako ako iné online testovacie nástroje, ani Socrative nevyžaduje od študentov ich priamu registráciu. Do rozhrania aplikácie vstupujú cez adresu b.socrative.com/student/, kde zadajú učiteľom pridelený názov miestnosti, kde sa určená aktivita má odohrať, resp. ktorá je v kurze učiteľom aktuálne spustená, a vyplnia svoje identifikačné údaje – spravidla meno a priezvisko.



Obr. 1 Úvodná obrazovka Socrative.com

Student Login

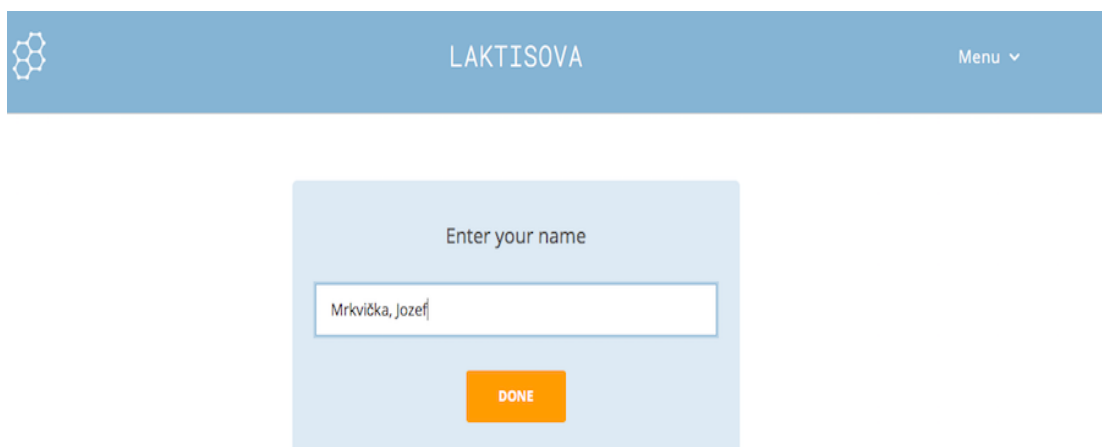
Room Name

LAKTISOVA

JOIN

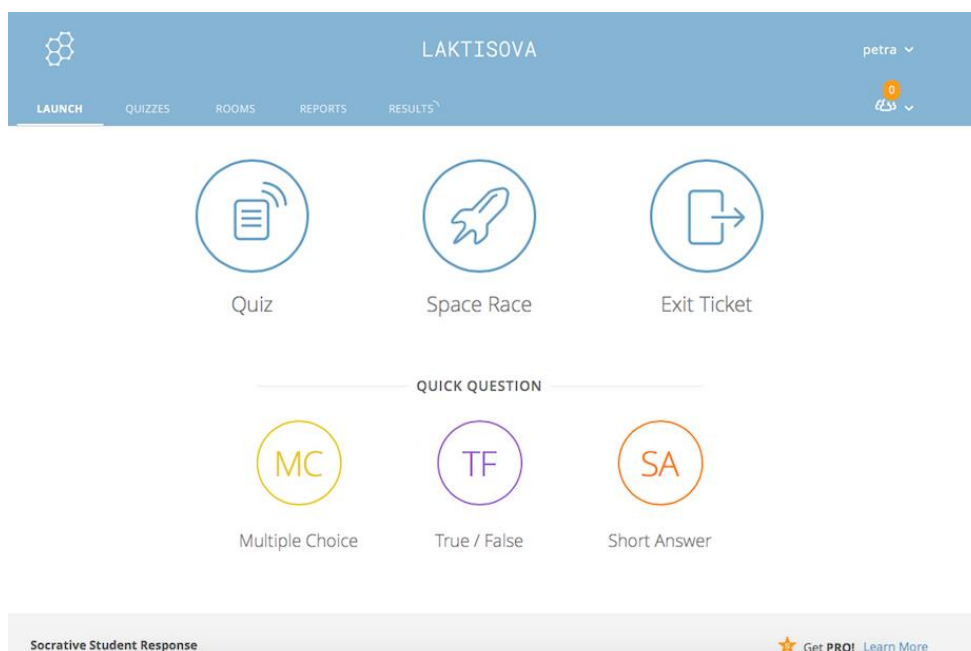
English

Obr.2 Prihlásenie študenta – názov miestnosti v rámci platformy Socrative.com



Obr.3 Prihlásenie študenta – identifikačné údaje v rámci platformy Socrative.com

Za jeho výhody sú považované najmä rôznorodosť typov otázok, možnosť kolaboratívnej práce v tímoch (Dakka, 2015) a prvky priateľskej súťaživosti (Glassman, 2015). V porovnaní s inými testovacími platformami, ako Kahoot! alebo Quizizz, ponúka učiteľovi viac typov otázok, pričom zachováva jednoduchosť v orientácii v ňom a vyžaduje len minimum povinných nastavení. Práca s ním je intuitívneho charakteru.



Obr. 4 Intuitívne učiteľské rozhranie – typológia aktivít a testových otázok Socrative.com

2.1 Typy testových úloh a výhody testovacej platformy

V súvislosti s vypracovaním podkladov pre online testovaciu platformu nie je možné nespomenúť, že vyučujúci odbornej jazykovej prípravy na našom pracovisku sú pri tvorbe testov odkázaní sami na seba, resp. na spoluprácu okruhu tímových kolegov a tímového koordinátora v roly supervízora, nasledujúc pri tom pravidlá vytvorenej testovej špecifikácie. Celý proces je častokrát časovo náročný, pretože vyselektovať odučené termíny, ktorých znalosť je potrebné otestovať a nájsť vhodný východiskový text, resp. nahrávku pre potreby testu, nie je vždy jednoduché.

Aj napriek časovej náročnosti prípravy testu je samotná realizácia a jeho hodnotenie výrazným uľahčením práce učiteľa. Navyše oproti klasickej forme testovania, študent po ukončení testu získava okamžitú spätnú väzbu o dosiahnutom skóre. Z pohľadu učiteľa, primárne za pridanú hodnotu platformy je možné považovať spracovanie výsledkov testu, ktoré môžu slúžiť nielen ako spätná väzba týkajúca sa úspešnosti testovaných študentov, ale aj ako spätná väzba smerom k tvorcovi testu, ktorá predovšetkým odzrkadľuje vhodnosť výberu testových úloh, jednotlivých položiek testu, ako aj jeho náročnosť. V neposlednom rade tvoria ucelený súbor vhodný pre ďalšiu štatistickú analýzu a hľadanie vzájomných vzťahov.

Typy testových úloh, ktoré ponúka testovacia platforma:

- **Testové úlohy s výberom odpovedí, tzv. Multiple choice**
- **Testové úlohy typu správne-nesprávne tzv. True / False**
- **Úlohy na doplnenie tzv. Short answers**

ktoré sú využívané pre:

Počúvanie s porozumením, cieľom ktorého je otestovať schopnosť študentov pracovať s odbornou terminológiou počas počúvania, napr. dopĺňaním slov do zhrnutia počúvania nahrávky na rôzne odborné témy, priradiť výpovede k jednotlivým rozprávajúcim alebo na základe vypočutého určiť, či sú jednotlivé výroky pravdivé/nepravdivé.

Čítanie s porozumením, cieľom ktorého je otestovať schopnosť študentov pracovať už s naučenou odbornou slovnou zásobou v kontexte odborného textu.

Použitie odbornej slovnej zásoby, základom ktorej sú termíny – cieľom týchto úloh je otestovať schopnosť študentov aplikovať už naučené odborné termíny v odbornom kontexte.

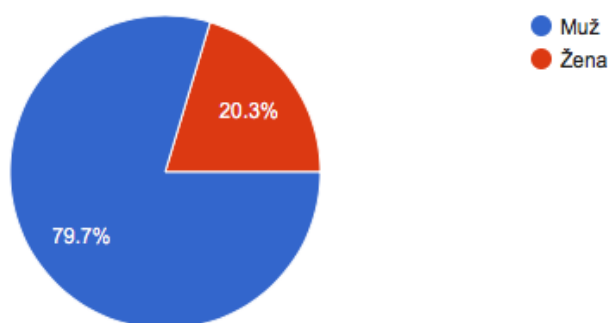
Všetky testové úlohy sú pripravené tak, aby študent nielen „klikol“ na možnosť, ktorú považuje za správnu, ale aby reálne využil naučené poznatky.

3 METODOLÓGIA, CIELE A ZISTENIA RIEŠENÉHO PRIESKUMU

Na základe vyššie uvedeného a zdôraznených pozitív nás okrem spokojnosti študentov s predmetom Cudzí jazyk – odborný jazyk, zaujímala aj percepcia implementácie online testovania študentmi. Vzhľadom k metodologickej príbuznosti dotazníkovej metódy a bezprostredného ústneho interview sme si za prieskumný nástroj zvolili elektronický dotazník, prostredníctvom ktorého sme získali relevantné informácie, ktoré po by po štatistickom spracovaní podporili myšlienku ďalšej implementácie inovatívnych prístupov a technológií do edukačného procesu na našom pracovisku. Dotazník vyplnilo 187 študentov, z toho 38 žien a 149 mužov študujúcich na Elektrotechnickej a Strojníckej fakulte Žilinskej univerzity v Žiline.

Pohlavie

187 responses

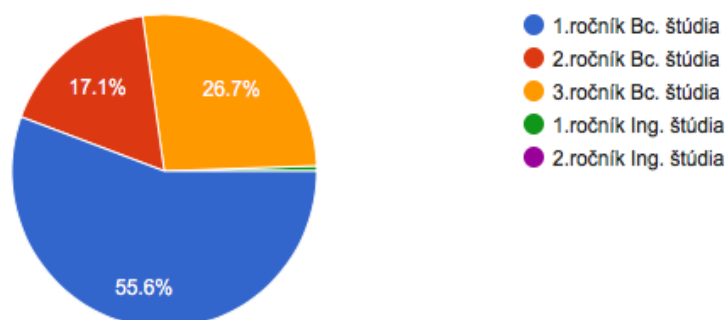


Obr. 5 Zloženie respondentov z hľadiska pohlavia

V prípade pohlavia respondentov je nutné poukázať na fakt, že prevažovali študenti mužského pohlavia. Predpokladáme, že tento jav je spôsobený výberom fakúlt, ktoré majú vysoko technické zameranie.

Vyberte Váš ročník štúdia

187 responses

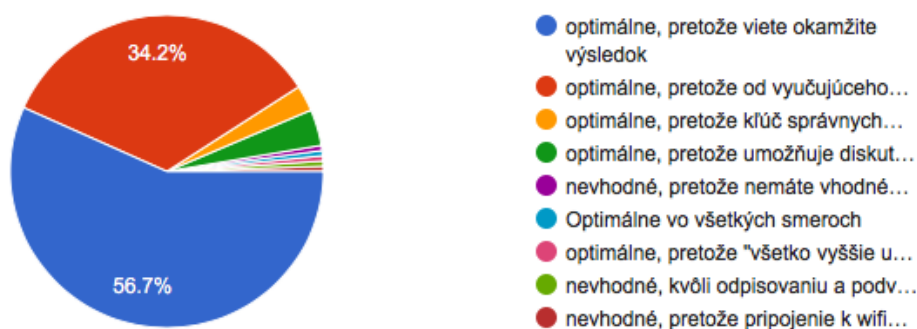


Obr. 6 Zloženie respondentov z hľadiska ročníka štúdia

Ako je možné vidieť v grafickom znázornení, najväčší podiel na odpovediach majú respondenti študujúci v prvom ročníku, čo je dôkazom, že ide o početom najsilnejší ročník na oboch fakultách.

Online testovanie považujete za

187 responses



Obr. 7 Percepcia zavedeného online testovania

Grafické znázornenie odpovedí študentov poukazuje na skutočnosť, že študenti sú so zavedeným online testovaním spokojní, pričom ho považujú za optimálne a to z niekoľkých pádných dôvodov. Za najzávažnejší, im vyhovujúci, považujú okamžitý výsledok. Študenti už nemusia čakať niekoľko dní na ručnú opravu testu učiteľom a zverejnení výsledkov v LMS MOODLE, či zaslaní výsledkov e-mailom. Študent získava okamžitú spätnú väzbu nielen o výsledku, ale aj o chybách, ktorých sa v teste dopustil, čo následne podporuje diskusiu

a ďalšiu kooperáciu medzi učiteľom a študentom. Spolu je to takmer 90% študentov. Pri pilotnom spúšťaní testovania v zimnom semestri sme do úvahy brali aj niekoľkých negatívnych faktorov, ktoré by mohli online testovanie ovplyvniť. Ako prvé, ktoré sme vnímali za najvýraznejšie, je wifi pripojenie a jeho stálosť v rámci tried, v ktorých výučba prebiehala. Študentov bolo nutné inštruovať, ktorú z ponúknutých wifi sietí univerzity je potrebné používať, aby nedošlo k zlyhaniu pripojenia pri vyplňaní samotného testu. Mnohí zo študentov namiesto univerzitného wifi pripojenia využívali vlastný neobmedzený dátový program mobilného operátora. V priamej súvislosti s už uvedeným je typológia mobilných zariadení, ktoré sú potrebné pre vyplňanie testu. Študenti nevlastiaci vhodné zariadenie mali k dispozícii školský počítač. V letnom semestri sme na online testovanie, pre podporu rovnosti postavenia všetkých študentov a zamedzeniu podvádžania, testovanie presunuli do školských počítačových laboratórií. Aj z tohto dôvodu je možné implementáciu online testovacej platformy do edukačného procesu označiť za úspešnú.

ZÁVER

V rámci pôsobenia v jazykovom teame pre SjF a EF neustále analyzujeme spokojnosť študentov s kvalitou výučby a zavádzanými inovatívnymi prístupmi. Počas obdobia troch rokov sme ako tímoví kolegovia vedení koordinátorom pochopili, že ak má dôjsť k implementácii inovácií vo výučbe odborného cudzieho jazyka, musíme úspešnosť testovaných zmien vedeniu pracoviska a fakúlt podložiť grafickým, resp. štatistickým znázornením s číselnými údajmi, pre ktoré manažérsky a technicky orientovaní vedúci pracovníci majú porozumenie.

Proces získavania, spracovávanía, analyzovania a prezentovania údajov je procesom časovo náročným, avšak nami vnímaný ako jediná možná cesta ako k systémovým zmeny presadiť. Aj z tohto dôvodu štatistiku vnímame ako neoddeliteľnú súčasť práce učiteľa odborného cudzieho jazyka.

LITERATÚRA

BEDÁŇOVÁ, I. - VEČEREK, V. 2007. Základy štatistiky pro studující veterinární medicíny a farmacie. Brno : VaFU, s. 130. ISBN 978-80-7305-026-9.
DAKKA, S. M. 2015. Using Socrative to Enhance In-Class Student Engagement and Collaboration. In *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4 (3), 13-19.

- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
- GLASSMAN, N. R. 2015. Texting During Class: Audience Response Systems. In *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries* 12.1, s. 59–71. ISSN 15424065.
- KOMINAREC, I. - ŠUŤAKOVÁ, V. - DARGOVÁ, J. 2005. *Základy pedagogiky: Vybrané pedagogické problémy*. Prešov : FHPV, s. 136, ISBN 80-8068-096-5.

LEXÉMA „MIGRATION“ A JEJ KOLOKÁCIE V CUDZOJAZYČNOM DISKURZE

THE LEXEME MIGRATION AND ITS REPRESENTATION IN FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE

Jana Lauková

Abstrakt

V centre pozornosti príspevku je cudzojazyčný diskurz ako didaktický materiál vo výučbe cudzieho jazyka (konkrétne nemčiny). Cieľom je porovnať kolokácie lexémy „Migration“ (slov. „migrácia“) v EÚ ako sociokultúrne podmienenej témy prostredníctvom kvantitatívno-kvalitatívnej lingvistickej analýzy, konkrétne na príklade vybraného nemeckého a rakúskeho diskurzu.

Kľúčové slová: lexéma migrácia, diskurz, kultúrne špecifiká, kvantitatívno-kvalitatívna lingvistická analýza

Abstract

The paper focuses on a foreign language discourse as a basic didactic material in the foreign language teaching (in this case German). The aim is to compare and describe language representation of migration (collocation of migration) in the EU (as social-culturally determined problem) through quantitative and qualitative linguistic analysis, specifically on the example of German and Austrian discourse.

Keywords: lexeme migration, discourse, cultural specifics, quantitative and qualitative linguistic analysis

ÚVOD

Predložený príspevok reflektuje výskumný problém konštrukcie jazykového uchopovania problematiky súčasnej migrácie v Európe na príklade kolokácií (v korpuse COSMAS II označovanej ako Kookkurrenz, t.j. kookurencie) lexémy *Migration* (*migrácia*) vo vybranom nemeckom a rakúskom masmediálnom diskurze. Ide o parciálne výsledky výskumu komparatívnou metódou.

Otázka sledovania postoja spoločnosti k istému jazykovo, kultúrne, sociálne či ideologicky „cudzorodému“ javu (*xenosu*) nie je ani v širšom európskom či svetovom kontexte, ani na Slovensku nová (Orgoňová, Bohunická, 2016, 80). A práve aj v súvislosti s touto skutočnosťou je jednou z motivácií nášho parciálneho kvalitatívno-quantitatívneho rozpracovania výskumu v rámci projektu VEGA (ITMS: 1/0326/16) pod názvom „Mentálno-

jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia“ fenomén migrácie, ktorý je veľmi citlivou témou najmä v súčasnom období.

Detailnejšie sa zaoberáme otázkou, aká je pravdepodobnosť výskytu lexémy *Migration* s ďalšími slovami (ich syntagmatické vzory), ktoré sa objavujú vo vybraných nemeckých a rakúskych diskurzoch.

1 MIGRÁCIA VO VYBRANOM NEMECKOM A RAKÚSKOM DISKURZE – KVANTITATÍVNO-KVALITATÍVNA ANALÝZA

V európskom xenodiskurze figurujú v súčasnej dobe viaceré lexikálne výrazy na pomenovanie osôb prichádzajúcich v súčasných migračných vlnách. V tomto diskurze sa hlavne v médiách ušľahuje napr. v nemeckom jazyku lexéma *Migrant* vs *Flüchtling* (*migrant* vs *utečenec*) ako výrazy, ktoré ako pragmatické lexikálne opozitá označujú – na jednej strane človeka utekajúceho pred vojnou a na druhej strane človeka opúšťajúceho svoju krajinu z ekonomických dôvodov (porovnaj Jakubcová, 2016.) Slovo *migrant* sa však účelovo používa všeobecnejšie na označenie všetkých osôb prichádzajúcich v súčasnosti do Európy, pričom sa do úzadia dostáva motív úteku pred vojnou a do popredia ekonomické motívy migrácie (Orgoňová, Bohunická, 2016, 87). Migráciu v našom kontexte teda vnímame ako proces presídlenia, kedy jednotlivci i celé skupiny ľudí z rôznych dôvodov opúšťajú svoje domovy. Súčasná migrácia ľudí v Európe je vyššia ako kedykoľvek predtým v novodobej histórii a naďalej prudko stúpa, čím sa stáva jednou z určujúcich globálnych otázok 21. storočia. V nemeckom a rakúskom prostredí nejde o žiadny nový fenomén. Téma migrácie je v prípade týchto štátov prítomná už od druhej polovice 20. storočia (Dobřík, 2015, 40).

Prostredníctvom komparatívnej kvantitatívnej lingvistickej analýzy zisťujeme početnosť a frekvenciu výskytu skúmaných entít (v našom prípade ide o lemu *Migration**). Kvalitatívna analýza nám umožní odhaliť špecifické charakteristické znaky jazykového uchopovania fenoménu migrácie, t. j. aké jazykové prostriedky používajú komunikanti nemeckého a rakúskeho diskurzu, keď píšú o migrácii. Kvalitatívna analýza však bude v tomto príspevku načrtnutá len veľmi okrajovo, v centre pozornosti je skôr kvantitatívna analýza.

Diskurz *migrácie* v nemeckom a rakúskom kultúrnom prostredí skúmame v časovom intervale od januára 2016 do decembra 2016. Výskumnou vzorkou pre analýzu je korpus novinových článkov z nemeckého denníka *Süddeutsche Zeitung* a rakúskeho denníka *Die Presse*. Nemecký denník má skratku SZ, ide o tzv. *Juhonemecké noviny*, ktoré vydáva

holdingová spoločnosť Süddeutscher Verlag so sídlom v Mníchove, názorovo sa hlási k liberalizmu a ľavému strediu. Rakúsky denník *Die Presse* je celoštátny denník, vydáva ho spoločnosť Die Presse Verlags-Gesellschaft m.b.H. & Co KG, názorovo je občiansko-liberálny. Prístup k takýmto rozsiahlym dátam získavame cez Mannheimský národný korpus Inštitútu nemeckého jazyka v Mannheime. Korpus Inštitútu nemeckého jazyka je zatiaľ najväčším virtuálnym korpusom nielen v Nemecku a ponúka po bezplatnej registrácii cez projekt COSMAS II prístup k rôznym textom, ktoré spolu dosahujú veľkosť 40,1 miliárd slov (stav 16. 11. 2016).

Z pôvodnej veľkosti korpusu jednotlivých časových úsekov sme teda vyexcerpovali len tie texty, v ktorých sa nachádza lema *Migration** (*migrácia**) resp. jej slovné tvary (väčšinou kompozitá).

V denníku SZ predstavuje v sledovanom období (január – december 2016) absolútny výskyt lemy *migrácia** 121 slovných tvarov (Wortform), počet výskytov (Treffer) je 1264 v 856 textoch (novinových článkoch), prepočet absolútnej hodnoty frekvencie na milión slov je 51,75/mil. (pMW). V denníku Die Presse je to v sledovanom období 133 slovných tvarov (Wortform), počet výskytov (Treffer) 1211 v 788 textoch (prepočet absolútnej hodnoty frekvencie na milión slov je v tomto prípade 82,21/mil. (pMW).

Korpus	výskyt v roku 2016
Süddeutsche Zeitung	1264 (51,75/mil.) v 856 textoch
Die Presse	1211 (82,21/mil.) v 788 textoch

Nasledujúce tabuľky slúžia na účely kvantitatívnej analýzy len ako ukážka výskytu lexikálnych jednotiek a kolokácií s lemov *Migration** resp. slovným tvarom tejto lemy (napr. v tvare kompozitá a pod.) v novinách SZ a v Die Presse v období od januára 2016 do decembra 2016.

Tabuľka č. 1: Ukážka najčastejších vyexcerpovaných lexikálnych jednotiek z nemeckého denníka SZ v období január – december 2016, zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Süddeutsche Zeitung:

	Syntagmatische Muster – syntagmy	Kolokácie – slovný druh	Frekvencia
1.	Bundesamt für Migration [und] Flüchtlinge Bamf ...	Flüchtlinge (utečenci) – substantívum	191
2.	Menschen mit Migrationshintergrund	Menschen (ľudia) – substantívum	55
3.	die illegale [...] Migration und	illegale (ilegálna) – adjektívum	28
4.	Migration [und] Integration	Integration (integrácia) – substantívum	26
5.	Migration [und] Flucht	Flucht (útek) – substantívum	22
6.	das dem Thema [...] Migration	Thema (téma) – substantívum	19

Tabuľka č. 2: Ukážka najčastejších vyexcerpovaných lexikálnych jednotiek z rakúskeho denníka Die Presse v období január – december 2016, zdroj: COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online]. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Die Presse:

	Syntagmatische Muster – syntagmy	Kolokácie – slovný druh	Frekvencia
1.	Die von der über Migration nach und in ... Europa...	Europa (Európa) – substantívum	49
2.	Menschen [mit] Migrationshintergrund	Menschen	36

		(India) – substantívum	
3.	Bundesamt Bundesamts für Migration [und] Flüchtlinge	Flüchtlinge (utečenci) – substantívum	30
4.	um die illegale Migration	illegale (ilegálna) – adjektívum	27
5.	In Österreich [... die ... durch] Migration	Österreich (Rakúsko) – substantívum	25
6.	Asyl und Migrationszentren in die Drittstaaten	Asyl (azyl) – substantívum	23

2 PRÍKLADY VÝSKYTOV KOLOKÁCIÍ LEMY MIGRATION V KORPUSOVÝCH TEXTOCH:

Niemand hat Merkel damals vorgeworfen, sie locke die Menschen mit ihrem Aufnahme-Versprechen an. Niemand hat die Warnung ernst genommen. Merkels Worte sind verklungen, genauso wie die Mitteilung des **Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge** vom vergangenen Februar, in der eine Rekordzahl an Flüchtlingen prognostiziert wurde. Von 300 000 war damals noch die Rede, einem Drittel mehr als 2014. (U16/JAN.00015 Süddeutsche Zeitung, 02.01.2016, S. 4; WELTKRISEN)

Nervosität bestimmt die politische Lage in Deutschland, der Zuzug von Flüchtlingen und seine vielschichtigen Folgen fordern die Gesellschaft. Merkel hat auf Köln reagiert, weil sie weiß, welche Wirkung Gewalttätigkeit und sexueller Missbrauch durch Täter mit **Migrationshintergrund** in dieser Stimmung entfalten können. Dabei ist gar nicht entscheidend, ob es sich um alte, neue oder überhaupt um Flüchtlinge handelt. Entscheidend ist die Unsicherheit, dass der Staat eine Situation nicht mehr beherrscht. (U16/JAN.00500 Süddeutsche Zeitung, 07.01.2016, S. 4; KÖLN UND DIE FLÜCHTLINGE)

Allein im Dezember beantragten 2300 Algerier in Deutschland Asyl, aus dem Nachbarland Marokko waren es sogar 3000 - ein signifikanter Anstieg und weit mehr als im gesamten Vorjahr 2014, in dem das Bundesamt für **Migration und Flüchtlinge** lediglich 4000

Menschen aus diesen beiden nordafrikanischen Ländern registrierte. (P16/JAN.01541 Die Presse, 16.01.2016, S. 4; Der große Frust im Maghreb)

*Eine, wenn auch kleine, europäische Lösung stellt auch jenes Abkommen zwischen Athen und Ankara aus 2012 dar, demzufolge die Türkei jedes Jahr Zigtausende Migranten, denen die illegale Einreise in den Schengen-Raum gelungen ist, unverzüglich wieder zurücknehmen müsste. Eine europäische Lösung, die leider bisher nichts löste, weil die Türken diese Vereinbarung als unverbindliche Absichtserklärung verstanden, kaum war die Tinte unter dem Vertrag trocken. Eine europäische Lösung ist im Grunde auch jene Passage des Schengen-Abkommens über die Öffnung der Binnengrenzen in der Union, in der ausdrücklich die Verpflichtung jedes Mitgliedstaates festgeschrieben ist, seine Außengrenzen wirksam gegen **illegale Migration** zu schützen. Europäische Lösungen, das sind im Kontext mit der jetzigen Völkerwanderung (© Barbara Coudenhove-Kalergi) eben leider keine Lösungen. (P16/MAR.00391 Die Presse, 04.03.2016, S. 27; Die europäische Lösung ist leider keine Lösung)*

Z uvedenej komparácie vyplýva, že aj v nemeckých textoch SZ a aj v rakúskych textoch Die Presse sa vyskytujú veľmi podobné diskurzívne stratégie. Možno tu pozorovať isté stereotypné propozície s pozitívnymi, ale aj negatívnymi príznakmi (vo forme substantív, adjektív, atribútov, predložkových väzieb, predikátov a pod.). Dimenzie migračného diskurzu v širšom kontexte v skúmanom období obsahujú idey multikulturalizmu, viac menej oplývajú zmyslom pre rovnosť, rešpektom a istou formou akceptácie v duchu ideí integračnej politiky EÚ. V súčasnosti je však situácia v Rakúsku iná (najmä po incidentoch v Nemecku v rokoch 2017, 2018) a vláda rakúskeho premiéra Sebastiana Kurza presadzuje tvrdý postoj voči migrácii.

V denníku SZ sa objavuje lema *Migration* najčastejšie v kolokácii so substantívami, konkrétne s výrazmi *Flüchtlinge* (utečenci), *Menschen* (ľudia), *Integration* (integrácia), *Flucht* (útek), *Thema* (téma) a adjektívom *illegale* (ilegálna). V rakúskom Die Presse tiež prevažuje výskyt so substantívami, napr. *Europa* (Európa), *Menschen* (ľudia), *Flüchtlinge* (utečenci), *Österreich* (Rakúsko), *Asyl* (azyl) a tiež adjektívom *illegale* (ilegálna).

V konkrétnych kontextoch sa v prípade nemeckého SZ spomína predovšetkým syntagma s *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (nemecká skratka BaMF), ide o *Spolkový úrad pre migráciu a utečencov*. Je to úrad Spolkovej republiky Nemecko, do

ktorého kompetencie patrí najmä rozhodovanie o azyle, deportácii a integrácii prisťahovalcov, hlavné sídlo úradu je v Norimbergu v Bavorsku.

Vo vybraných textoch môžeme v propozíciách aj v nemeckom aj rakúskom diskurze pozorovať isté formy konštatácií, napr. že *Spolkový úrad pre migráciu a utečencov predpokladal rekordný počet utečencov...konštatoval, oznámil, rozhodol o...* a pod. V druhom prípade ide o syntagmu *Menschen mit Migrationshintergrund*, teda ľudí s tzv. migračným pozadím. Vo vyexcerpovaných textoch možno v daných kontextoch však pozorovať aj negatívne konotácie, ktoré sú expresívne, napr. súvislosť takýchto *ľudí s migračným pozadím s trestnými činmi, násilnosťami, sexuálnym zneužívaním, problémami* a pod., ale aj v pozitívnych konotáciách napr. so *vzdelaním, vzdelávaním, spolucítením, podporou* atď.

V propozícii s *integráciou* možno danú kolokáciu percepcovať ako príklad heterostereotypu reflektujúceho novovzniknutú historicky-spoločensko-politickú situáciu (prílev ekonomicky motivovaných migrantov). Migrácia v zmysle integrácie (začlenenia) do transnárodných komunit (predovšetkým v súvislosti a prostredníctvom vzdelávania/vzdelania migrantov) predstavuje zložitý dynamický obojstranný proces a vyžaduje si prispôsobovanie zo strany cudzincov na jednej strane a vytvorenie podmienok pre integráciu cudzincov na strane druhej. Ide tu pritom o obojstrannú adaptáciu v integračnom procese, kde cudzinci prispievajú k formovaniu, obohateniu spoločnej kultúry a zároveň ich väčšinová spoločnosť rešpektuje a plne akceptuje ich rôznorodosť. Zaujímavá je aj negatívna konotácia s kolokátorom *ilegálna/ilegálny*, t. j. skôr *neželaný, nechcený, problémový prechod cez hranice, ilegálny príchod, zabrániť ilegálnej migrácii* do krajín EU a pod.

ZÁVER

Verejné postoje ľudí sa dobre profilujú práve v rámci masmediálnej komunikácie, kde možno rýchlo a bezbariérovito sledovať rôzne skupiny aktérov a ich pozície v textoch (porovnaj Orgoňová – Bohunická, 2016, s. 80). Čiastkový komparatívny výskum danej problematiky prostredníctvom diskurznej kvantitatívno-kvalitatívnej analýzy nám umožňuje preniknúť do písomných diskurzov komunikantov (v tomto prípade ide priamo o autorov príspevkov v médiách) jednotlivých sociokultúrnych spoločenstiev. Vychádzame samozrejme pritom zo skutočnosti, že môže ísť do istej miery o subjektovo interpretované zobrazovanie výsekov diania. Subjektovosť súvisí s realistickým nazeraním na mimojazykovú skutočnosť, ktorú vnímajú rôzni ľudia z nerovnakých zorných uhlov, pričom sa líšia svojimi

preferenciami, hodnotovými svetmi, ako aj mnohými ďalšími subjektívnymi parametrami, napr. vzdelaním, pôsobiskom, vekom, rodinným zázemím, súkromnými atribútmi atď. Súčasne ale ide o sledovanie spoločného kultúrneho kontextu v tom istom čase a na tom istom mieste (Orgoňová – Bohunická, 2016, 80).

Príklad analýzy nemeckého a rakúskeho diskurzu týkajúceho sa migrácie a jej kolokácií je len jednou z možností rozpracovania výskumu takéhoto druhu. Ale aj takýto malý lingvistický exkurz do problematiky v nemeckom a rakúskom mediálnom diskurze poukazuje na isté podobnosti, ale zároveň aj špecifiká, ktoré sú ovplyvnené predovšetkým mimojazykovými faktormi, napr. politickou situáciou v danej krajine a pod. (Molnárová, 2017, 145).

Po vyexcerpovaní konkrétnych novinových článkov (vybraných ukážok z textov) vhodných na analýzu porovnávame získané empirické údaje, zisťujeme jazykové uchopovanie konkrétneho významu slov (v našom prípade lexémy *Migration*) a pokúšame sa identifikovať podobnosti a inakosti.

Príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA „Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia“ (ITMS: 1/0326/16).

LITERATÚRA

- DOBRÍK, Z. 2015. *Mensch in den Kulturen, Kulturen im Menschen*. 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum, FHV UMB. 102 s. ISBN 978-80-557-1001-3.
- JAKUBCOVÁ, D. 2016. *Jazyková prezentácia utečeneckej cudzosti*. Bakalárska práca. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.
- MOLNÁROVÁ, E. 2017. Die (kultur)sprachliche Wahrnehmung und Bewertung der gegenwärtigen Migrationsprozesse nach Europa. In BROZBA, G. et al. *Crossing boundaries in culture and communication. Challenges in linguistic research and foreign language teaching practices*. 2017, roč. 8, č. 2, s. 139 – 147.
- ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A. 2016. Imigrácia ako predmet xenoslovakistiky a kritickej analýzy diskurzu na Slovensku. In ŠTEFANČÍK, R. (ed.) *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2016, s. 79 – 93.
- COSMAS II. 2017. Version 2.2.1 [online] 2018 [cit. 2018-05-27] Mannheim : Institut für Deutsche Sprache (IDS) Dostupné na internete: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>

ANGLIČTINA PRE PODNIKATEĽSKÚ PRAX

ENGLISH FOR ENTREPRENEURIAL PRACTICE

Jana Lopušánová

Abstrakt

Príspevok prezentuje čiastkové výsledky terénneho prieskumu zrealizovaného v rámci prvého a druhého roka realizácie projektu KEGA s názvom Angličtina pre podnikateľskú prax. Terénny prieskum mapoval a analyzoval požiadavky vybraných potenciálnych zamestnávateľov absolventov Žilinskej univerzity kladené na úroveň ovládania anglického jazyka pre prax. Zrealizovaný terénny prieskum – výsledky, postrehy, návrhy – tvorili základ pre prípravu vysokoškolskej učebnice anglického jazyka pre potreby jazykovej prípravy študentov Žilinskej univerzity za účelom ich lepšieho uplatnenia sa na európskom trhu práce.

Kľúčové slová: angličtina pre podnikateľskú prax, terénny prieskum, dotazníková metóda prieskumu, výsledky prieskumu, vysokoškolská učebnica

Abstract

This paper presents partials results of field research which has been carried out within the first and the second year of project activities of the approved KEGA project under the name “English for Entrepreneurial Practice”. The field research mapped and the project team analyzed the requirements of some chosen and potential employees of the University of Žilina’s graduates that the employees place on the working knowledge of English. The carried out research – its result, suggestions, recommendations – provided us with a base for a preparation of a new university course book of the English language the aim of which was to help the students and the graduates of the University of Žilina find a better place on the European labor market.

Keywords: English for entrepreneurial practice, field research, questionnaires, results of the survey, university course book

ÚVOD

V rokoch 2009 až 2011 realizoval riešiteľský kolektív na Katedre cudzích jazykov Fakulty prírodných (neskôr humanitných) vied Žilinskej univerzity v Žiline projekt s názvom **Angličtina pre podnikateľskú prax**. Projekt č. K-09-004-00 bol realizovaný s podporou Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry KEGA Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Kľúčovou aktivitou projektu bola realizácia pilotného prieskumu s cieľom zistiť a analyzovať potreby domáceho a zahraničného podnikateľského subjektu kladené na komunikačné zručnosti v anglickom jazyku absolventa študijného odboru Mediamatika a dokumentácia kultúrneho dedičstva Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity (ďalej FHV ŽU). **Cieľom** projektu, rovnako i jazykovej prípravy študentov VŠ bolo posilniť a ďalej rozvíjať

jazykové, tvorivé a emocionálne **schopnosti** študentov snažiacich sa o zaradenie do pracovného procesu na Európskom trhu práce, v ktorom prevláda anglický jazyk ako výhradný dorozumievací prostriedok, resp. i tých študentov a absolventov, ktorí aspirujú na založenie si vlastného podniku operujúceho na zjednotenom Európskom trhu práce. **Zámerom** projektu bolo inovatívne **podporiť rozvoj kľúčových kompetencií** študentov študijného odboru Mediamatika a dokumentácia kultúrneho dedičstva v akreditovaných študijných stupňoch – bakalárskom a magisterskom. Išlo o **komunikačné kompetencie** – schopnosť dorozumieť sa v cudzom jazyku a schopnosť tvorivo myslieť; **učebné kompetencie** – schopnosť učiť sa; **kognitívne kompetencie** – schopnosť riešiť problém a kriticky myslieť; **interpersonálne kompetencie** – schopnosť žiť a pracovať v tíme s inými ľuďmi, ľuďmi z rôznych kultúr; **personálne kompetencie** – schopnosť byť asertívny, podnikavý a motivovaný a **informačné kompetencie**. Keďže sa **medzinárodné mobility** občanov Slovenskej republiky stali súčasťou každodenného života, mal by si absolvent ŽU už počas štúdia osvojiť aj princípy **interkultúrnej výchovy**, naučiť sa tolerovať rozdiely medzi ľuďmi „inými“, iného vierovyznania, s inými kultúrnymi návykmi, mal by sa pripraviť myslieť **empaticky** a pomocou anglického jazyka sa snažiť nájsť porozumenie a uplatnenie ako plnohodnotný partner v nadnárodnej spoločnosti. **Snahou** riešiteľského kolektívu preto bolo i posilnenie pozitívneho vzťahu k podnikaniu a podnikavosti; riešitelia preto nadviazali na projekty a príklady z dobre fungujúcich programov realizovaných na ŽU a spolupracovali so zahraničným partnerom NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY Florida, USA a kládli si za cieľ participovať na tvorbe vysokoškolskej učebnice anglického jazyka, t. j. takého komunikačného nástroja, ktorý mal ambíciu študentom sprístupniť anglický jazyk tak, ako sa v skutočnosti používa **v pracovnom prostredí**, v kombinovaných kolektívoch, zmiešaných tímoch, nadnárodných spoločnostiach na európskom, resp. globálnom trhu práce. Riešiteľský tím sa podieľal na tvorbe **výstupov z projektu**, akými boli prieskum dotazníkovou formou, analýza údajov, vysokoškolská učebnica anglického jazyka, hodnotiace hárky, spätná väzba; **v časti diseminácia** išlo o prezentácie, workshopy, konferencie a publikačnú činnosť. **Očakávané výsledky a dopady projektu po jeho ukončení boli:** a) jazykovo zdatný študent študijného odboru Mediamatika a dokumentácia kultúrneho dedičstva FHV ŽU pripravený pre podnikateľskú prax; b) vyškolený skúsený tréner / lektor Žilinskej univerzity adekvátne reagujúci na potreby meniaceho sa trhu práce; c) vysokoškolská učebnica anglického jazyka zostavená na základe výsledkov dotazníkového prieskumu.

1 DOTAZNÍKOVÝ PRIESKUM

Za účelom dosiahnutia stanoveného zámeru a cieľa riešiteľský kolektív vypracoval finálnu verziu on-line dotazníka analyzujúceho potreby zamestnávateľov v domácich a zahraničných spoločnostiach, resp. v spoločnostiach operujúcich na Európskom trhu práce používajúcich angličtinu ako komunikačný jazyk; pripravil sprievodný list k dotazníku a oslovil riaditeľov vyššie spomenutých spoločností, zabezpečil distribúciu dotazníka v podnikoch a cieľových spoločnostiach na Slovensku, zber a analýzu údajov uvedených v dotazníku, vyhodnotil úspešnosť dotazníkovej formy prieskumu, porovnal očakávania riešiteľského kolektívu s údajmi zistenými po zrealizovaní dotazníkového prieskumu a zámery, ciele projektu i výsledky prieskumu prezentoval na pôde ŽU, v Rakúskom Centre pre moderné jazyky ECML, zriadenom Radou Európy, na webovej stránke Ministerstva školstva SR a pod. V druhom roku realizácie projektových aktivít, riešiteľský kolektív vo fáze hlbšej analýzy výsledkov prieskumu komunikoval so zahraničným partnerom. Okrem iného boli projektové aktivity venované i tréningu lektorov v oblastiach ESP, CLIL, Business English a pod. Tretí rok realizácie projektu bol venovaný príprave vyššie spomenutých učebných textov z anglického jazyka.

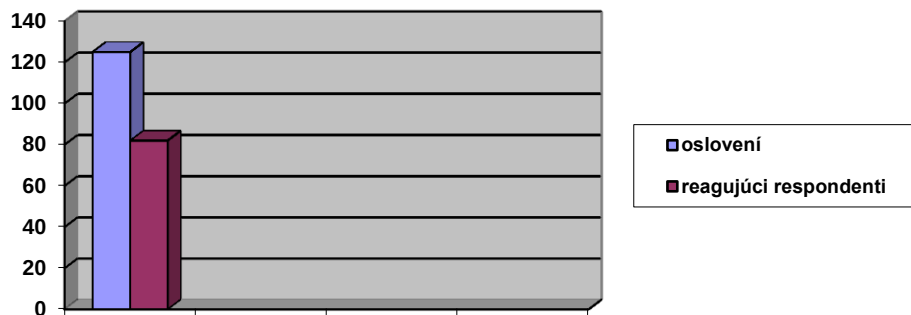
Jednou z kľúčových projektových aktivít v prvom roku riešenia projektu bol **prieskum v teréne**, ktorý riešiteľský kolektív realizoval dotazníkovou metódou. **Cieľom** dotazníkového prieskumu bolo zistiť a analyzovať konkrétne potreby a požiadavky vybraných spoločností kladené na **komunikačné zručnosti v anglickom jazyku** absolventov Žilinskej univerzity. Prieskum napomohol zmapovať praktické návrhy a požiadavky kladené na úroveň ovládania anglického jazyka s orientáciou na požiadavky podnikateľskej praxe. Výsledky prieskumu boli použité pri tvorbe novej vysokoškolskej učebnice, vhodnej pre ďalšiu **jazykovú prípravu študentov** Žilinskej univerzity v Žiline a budúcich zamestnancov slovenských i zahraničných spoločností operujúcich prevažne v oblasti médií, marketingu, vzdelávania a kultúry.

2 VYHODNOTENIE

Riešiteľský kolektív disponoval týmto **vyhodnotením terénneho prieskumu** zrealizovaného za účelom tvorby novej vysokoškolskej učebnice anglického jazyka:

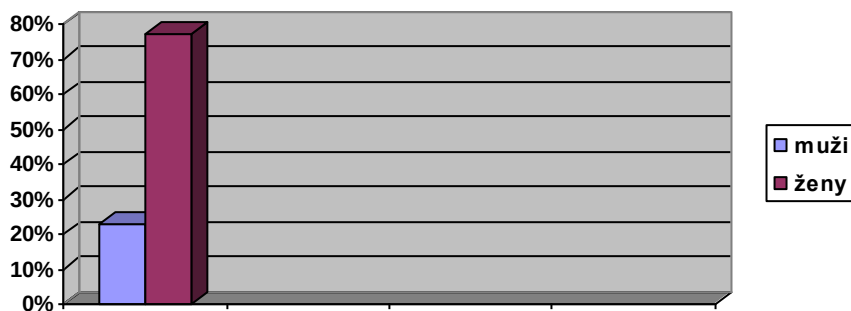
2.1 Charakteristika vybranej a skúmanej vzorky respondentov

1. Respondenti podľa počtu: v rámci terénneho prieskumu bolo oslovených celkom 125 respondentov. Dotazník vyplnilo 82 respondentov (návratnosť 66%).



Graf č. 1

2. Respondenti podľa pohlavia: z celkového počtu reagujúcich respondentov bolo 77% žien a 23% mužov.



Graf č. 2

3. Veková štruktúra respondentov bola nasledujúca:

20-29 rokov: 50% 30-39 rokov: 27% 40-49 rokov: 23%.



Graf č. 3

4. Charakteristika respondentov podľa oblasti podnikania:

A. Média a marketing 45% respondentov

B. Vzdelávanie a kultúra 55% respondentov



Graf č. 4

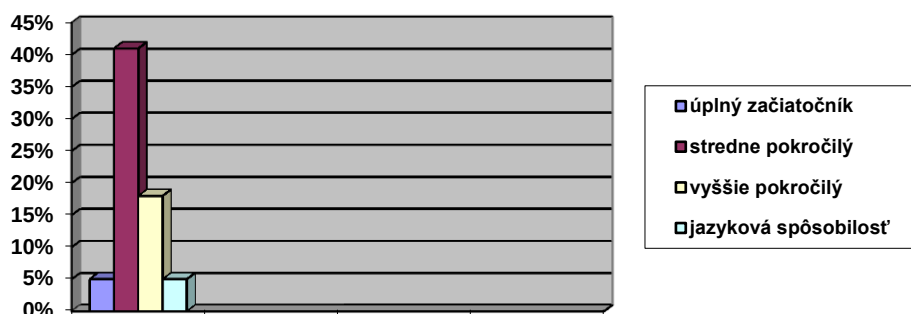
5. Stupeň ovládania anglického jazyka respondentom (samohodnotenie):

úroveň úplného začiatníka (5 %),

stredne pokročilý (41%),

vyššie pokročilý (18%),

úroveň jazykovej spôsobilosti (5 %).



Graf č. 5

6. Používanie anglického jazyka v pracovnom procese respondenta v čase realizácie prieskumu:

4 % respondentov anglický jazyk pri práci nepoužívalo,

73% respondentov používalo anglický jazyk príležitostne,

23% respondentov používalo anglický jazyk každý deň.



Graf č. 6

2.2 Požiadavky kladené na úroveň ovládania anglického jazyka absolventa vysokej školy / univerzity

Na základe analýzy a vyhodnotení údajov získaných dotazníkovým prieskumom bolo možné požiadavky kladené na úroveň ovládania anglického jazyka špecifikovať takto:

Až 91% respondentov kládlo **dôraz na ovládanie slovnej zásoby**, pričom išlo o:

1. ovládanie všeobecnej angličtiny (73%) a **2.** ovládanie odbornej angličtiny (68%).

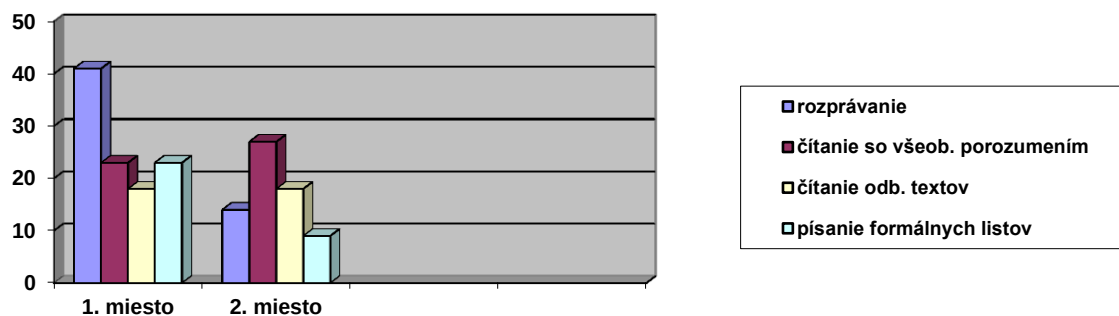


Graf č. 7

b) Za najdôležitejšie **zručnosti (skills)**, ktoré by mal uchádzač o prácu v konkrétnej spoločnosti a za účelom uplatnenia sa na európskom trhu práce ovládať, respondenti považovali:

- 1) **Rozprávanie** (41% respondentov ho kládlo na prvé miesto a 14 % respondentov na druhé miesto).
- 2) **Čítanie so všeobecným porozumením** (23 % respondentov ho kládlo na prvé miesto a 27% respondentov na druhé miesto).

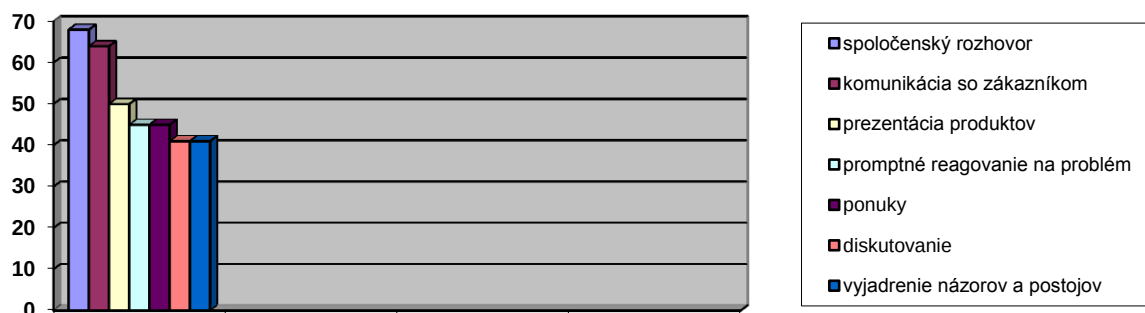
- 3) **Čítanie odborných textov s detailným porozumením** (18 % respondentov ho kládlo na prvé miesto a 18 % respondentov na druhé miesto).
- 4) **Písanie formálnych listov** (23 % respondentov ho kládlo na prvé miesto a 9 % respondentov na tretie miesto).



Graf č. 8

c) Najdôležitejšími funkciami pre respondenta, jeho organizáciu i pre prax boli na základe analýzy a vyhodnotenia výsledkov získaných dotazníkovou metódou špecifikované tieto **funkcie**:

- 1) spoločenský rozhovor (68 % respondentov)
- 2) komunikácia so zákazníkom (64%)
- 3) prezentácia produktov (50%)
- 4) promptné reagovanie na vzniknutý problém (45%)
- 5) ponuky (45%)
- 6) diskutovanie (41%)
- 7) vyjadrenie názorov a postojov (41%)



Graf č. 9

d) Dôraz na gramatiku kládlo až 50% respondentov. Konkrétne išlo o tieto kľúčové oblasti:

- stavba vety, správny slovosled: 100% (50% z celkového počtu respondentov);
- pýtanie sa, správne kladenie otázok: 91% (45% z celkového počtu respondentov);
- slovesné časy a ich správne použitie vo vete: 81% (41% z celkového počtu respondentov).



Graf č. 10

ZÁVER

Návrhy a postrehy týkajúce sa vstupnej úrovne ovládania anglického jazyka kandidáta uchádzajúceho sa o prácu v danej spoločnosti, bolo možné na základe reakcií respondentov zhrnúť do dvoch základných a pre respondentov najdôležitejších oblastí:

- 1) **schopnosť komunikovať, vedieť reagovať a vyjadriť svoj názor v anglickom jazyku;**
- 2) **schopnosť čítať a porozumieť písanému textu.**

ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe analýzy **názorov** a **skúseností** respondentov (potenciálnych zamestnávateľov absolventov ŽU), by sa mala **jazyková príprava študenta vysokej školy zamerať na nasledovné oblasti:**

- 1) **tréning každodennej, všeobecnej slovnej zásoby;**
- 2) **osvojovanie si a tréning odbornej / obchodnej / technickej / špecifickej slovnej zásoby;**
- 3) **tréning v oblasti ústnej komunikácie a rozprávání (za predpokladu už zvládnutých základov gramatiky).**

Interpretácia vyššie spomenutých výsledkov a vzájomná komunikácia s partnermi projektu, ako aj výmena skúseností a príkladov z dobre fungujúcej praxe, výraznou mierou pozitívne ovplyvnili konečnú podobu finálneho produktu **vysokoškolskej učebnice anglického jazyka** s názvom **ENGLISH FOR EVERYDAY BUSINESS** (*English for Everyday Business* / Eva Leláková, Jana Lopusňanová, Barbora Gondová. - vyd. 1. - Žilina : Žilinská univerzita, Fakulta humanitných vied, 2011. - 102 s., ilustr. - ISBN 978-80-554-0440-0.)

LITERATÚRA

- ADAM, J. H. 1989. *Longman Dictionary of Business English*. York Press : Libraire du Liban, 1989. 564 s. ISBN 0-582-05029-4.
- English Teaching Professional*. 2010, č. 67. ISSN 1362-5276.
- FORET, M. – STÁVKOVÁ, J. 2003. *Marketingový výskum*. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0385-8.
- GOMM, H. 2002. *In Company Intermediate Teacher's Book*. Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2002. ISBN 0-333-95733-4.
- HARMER, J. 1993. *The Practice of English Language Teaching. New Edition*. Harlow : Longman House, 1993. ISBN 0-582-04656-4.
- LOPUŠANOVÁ, J. 2011. Europe's Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities. In *The University of Žilina : Transcom 2011, Social Studies*, 2011, s. 47 - 50.
- MASTER, P. - TKACZYK, B. 2007. ESP... specifically, for what? In *The Teacher*. 2007, č. 1 (45), s. 8 - 11.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : MTC, 2005. s. 67 - 76. ISBN 80-8052-230-8.
- URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm. [online] 2016. [cit. 2016-05-26]
- URL: http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-growth-jobs_sk.htm. [online] 2016. [cit. 2016-05-16]
- URL: <http://lccieb-germany.co/>. [online] 2016. [cit. 2016-05-27]
- URL: <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx>. [online] 2016. [cit. 2016-05-27]
- URL: <http://www.ipcexeter.co.uk/teacher-training/ipc-training/>. [online] 2016. [cit. 2016-05-27]
- URL: www.minedu.gov.sk. [online] 2009. [cit. 2009-09-10]
- URL: www.portalvs/projekty.sk. [online] 2010. [cit. 2010-07-09]



METODIKA VÝUČBY SPRAVODAJSKEJ ČINNOSTI

METHODOLOGY OF THE SUBJECT OF INTELLIGENCE OPERATIONS

Katarína Meždejová

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je poskytnúť náhľad do metodiky využívanej vo výučbe predmetu Spravodajská činnosť vyučovaného v podmienkach Akadémie Policajného zboru a zároveň stručne popísať obsah predmetu a v tomto kontexte i základnú terminológiu súvisiacu s predmetom Spravodajská činnosť.

Kľúčové slová: metodika výučby, vyučovacie metódy, Spravodajská činnosť, ciele

Abstract

The aim of this paper is to provide the inside into methodology of the subject of Intelligence Operations taught at the Academy of the Police Force in Bratislava. Furthermore, it provides brief description of the subject content and within this context, it describes the basic terminology related to the subject of Intelligence Operations.

Keywords: methodology of teaching, teaching methods, Intelligence Operations, aims

ÚVOD

Tento príspevok je súčasťou čiastkovej vedeckovýskumnej úlohy – ČVVÚ 4: „Edukačné moduly národného modelu kriminálneho spravodajstva“, ktorej riešiteľom je autorka príspevku. Táto čiastková vedeckovýskumná úloha je súčasťou vedeckovýskumnej úlohy „Národný model kriminálneho spravodajstva“ (VÝSK. 231). „Primárnym cieľom vedecko-výskumnej úlohy je vytvoriť metodologický podklad na spracovanie legislatívnych, metodických a taktických návrhov a odporúčaní potrebných k vytvoreniu národného modelu kriminálneho spravodajstva v podmienkach Slovenskej republiky, ktorý by vychádzal z Európskeho modelu kriminálneho spravodajstva a akceptoval by odporúčania Európskej únie a Europolu.“¹ Čiastkovým cieľom ČVVÚ č. 4 „Edukačné moduly národného modelu kriminálneho spravodajstva“ je: vypracovať komplexný vzdelávací modul pre národný model kriminálneho spravodajstva v SR na zabezpečenie priebežného vzdelávania policajtov

¹ Projekt vedeckovýskumnej úlohy Národný model kriminálneho spravodajstva (VÝSK. 231), s. 10.

zaradených na funkčných miestach. Príspevok je súčasťou metodologického podkladu pre vzdelávací modul.

1 VYUČOVACIE METÓDY

Prvá kapitola sa zaoberá výkladom základného nosného pojmu, ktorým je *metóda*. Metódu môžeme charakterizovať viacerými definíciami, napríklad podľa E. Stračára: „Vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zaciľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania“ (Stračár, 1977, 83). L. Mojžíšek definuje metódu nasledovne: „Vyučovacia metóda je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov postojov“ (Mojžíšek, 1975, 16). Obaja autori sa zhodujú v tom, že vyučovacia metóda svojimi špecifickými vlastnosťami smeruje k dosiahnutiu stanovených vzdelávacích cieľov. László a Osvaldová (2014, 102) uvádzajú, že „Z hľadiska technológie učenia sa a vyučovacieho procesu majú metódy kľúčové postavenie. Metódy didakticky dotvárajú obsah učiva, sú prirodzenou súčasťou učiva.“

Jednotlivé metódy môžeme roztriediť do systému podľa toho, či ide o aspekt

- didaktický,
- psychologický,
- logický,
- procesuálny,
- organizačný.

Vyučovacia metóda má byť zvolená s ohľadom na povahu učiva, a predovšetkým má plniť nasledovné funkcie:

Metóda (Petlák, 1977, 136-137) má byť informatívne nosná, formatívne účinná, výchovne účinná, ekonomická, prirodzená svojím priebehom i výsledkami, využiteľná v praxi, v súlade so systémom vedy a poznávania, motivačne pôsobivá, primeraná učiacim sa, primeraná vyučujúcemu, hygienická (napr. predchádzanie rezignácii pred objemom a náročnosťou učiva).

Existuje veľké množstvo efektívnych vyučovacích metód, z ktorých si vyučujúci má možnosť zvoliť konkrétne metódy zodpovedajúce vyššie uvedenému. Niektoré z metód, využívaných vo výučbe predmetu Spravodajská činnosť, uvádzame v tejto kapitole. Voľbou vhodnej metódy môže vyučujúci zabezpečiť, aby učiaci sa našiel zmysluplné prepojenie medzi poskytnutými informáciami a spôsobom ich následnej aplikácie v praxi.

Medzi klasické vyučovacie metódy radíme:

slovné: rozprávanie, vysvetľovanie, prednáška, práca s textom a rozhovor,

metódy názorno-demonštračné: predvádzanie a pozorovanie, práca s obrazom a inštruktáž

praktické metódy: napodobňovanie, manipulovanie, produkčné metódy

komplexné praktické metódy: exkurzie alebo praktické terénne cvičenia, praktické laboratórne cvičenia, experimentovanie.

Aktivizujúce metódy

Do tejto skupiny môžeme zaradiť diskusné metódy, problémové vyučovanie (heuristická metóda), situačné metódy, inscenačné metódy. Diskusné metódy ako súčasť aktivizujúcich metód predstavujú takú formu komunikácie medzi vyučujúcim a učiacimi sa, pri ktorej si účastníci vyučovacieho procesu navzájom vymieňajú názory na konkrétnu problematiku, a to predovšetkým na základe svojich poznatkov a skúseností prezentujú argumentáciu a spoločne sa usilujú dospieť k primeranému riešeniu problému.

Diskusia alebo beseda „je dialogická metóda, pre ktorú je charakteristické spoločné riešenie jednej alebo viacerých otázok celým kolektívom triedy. Vyžaduje si vedúceho besedy- učiteľ, žiak alebo iná osoba. Beseda môže byť organizovaná po prebratí tematického celku učiva a pod. ...Didaktickú účinnosť besedy možno zvýšiť tým, že učiaci sa budú na ňu dlhodobejšie pripravovať, zhromažďovať informácie, získavať názory odborníkov na istú oblasť a podobne. Vo viacerých alternatívnych koncepciách vyučovania je beseda (a príprava na ňu) významnou vyučovacou metódou“ (Petlák, 1997, 118). Z vyššie uvedeného je zrejmé, že autor radí besedu medzi vyučovacie metódy, avšak diskusia, resp. beseda, môže byť aj organizačnou formou vyučovania.

Situačné metódy

Podstatu situačnej metódy tvorí riešenie problémov, ktoré vyžadujú angažované úsilie a rozhodnosť a vyplývajú z reálnych situácií.

Postup riešenia vyžaduje okrem kognitívneho úsilia aj to, aby sa učiaci sa naučili premyslene jednať, brať do úvahy komplex vzťahov, a rôznych okolností a zvládať problémy, ktoré so sebou prináša prax.

Má niekoľko variant ako napríklad metóda rozboru, situácie, riešenia konfliktov, metóda incident, dynamická situačná metóda.

Situačné metódy pomáhajú prekonávať jednostrannosť vyučovacích metód s pasívnymi žiakmi rozvíjajú schopnosť myslieť tvorivo, komunikovať, diskutovať, argumentovať obhajovať svoje názory.

Situačné metódy (Turanová, 2015) sa vyznačujú tým, že majú široké spektrum využitia, napríklad pri hľadaní optimálnych možností postupov pri riešení problémov.

Pri aplikácii situačných metód si vyučujúci musí vhodný prípad z reálneho života starostlivo premyslieť a metodicky pripraviť pre edukačné využitie.

V podmienkach výučby Spravodajskej činnosti sa situačné metódy využívajú pri praktických úlohách z cvičebnice Kriminálne a spravodajské analýzy – Praktikum, ktorá je využívaná vo výučbe tohto predmetu. Jedným typom úloh v tejto cvičebnici je :

- 1) Pozorne si prečítať všetky informácie.
- 2) Zoradiť informácie do skupín tak, aby každá skupina obsahovala iba informácie navzájom súvisiace, dotýkajúce sa rovnakej idey alebo predpokladu.
- 3) Pre každú skupinu informácií vytvoriť premisu, t.j. hlavnú myšlienku zahrňujúcu význam alebo zmysel informácií v danej skupine.
- 4) Zvoliť si najvhodnejšiu techniku analyzovania informácií a vytvoriť príslušnú schému, ktorá bude vyjadrovať štruktúru zločineckej organizácie a vzťahy medzi jej vetvami a jednotlivými členmi.
- 5) Na základe premís formulovať jasný a zrozumiteľný logický záver.
- 6) Navrhnuť odporúčania, ktorými by bolo možné trestnú činnosť zadokumentovať a dokázať (Stieranka a kol., 2009).

2 SPRAVODAJSKÁ ČINNOSŤ

Názov predmetu, vyučovaného na Akadémii Policajného zboru je totožný so základným pojmom „*Spravodajská činnosť*“, ktorý je definovaný ako „cieľavedomá, systematická poznávacia činnosť, ktorou kompetentné orgány štátnej správy (príslušníci Policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Vojenského obranného spravodajstva

a iní), využívaním špecifických metód, prostriedkov (techník) a foriem, utajene, plánovito získavajú (zhromažďujú, triedia, analyzujú, uchovávajú a distribuuujú (poskytujú) informácie pre konkrétnych užívateľov (adresátov) za účelom zvýšenia úrovne ich poznania, ktoré je potrebné pre výkon ich činností“ (Lisoň, 2002, 16). Kriminálne spravodajstvo je činnosť Policajného zboru pri ktorej sa utajovaným spôsobom získavajú, sústreďujú a vyhodnocujú informácie o trestnej činnosti a jej páchatel'och, pripravujú podmienky na použitie o trestnej činnosti a jej páchatel'och, pripravujú podmienky na použitie agenta. Pri použití tohto prostriedku je Policajný zbor oprávnený použiť aj legalizanta (policajt, ktorý koná pod trvalou alebo dočasnou legendou za účelom plnenia úloh na úseku kriminálneho spravodajstva- Zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov, § 39 a, ods. 2). Policajt konajúci pod legendou pri plnení úloh kriminálneho spravodajstva môže byť použitý ako agent.² Takéto vymedzenie spravodajskej činnosti vychádza aj z aktivít európskych policajných orgánov, ktoré v posledných rokoch hovoria o využívaní spravodajskej činnosti ako „jednej z činností v súvislosti s plnením úloh Policajného zboru (budovanie Európskeho modelu kriminálneho spravodajstva – ECIM).“ Ide hlavne o úlohy, pri ktorých Policajný zbor spolupôsobí pri ochrane základných práv a slobôd, pri odhaľovaní daňových únikov, nezákonných finančných operácií a legalizácie príjmov z trestnej činnosti a úlohy, pri ktorých vedie boj proti terorizmu a organizovanému zločinu.³

V podmienkach Akadémie Policajného zboru sa vyučuje predmet Spravodajská činnosť 1 v piatom semestri štúdia a následne Spravodajská činnosť 2 v šiestom semestri štúdia a to pre študijný odbor Ochrana osôb a majetku. Cieľom predmetu Spravodajská činnosť 1 je poskytnúť študentom ucelené poznatky o spravodajskej činnosti ako nevyhnutnej súčasti v systéme poznávania kriminality, páchanej najmä organizovanou formou. Dosiahnuť u nich schopnosť aplikovať techniky spravodajských analýz a tvoriť spravodajské informácie, ktoré sú výsledným produktom realizácie spravodajskej činnosti pri plnení úloh na úseku odhaľovania trestných činov a zisťovaní ich páchatel'ov.⁴ Pre potreby tohto príspevku uvádzame obsahové zameranie predmetu Spravodajská činnosť 1.

Obsahové zameranie predmetu je uvedené v nasledujúcej tabuľke:

Pred každou témou je uvedené poradové číslo témy a informácia, či ide o prednášku (P), seminár (S) alebo cvičenie (Cv).

² Zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov, ustanovenie § 39 a

³ Zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov, § 2

⁴ Tematický plán a obsah predmetu Spravodajská činnosť – 831 15 PVP II/1

Tabuľka č. 1

p.č. Názov témy

1. P	Spravodajská činnosť, jej význam a miesto v systéme poznávania kriminality, ciele, úlohy a princípy, spravodajské informácie, ochrana výkonu spravodajskej činnosti.	4. P	Štvrtá a piata fáza spravodajského cyklu, interpretácia a prezentácia spravodajskej informácie, požiadavky, formy, hodnotenie.
Cv	Tvorba a aplikácia schémy vzťahov pri spravodajskej analýze.	Cv	Spracovanie analytického dokumentu – riešenie zadania.
S	Spravodajská činnosť verus operatívno pátracia činnosť, význam akceptácie poznávacieho cyklu pri plnení spravodajskej úlohy.	S	Vzťah interpretácie k prezentácii spravodajského produktu v spravodajskom cykle - vyhodnotenie riešenia zadania.
2. P	Prvá a druhá fáza spravodajského cyklu. Informačné siete (zdroje) pre potreby spravodajského cyklu.	5. P	Typy spravodajstva, strategické a taktické spravodajstvo.
Cv	Tvorba a aplikácia schémy tokov komodít pri spravodajskej analýze.	Cv	Využitie metód pri realizovaní strategického spravodajstva.
S	Zadanie, požiadavky a definovanie problému pri riešení spravodajskej úlohy, informačné siete (zdroje) – možnosti ich vyťažovania, vyhodnotenie riešenia zadanej úlohy.	S	Význam strategického spravodajstva, možnosti využitia prognostických metód.
3. P	Tretia fáza spravodajského cyklu. Hodnotenie informácií, sústreďovanie, analýza – pozícia a rola subjektov.	6. P	Taktické a operatívne spravodajstvo, možnosti jeho využitia v policajnej praxi.
Cv	Tvorba a aplikácia schémy udalostí a schémy činností pri spravodajskej analýze.	Cv	Využitie metód pri taktickom a operatívnom spravodajstve.
S	Pozícia a rola analytika, potreby a možnosti komunikácie medzi analytikom, operatívnym pracovníkom a adresátom - vyhodnotenie riešenia zadania.	S	Možnosti koordinácie v spravodajskom cykle v systéme policajného konania.

2.1 Predmet Spravodajská činnosť vo výučbe

Vo vyučovacom procese predmetu Spravodajská činnosť sú najčastejšie využívané metódy priameho prenosu poznatkov, konkrétne monologické aj dialogické slovné metódy, kde môžeme zaradiť rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednášku, k dialogickým metódam rozhovor, diskusiu/ besedu. Ďalšou využívanou formou sú metódy samostatnej práce a autodidaktické metódy, kde zaraďujeme napríklad samostatné štúdium. V podmienkach

výučby predmetu Spravodajská činnosť majú poslucháči za úlohu spracovanie samostatnej semestrálnej práce, témy uvádzame v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka č. 2

Témy na spracovanie samostatnej práce
Aplikácia zásady legality a oficiality v spravodajskej činnosti PZ
Charakteristika prostriedkov spravodajskej činnosti
Inštitucionálne a legislatívne predpoklady využívania prostriedkov spravodajskej činnosti na úseku kontroly kriminality
Princíp subsidiarity pri aplikácii prostriedkov spravodajskej činnosti
Metódy spravodajskej činnosti
Podporné metódy spravodajskej činnosti
Systémové (štruktúrované) metódy spravodajskej činnosti

Pre potreby tohto príspevku sa zaoberáme metódou spadajúcou pod procesuálny aspekt, v rámci ktorého podrobnejšie opíšeme expozičnú metódu. Expozičná metóda zabezpečuje prvotný kontakt učiaceho sa s učivom, v tomto prípade kontakt s terminológiou bezpečnostno-právneho charakteru, spravodajskej činnosti a kriminálnych analýz a predchádza jej metóda motivačná. Expozičná metóda je z hľadiska procesuálneho aspektu vyučovacej jednotky druhou z celkovo štyroch fáz, ktoré môžeme rozčleniť na:

Motivačné metódy – slúžia na motiváciu učiacich sa, ich cieľom je vzbudiť pozornosť a pripraviť na nasledujúcu fázu vyučovacieho procesu. „K vytváraniu nových vedomostí nemožno pristupovať *in medias res*. Významnými prvkami motivácie je spájanie teórie s praxou, nastoľovanie rôznych problémových situácií, vyvolávanie osobných skúseností učiacich sa a podobne“ (Petlák, 1997, 80).

Expozičné metódy – nadväzujú na predchádzajúcu časť a úlohou vyučujúceho je zvoliť také formy a metódy výučby, ktoré zohľadňujú obsahové zameranie učiva- tému vyučovacej jednotky.

Fixačné metódy – sem patria metódy slúžiace na upevňovanie a fixáciu nadobudnutých informácií, pričom je dôležité predovšetkým to „aby sa opakovanie a upevňovanie učiva realizovalo najmä v nových, zmenených situáciách a podmienkach“ (Petlák, 1997, 80).

Diagnosticke metódy – slúžia na preverenie si nadobudnutých poznatkov a informácií (László a kol., 2014, 104). Súčasťou diagnostickej fázy je takzvaná mikrodiagnóza, kedy vyučujúci krátkymi otázkami priebežne, počas predchádzajúcich fáz vyučovacieho procesu

preveruje doposiaľ nadobudnuté poznatky učiacich sa. V tejto fáze dostáva vyučujúci akúsi spätnú väzbu.

Všetky štyri časti tvoria koherentnú zložku vyučovacieho procesu.

Podľa Tureka „expozičná časť je prvotné zoznamovanie žiakov s cudzím učivom. Táto fáza nadväzuje na predchádzajúcu a vyučujúci z množstva vyučovacích metód volí alebo odporúča učiacim sa tie, ktoré sú vzhľadom na obsah učiva a vzhľadom na žiakov a ich predpokladané činnosti adekvátne. V tejto fáze si nevystačí s jednou metódou, ale využívajú sa viaceré. Prechod jednej metódy na inú sa nazýva *metodický obrat*.“

Expozičné metódy sa delia nasledovne (Turek, 2008, 107):

- a) Metódy priameho prenosu poznatkov:

Monologické slovné metódy: rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednáška.

Najčastejšou metódou vyžívanou v rámci expozície je vysvetľovanie. Touto metódou objasňuje vyučujúci učivo v logickej nadväznosti a dbá najmä na aktivitu učiacich sa.

Dialogické slovné metódy: rozhovor, beseda, dramatizácia, hranie rolí (modelové situácie).

- b) Metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov: pozorovanie, demonštrácia (ukážky), manipulácia s predmetmi.
- c) Problémové metódy: problémové vyučovanie, v ktorom vyučujúci zaraďuje do výučby riešenie problémov ako prostriedok intelektuálneho rozvoja učiacich sa. Problémové metódy vedú k aktivite, vnútornej motivácii a celkovému zefektívneniu učebného procesu.
- d) Metódy samostatnej práce: pod týmto pojmom rozumieme individuálnu prácu učiaceho sa. Môže to byť práca s učebnicou, štúdium rôznej literatúry, využitie techniky a podobne.
- e) Metódy mimovoľného učenia.

Vo vyššie znázornenom tematickom pláne sa nachádzajú štyri prednášky.

Prednáška ako metóda priameho prenosu poznatkov je metóda uplatňovaná najmä na vysokých školách. „Jej prednosti spočívajú v tom, že vyučujúci v ucelenej podobe zoznamuje učiacich sa s učivom, štúdium ktorého iba z literatúry by bolo náročné. Pri prednáške sa tiež využívajú didaktické pomôcky. Nedostatky spočívajú v tom, že učitelia sa ostávajú pasívni. Dobrá prednáška má mať úvod do problematiky, vytýčenie štruktúry obsahu prednášaného, postupnú analýzu štruktúr obsahu, zhrnutie predneseného. Nemá byť „informatívne

chudobná“ ale ani presýtená množstvom poznatkov, pseudovedecká, dramatizovaná a podobne“ (Petlák, 1997, 117).

Učivo býva najčastejšie prezentované formou vysvetľovania (explanácie), ktoré patrí k expozičným metódam, pričom v tejto fáze ide o prvotné prijímanie informácií. Táto metóda je často využívaná vo výučbe širokej škály predmetov. Vysvetľovanie je najčastejšou používanou expozičnou metódou. „Vyučujúci ju využíva vtedy, keď je učivo náročné, keď iná metóda by bola neúčinná alebo časovo zdĺhavá. Vysvetľovaním objasňuje rozličné zovšeobecnenia – pojmy, poučky, pravidlá, zákony, postupy a podobne. Pri vysvetľovaní vedie vyučujúci učiacich sa k myšlienke „po stupňoch“ na seba nadväzujúcich. Opiera sa pritom o logiku vyučovacieho procesu a uplatňuje (podľa povahy učiva) rôzne logické postupy. Vysvetľovanie môže byť obohatené o využitie rôznych didaktických pomôcok. Pri vysvetľovaní musí vyučujúci dbať na viaceré požiadavky. Ide predovšetkým o nasledovné: spájať vysvetľovanie s predchádzajúcimi vedomosťami učiacich sa, vysvetľovať učivo v logickej nadväznosti, to sú predpoklady jeho porozumenia, sústrediť sa na hlavné, podstatné myšlienky, znaky, nezabíhať do podrobností, vysvetľovanie dopĺňať rôznymi príkladmi a názormi“ (Petlák, 1997, 116-117) Ďalšou často využívanou metódou je rozhovor. Jeho nespornou výhodou oproti prednáške je to, že vyučujúci má možnosť aktívneho zapájania učiacich sa do vyučovacieho procesu. „Použitie rozhovoru si vyžaduje dôslednú prípravu zo strany učiteľa. Možno ho použiť, ak:

- u učiacich sa predpokladáme predbežné vedomosti o preberanom predmete alebo jave,
- u učiacich sa predpokladáme určitú požadovanú terminológiu,
- si to vyžaduje priebeh vyučovania- pozorovanie a podobne,
- si to vyžaduje povaha učiva (t.j. učitelia sa majú predbežné, neucelené poznatky).

Rozhovor môže byť A) Sokratovský- opierajúci sa o vedomosti učiacich sa. Vhodne volenými otázkami si učitelia sa doterajšie vedomosti systemizujú, dávajú ich do nových vzťahov a súvislostí.

B) Heuristický – alebo tzv. objaviteľský, je kvalitatívnejšou metódou rozhovoru. Nové vedomosti získava učitelia sa nielen na základe predchádzajúcich, ale i na základe vlastnej tvorivej činnosti (usmerňovanej vyučujúcim). Pri tejto metóde učiteľ vedie žiakov otázkami k riešeniu rôznych problémov. Pri tomto rozhovore pracujú žiaci s materiálom, porovnávajú, hodnotia, vyslovujú hypotézy a podobne. V porovnaní s predchádzajúcim rozhovorom jeho prednosť spočíva aj v tom, že na procese poznávania sa podieľa celá osobnosť učiaceho sa –

pracuje s pomôckami, robí praktickú a teoretickú syntézu. Pre tento druh rozhovoru sú typické otázky: Ako sme k tomu dospeli? Prečo je to dôležité? Ako to spolu súvisí? A podobne“ (Petlák, 1997, 118).

Pre potreby tohto príspevku uvádzame aj metódy samostatnej práce, autodidaktické metódy, ktoré sú taktiež dôležitou súčasťou výučby. Ako najčastejšie využívanú uvádzame: Práca s knihou /študijným materiálom, samostatné štúdium rôznej literatúry, samostatné štúdium s využitím rôznej techniky. Samostatné štúdium s využitím rôznej techniky ponúka širokú škálu vzdelania sa, formou audiovizuálnych pomôcok, webových stránok a podobne.

2.2 Hodnotenie

Čo sa týka hodnotenia predmetu Spravodajská činnosť 1, výučba je ukončená zápočtovým testom, pričom k požiadavkám na udelenie hodnotenia patrí aj vypracovanie samostatnej semestrálnej práce na základe témy, ktoré sú totožné s obsahovým zameraním tematického plánu predmetu. Zápočtový test patrí pod klasické didaktické diagnostické metódy. Podľa Petláka didaktické testy možno charakterizovať ako presné písomné skúšanie s viacerými prednosťami- rýchle vyskúšanie, rovnaké možnosti pre všetkých učiacich sa, objektivita hodnotenia, prispievajú k upevneniu učiva, odhalia medzery vo vedomostiach a podobne. Didaktické testy môžu mať rôzne formy (Petlák, 1997, 131-132):

- voľba odpovede,
- doplnenie odpovede do prázdneho poľa,
- voľba kladnej alebo zápornej odpovede,
- odpoveď protikladu,
- odpoveď po prečítaní textu,
- odpoveď príbuznosti,
- test pozornosti,
- test na zistenie poučiek a pravidiel,
- zoradovanie odpovedí,
- grafický text.

Druhou podmienkou udelenia hodnotenia je samostatná semestrálna práca, kde vyučujúci určí rozsah ako i formu prezentovania tejto práce. Cieľom vypracovania je úspešné riešenie problému na základe zvolenej tematiky. Vyhodnocovanie samostatnej semestrálnej práce sa metodicky radí pod malé formy vedeckovýskumných diagnostických metód.

V druhej časti predmetu Spravodajská činnosť je požiadavkou na udelenie hodnotenia okrem samostatnej semestrálnej práce aj ústna skúška, kde požiadavky sú nasledovné:

- získanie stanoveného počtu kreditov v rámci priebežného hodnotenia, ktoré pozostáva z priebežného testu č. 1 – vyžaduje sa hodnotenie aspoň „dostatočne“ – 1 kredit, priebežný test č. 2 – taktiež sa vyžaduje hodnotenie aspoň „dostatočne“ – 1 kredit a úspešné riešenie problému v samostatnej práci – 1 kredit (hodnotový bod za vykonanie skúšky z určitého predmetu na vysokej škole),
- preukázanie zvládnutia predpísaného učiva a schopnosti prakticky aplikovať získané poznatky (v kombinovanej skúške).⁵

Záverečná skúška sa vykonáva ústnou a/ alebo písomnou formou na základe zamerania na skúšku, ktoré je nasledovné:

Predmet Spravodajská činnosť

Prostriedky spravodajskej činnosti
Charakteristika, štruktúra prostriedkov spravodajskej činnosti
Právny základ prostriedkov spravodajskej činnosti
Prostriedky operatívnej techniky
Charakteristika prostriedkov operatívnej techniky
Osoby konajúce v prospech spravodajskej služby
Právna charakteristika osôb konajúcich v prospech spravodajskej služby
Systém kooperácie spravodajskej služby s občanom
Postavenie a úlohy SD v procese kooperácie s osobami
Metódy spravodajskej činnosti
Charakteristika systémových (štruktúrovaných) metód SČ
Klasifikácia metód spravodajskej činnosti
Spravodajské služby v zahraničí
Spravodajské služby v SR
Kooperácia spravodajských služieb
Kriminálne a spravodajské analýzy, formy, techniky analyzovania informácií

Ústne skúšky patria k tradičným didaktickým diagnostickým metódam a „môžu mať orientačný charakter alebo môžu byť spojené s klasifikáciou. Realizujú sa formou rozhovoru alebo samostatným ústnym prejavom skúšaného. Pri rozhovore je dôležité, aby skúšajúci dbal na správnu metodiku rozhovoru – otázky musia byť jasné, jednoznačné, logicky presné,

⁵ Spracované podľa semestrálneho plánu *Spravodajská činnosť* A PZ.

štylisticky správne. Podľa povahy učiva môžu byť zamerané na: reprodukovanie učiva, porovnávanie údajov, konštatovanie faktu, zistenie príčiny a podobne.

Samostatný prejav odpovedajúceho spočíva v tom, že súvisle odpovedá z učiva, ktoré sa naučil. Skúšajúci odpovede starostlivo sleduje a podľa potreby koriguje a opravuje. Samostatný ústny prejav umožňuje skúšajúcemu posúdiť úroveň vedomostí skúšaného, logické zvládnutie učiva, jeho následnú aplikáciu, proces myslenia skúšaného a podobne (Petlák, 1997, 130).

Písomné skúšky alebo písomné časti skúšky mnohokrát predchádzajú ústnej časti.

Písomné skúšky sa taktiež radia k tradičným didaktickým diagnostickým metódam a spolu s ústnymi skúškami patria k najvýznamnejším a najčastejšie využívaným diagnostickým metódam. „Písomné skúšky sú pokladané za objektívnejšie ako ústne, pretože všetci žiaci k nim pristupujú v rovnakých podmienkach. ... Ústne a písomné skúšanie má svoje výhody i nevýhody, a preto ho treba strieďať. Ústne skúšanie je časovo náročnejšie, avšak skúšajúci má možnosť vidieť myslenie a logické postupy skúšaného priamo. Prednosti písomného skúšania sú v tom, že zabezpečuje rovnaké podmienky všetkým žiakom, hodnotenie písomných prác je preukázateľné a pristupuje sa k nemu objektívnejšie, v kratšom čase získame prehľad o vedomostiach viacerých/ všetkých žiakov v skupine, a v neposlednom rade má skúšaný možnosť sústrediť sa. Nevýhodou je napríklad to, že skúšajúci nevidí proces myslenia skúšaného priamo, iba sprostredkovane, nie priamo (Petlák, 1997, 131).

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku, ktorý je súčasťou čiastkovej vedeckovýskumnej úlohy – ČVVÚ 4: „Edukačné moduly národného modelu kriminálneho spravodajstva“, je poskytnúť náhľad do didaktiky a vyučovacích metód využívaných vo výučbe predmetu Spravodajská činnosť 1 a Spravodajská činnosť 2 v podmienkach Akadémie Policajného zboru v Bratislave. V príspevku sme sa zaoberali stručným výkladom základných pojmov súvisiacich s predmetom Spravodajskej činnosti, ako aj odbornými termínmi z oblasti didaktiky a metodikou výučby nevyhnutnými pre náhľad do problematiky tohto príspevku.

LITERATÚRA

- LÁSZLÓ, K. a kol. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 104 s. ISBN 978-80-557-0690-0.
- LISON, M. 2002. *Spravodajská činnosť v policajnom zbore - úvod do štúdia*. Bratislava : Akadémia PZ v Bratislave, 2002, s. 16.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1990. s. 33. ISBN 80-210-0210-7.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975, s. 16.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- STIERANKA, J. et. al. *Kriminálne a spravodajské analýzy- praktikum*. Bratislava : Katedra kriminálnej polície, Akadémia Policajného zboru, 2009. ISBN 978-80-8054-463-8.
- STIERANKA, J. et. al. *Spravodajská činnosť*. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2013. ISBN 978-80-8054- 83.
- TURANOVÁ, L. *Inovačné metódy a organizačné formy vo výučbe geológie*. Projekt ESF. <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/inovacne-metody-geologia.pdf>
www.zones.sk
- TUREK, I. 2008 *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2008, s. 107.
- Tematický plán a obsah predmetu Spravodajská činnosť 1 a Spravodajská činnosť 2
- Zákon č. 171/1993 Z. z. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov

NÁRODNÉ KORPUSY AKO DATABÁZY KVANTITATÍVNO-KVALITATÍVNYCH VÝSKUMOV (NA PRÍKLADE MIGRAČNÉHO DISKURZU)

NATIONAL CORPUSES AS A DATABASE OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE RESEARCH (PRESENTED ON THE EXAMPLE OF MIGRATION DISCOURSE)

Eva Molnárová

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia Slovenského národného korpusu a Korpusu inštitútu nemeckého jazyka v Mannheime COSMAS II na účely rovnako kvantitatívnych ako aj kvalitatívnych výskumov. Konkrétne analýzy dát sú realizované na problematike migračného diskurzu so zameraním sa na tvorbu virtuálnych korpusov, ich obsahové vymedzenie, vyhľadávanie kolokácií a štatistické vyhodnotenie frekvencie slov, ktoré vytvárajú kontext vyhľadávaných lexém.

Kľúčové slová: elektronický korpus, štatistika, výskyty, lema, kolokácia

Abstract

The article points to the possibilities of using the Slovak National Corpus and the Corpus of the German Language Institute at Mannheim COSMAS II, for the purposes of both quantitative and qualitative research. Specific data analyzes are conducted on migratory discourse with a focus on creating the virtual corpuses, their content definition, collocation searching, and statistical evaluation of the frequency of the words creating the context of the searchable lexemes.

Keywords: electronic corpus, statistics, occurrence, lemma, collocation

ÚVOD

Korpusová lingvistika je pomerne novým odvetvím lingvistiky. Začala síce vznikať v 60. rokoch minulého storočia vo Veľkej Británii a v USA, jej zásadný rozvoj a etablovanie sa na poli lingvistiky zaznamenávame však až v 90. rokoch. Za svoj rozkvet vďačí počítačom a informačným technológiám. Až nové softwérové nástroje umožnili triediť, klasifikovať, analyzovať a vyhodnocovať jazykové údaje v rozsahu, ktorý by nebol manuálne nikdy možný. Dnes môžeme podrobne skúmať v podstate všetky jazykové javy a snažiť sa ich presne a adekvátne generalizovať, na rozdiel od starších popisov jazyka, ktoré boli skôr intuitívnymi aproximáciami. Lemnitzer a Zinsmeister (2006, 9) definujú korpusovú lingvistiku ako opis výpovedí prirodzeného jazyka, jeho prvkov a štruktúr a z toho vychádzajúcu teóriu. Táto teória je založená na analýze autentických textov, z ktorých sú

zostavené korpusy. Korpusová lingvistika je vedecká činnosť, t. j. spočíva na vedeckých princípoch a musí vyhovovať vedeckým požiadavkám. Pojem korpusová lingvistika teda označuje metodologické zameranie jazykovedy, v ktorom sú lingvisticky formulované otázky a hypotézy empiricky skúmané na rozsiahlych súboroch autentických textov, tzv. korpusoch. V súčasnosti pod korpusom rozumieme vnútorne štrukturovaný a ucelený súbor textov daného jazyka, ktorý je elektronicky uložený a spracovaný. Texty sú v korpuse štrukturované a organizované s ohľadom na jeho využitie pre určité ciele, voči ktorým je potom korpus považovaný za reprezentatívny. *„Ein Korpus ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen. Die Daten des Korpus sind typischerweise digitalisiert, d.h. auf Rechnern gespeichert und maschinenlesbar. Die Bestandteile des Korpus, die Texte, bestehen aus den Daten selbst, sowie möglicherweise aus Metadaten, die diese Daten beschreiben, und aus linguistischen Annotationen, die diesen Daten zugeordnet sind“* (Lemnitzer, Zinsmeister, 2006, 7). Podľa zdroja textov rozlišujeme korpusy písaného a hovoreného jazyka, všeobecné alebo špecializované na určitý štýl, napr. na publicistický alebo odborný. Dnes je už väčšina korpusov anotovaná (tzv. značkovanie korpusov), čiže texty a slová v korpuse sú obohatené o jazykové informácie a predstavujú referenčný materiálový zdroj poznatkov o danom jazyku a jeho reálnom používaní, ktoré sa z korpusu získavajú pomocou špecializovaných vyhľadávacích nástrojov. Čo sa týka rozsahu, súčasné „národné“ korpusy obsahujú stovky miliónov, mnohé už miliardy slovných foriem. Takéto veľké elektronické jazykové korpusy sú pre lingvistov určitou výzvou, ktorá volá nie len po nových metódach, ale aj cieľoch výskumu.

1 NÁRODNÉ KORPUSY

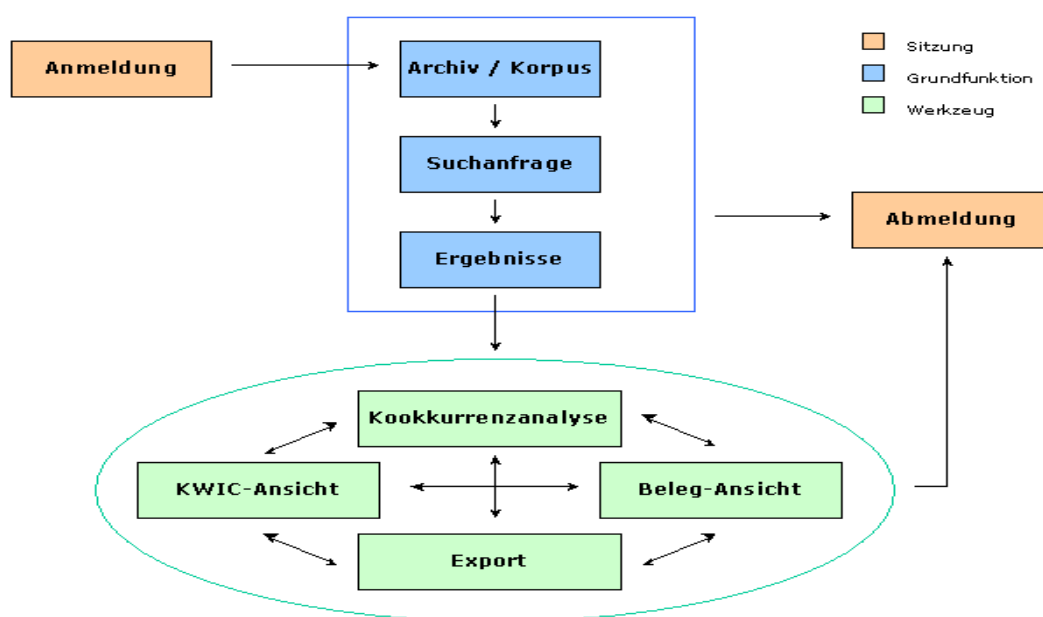
Založením oddelenia Slovenského národného korpusu v Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra v Slovenskej akadémii vied v roku 2002 sa otvorili nové možnosti v lingvistickom skúmaní aj súčasného slovenského jazyka (JÚLŠ SAV, 2004, 5). Slovenský národný korpus (ďalej SNK), najmä jeho publicistický podkorpus, využívame pre komparáciu s našimi výskumami v nemeckom jazyku. Tieto uskutočňujeme najmä v Korpuse inštitútu nemeckého jazyka v Mannheime COSMAS II (ďalej COSMAS II). Okrem nich máme praktické skúsenosti s korpusom nemeckého jazyka DWDS a Národným korpusom ruského jazyka. Vyhľadávanie v už spomenutých korpusoch má určité spoločné rysy, ale aj veľa odlišností. Všetky korpusy sú anotované, sú rozčlenené podľa určitých špecifických cieľov

a poskytujú aj nadstavbové možnosti vyhľadávania. Je potrebné sa do nich zaregistrovať. Registrácia je vo všetkých prípadoch bezplatná.

COSMAS II poskytuje na rozdiel od ostatných menovaných korpusov možnosť vytvárať vlastné virtuálne korpusy. Táto funkcia sa nachádza pod názvom „*Eigene Korpora editieren*“ (slov. editovať vlastné korpusy) pod ikonou „*Korpusverwaltung*“ (slov. spravovanie korpusu). Kritéria pre zostavovanie takýchto korpusov môžu byť rôzne (napr. téma, typy textov, zdrojové dokumenty, časové obdobie ...) a je ich možné vzájomne kombinovať. V prípade kombinácie viacerých kritérií pri vytváraní vlastných korpusov je odporúčaná pomoc administrátora. Vytvorené vlastné virtuálne korpusy sú uložené aj po skončení prvého vyhľadávania a je teda možné s nimi pracovať dlhodobo.

Nasledujúca schéma graficky znázorňuje proces vyhľadávania v korpuse COSMAS II v rámci jedného sedenia.

Arbeitsabläufe in einer COSMAS II-Sitzung



Obrázok č. 1: Postup vyhľadávania v korpuse COSMAS II (Online-Hilfe zu COSMAS II, 2018)

Funkcie korpusu COSMAS II sú v schéme podané v zjednodušenej podobe a farebne sú rozlíšené na základné funkcie (modrá farba) a nástroje (zelená farba). Oranžovou farbou je označené prihlásenie sa, čiže vstup do korpusu (nem. Anmeldung) a odhlásenie sa z korpusu (nem. Abmeldung). Pred samotným vyhľadávaním je potrebné zvoliť archív (na schéme Archiv/Korpus), z ktorého budeme vyberať konkrétne korpusy, v ktorých samotné vyhľadávanie uskutočníme. Na výber máme rôzne typy vyhľadávania (na schéme Suchanfrage), napr. lema, presný slovný tvar a pod. Výsledky vyhľadávania obsahujú štatistické údaje, tzv. počet výskytov (nem. Treffer) vyhľadávaného „výrazu“ v zadanom korpuse, príp. jeho prepočet na milión slov (je potrebné nastaviť v podmienkach vyhľadávania). Spolu so štatistickým údajom k počtu výskytov slovných foriem je vytvorený aj ich konkrétny zoznam, ako to ukazuje nasledujúci obrázok.

Liste zu: "Flüchtling", 150 Wortformen, alphab. aufsteigend

🔍	< << Seite 1 von 5 >> >
✓ Armutsflüchtlinge	1
✓ Armutsflüchtlingen	1
✓ Bootsflüchtlinge	3
✓ Bürgerkriegsflüchtlinge	1
✓ Bürgerkriegsflüchtlingen	1
✓ DDR-Flüchtlingen	1
✓ EU-Flüchtlingsfonds	1
✓ EU-Flüchtlingshilfswerk	1
✓ EU-Flüchtlingsquoten	1
✓ Flüchtling	52
✓ FLÜCHTLINGE	1
✓ Flüchtlinge	466
✓ FlüchtlingeGPutin-Kritiker	1
✓ FlüchtlingeGVon	1

Obrázok č. 2: Náhľad do zoznamu slovných foriem

Výsledky vyhľadávania môžu byť zobrazené vo forme KWIC-Ansicht (Key Word In Context), pričom je vyhľadávané slovo – výraz umiestnené v strede, farebne zvýraznené a zobrazené v stručnom kontexte.

< << Seite 1 von 7 >> > Volltext		
1	FOC16/JAN.00033	Flüchtlinge an der Uni nicht bevorzugen
2	FOC16/JAN.00033	...tenvereinigung RCDS, Jenovan Krishnan, kam im Flüchtlingsheim zur Welt.
3	FOC16/JAN.00033	...rgerkrieg in Sri Lanka, Sie selbst wurden in einem Flüchtlingsheim geboren.
4	FOC16/JAN.00033	Mit welchen Gefühlen blicken Sie auf die Flüchtlingskrise?Gleich sehe das mit Gelassenheit.
5	FOC16/JAN.00033	...ss gefunden, der besagt, dass wir den Zustrom der Flüchtlinge spürbar reduzieren wollen.
6	FOC16/JAN.00033	Viele Flüchtlinge liebäugeln mit einer akademischen Ausbildung . . .
7	FOC16/JAN.00033	Deswegen wäre es ein falsches Signal, für Flüchtlinge von diesen Standards abzurücken.
8	FOC16/JAN.00033	...r und Studenten den Eindruck bekommen, dass für Flüchtlinge Kriterien runtergeschraubt werden, steuern wir geradewegs auf eine Neiddebatte zu.
9	FOC16/JAN.00039	...d Machine Age, ja mal zusammendenken mit dem Flüchtlingsthema.
10	FOC16/JAN.00041	Und auch dieses Mal wird mit der Flüchtlingskrise ein Sonderthema den Wahlkampf bestimmen.
11	FOC16/JAN.00042	Die Debatte um Flüchtlinge könnte ihr helfen, 2016 Ministerpräsidentin zu werden.
12	FOC16/JAN.00052	...tel: 16 Menschen für 2016 Meistert dieser Mann die Flüchtlingskrise?
13	FOC16/JAN.00052	...benjob auch noch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
14	FOC16/JAN.00052	...n aufgetürmt - angesichts der mehr als eine Million Flüchtlinge allein 2015 eine Horrorzahl.

Obrázok č. 3: Zobrazenie výsledkov vyhľadávania 1

Druhou možnosťou je zobrazenie vo väčšom kontexte, ktorý môže byť v rozsahu do troch odsekov. Z tohto dôvodu hovoríme o tzv. Beleg- alebo Volltext-Ansicht (slov. celotextové zobrazovanie).

13	FOC16/JAN.00052 FOCUS, 02.01.2016, S. 22; Gesamttitle: 16 Menschen für 2016 Meistert dieser Mann die Flüchtlingskrise?
	Wenn Angela Merkel sagt: "Wir schaffen das", dann ruhen die Hoffnungen der Kanzlerin vor allem auf Frank-Jürgen Weise, 64. Der Chef der Bundesanstalt für Arbeit führt seit Mitte September im Nebenjob auch noch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Dort hat sich ein Rückstau von 360 000 Asylanträgen aufgetürmt - angesichts der mehr als eine Million Flüchtlinge allein 2015 eine Horrorzahl. Weise kann in Kürze zwar mit 3700 neuen Mitarbeitern die Personalstärke des BAMF mehr als verdoppeln. Die Lösung aber liegt für den Logistiker vor allem in der Verbesserung von Verwaltungsprozessen und einer effektiven, bundesweit einheitlichen Informationstechnologie. Den Berg der Altfälle will Weise bis Ende 2016 abarbeiten lassen. Selbst wenn bis dahin noch eine halbe Million neuer Flüchtlinge kommt, hält der ruhige und besonnene Verwaltungsmanager auch das für lösbar. Weise schätzt, dass rund die Hälfte der Flüchtlinge bleiben kann. Mehr als 70 Prozent seien jung, viele hätten eine Ausbildung und seien deshalb "eine Bereicherung unserer Arbeitswelt".
14	FOC16/JAN.00052 FOCUS, 02.01.2016, S. 22; Gesamttitle: 16 Menschen für 2016 Meistert dieser Mann die Flüchtlingskrise?
	Wenn Angela Merkel sagt: "Wir schaffen das", dann ruhen die Hoffnungen der Kanzlerin vor allem auf Frank-Jürgen Weise, 64. Der Chef der Bundesanstalt für Arbeit führt seit Mitte September im Nebenjob auch noch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Dort hat sich ein Rückstau von 360 000 Asylanträgen aufgetürmt - angesichts der mehr als eine Million Flüchtlinge allein 2015 eine Horrorzahl. Weise kann in Kürze zwar mit 3700 neuen Mitarbeitern die Personalstärke des BAMF mehr als verdoppeln. Die Lösung aber liegt für den Logistiker vor allem in der Verbesserung von Verwaltungsprozessen und einer effektiven, bundesweit einheitlichen Informationstechnologie. Den Berg der Altfälle will Weise bis Ende 2016 abarbeiten lassen. Selbst wenn bis dahin noch eine halbe Million neuer Flüchtlinge kommt, hält der ruhige und besonnene Verwaltungsmanager auch das für lösbar. Weise schätzt, dass rund die Hälfte der Flüchtlinge bleiben kann. Mehr als 70 Prozent seien jung, viele hätten eine Ausbildung und seien deshalb "eine Bereicherung unserer Arbeitswelt".

Obrázok č. 4: Zobrazenie výsledkov vyhľadávania 2

Ďalším štatistickým nástrojom je Kookurrenzanalyse, ktorú môžeme stotožniť s kolokačnou analýzou. Poskytuje informáciu o štatistickej pravdepodobnosti spoločných výskytov hľadaného výrazu s ďalšími slovami a ich syntagmatické vzory. Z čoho môžeme vyvodiť závery napr. pre frekvenciu ustálených slovných spojení.

Na záver vyhľadávania môžeme výsledky v rôznych formách exportovať, aby sme ich mali k dispozícii aj offline. V korpuse COSMAS II je to možné vo forme RTF súboru, ktorý

je prehľadný a dá sa s ním ďalej veľmi jednoducho pracovať. Export z SNK je možný len vo forme poznámkového bloku buď ako TXT alebo XML.

2 ANALÝZA MIGRAČNÉHO DISKURZU

Teoretické informácie z prvej časti tohto príspevku, by sme chceli doplniť o praktickú analýzu k téme migrácie, so zameraním sa na utečencov v slovenskom a nemeckom masmediálnom diskurze. Materiál pre výskum sme získali z už uvedených korpusov SNK a COSMAS II. Prvý korpus tvorí podkorpus publicistických textov verzie prim-8.0-public-inf (Korpus SNK), druhý korpus je zostavený z virtuálnych korpusov novinových článkov týždenníka Focus. Časovo je výskum ohraničený na rok 2015 a 2016, čo predstavuje najaktuálnejšie texty, ktoré jednotlivé korpusy poskytujú. Pre účely kontrolnej kvantitatívnej komparácie je zvolený rok 2003. Tento čiastkový výskum slúži ako predvýskum pre vedecko-výskumný projekt VEGA ITMS: 1/0326/16 *Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia*. Skúmaný materiál predstavuje 791 376 893 slov v prípade publicistického korpusu SNK, 2 122 769 slov v prípade korpusu Focus 2015, 1 961 118 slov v prípade korpusu Focus 2016.

Prvý krok našej analýzy predstavoval obsahové – sémantické vymedzenie korpusov, pretože sú pre nás relevantné iba texty s utečeneckou tematikou. Vo všetkých korpusoch sme zadali do vyhľadávania lemu *utečenec* (nem. *Flüchtling*). Získali sme nasledovné kvantitatívne údaje:

Tabuľka č. 1: *Výskyty lemy utečenec*

Korpus	výskyty v r. 2003	výskyty v r. 2015	výskyty v r. 2016
pub. SNK	970 (0,7/mil.)	7592 (5,5/mil.)	3498 (3,46/mil.)
Focus	98 (39,87/mil.)	1740 (819/mil.)	1323 (674,6/mil.)

Prvý číselný údaj v tabuľke predstavuje počet výskytov lemy *utečenec* (nem. *Flüchtling*) v každom zo skúmaných korpusov. V zátvorke uvádzame absolútnu hodnotu frekvencie, ktorá bola prepočítaná na milión slov, aby sme zachovali objektivnosť komparácie, keďže korpusy nemajú rovnakú veľkosť. Frekvencia výskytu lemy *utečenec* je jednoznačne vyššia vo virtuálnom korpuse Focus (COSMAS II) ako v publicistickom podkorpuse SNK, čo preukazuje mieru aktuálnosti témy v jednotlivých krajinách. V obidvoch

prípadoch však vidíme jednoznačné zvýšenie záujmu o tému v roku 2015 a jeho pokles v roku 2016, aj keď v prípade publicistického podkorpusu SNK je rozdiel vo frekvencii vyšší ako v prípade virtuálneho korpusu Focus (COSMAS II). Naš výskum ďalej doplníme o štatistickú kolokačnú analýzu. Pomocou nej dokážeme zistiť, ktoré kombinácie slov (kolokácie, v COSMAS II označované ako kookurencie) vystupujú v diskurze najčastejšie. Ide o systematické hodnotenie typických kontextov určitej lexémy. Pomocou štatistických prostriedkov sú vyhodnotené frekvencie, v akých sa vyskytujú lexémy v zadefinovanom okolí vyhľadávanej lemy utečenec.

Tabuľka č. 2: Kolokácie s lexémou utečenec

pub. SNK	Focus
migrant	Migration
počet	viele
milióny	minderjährige, unbegleitete
kvóty	Verteilung
prerozdelenie	Begrenzung, reduzieren, aufnehmen
problém	Terroristen, Terrorgefahr
sýrski	syrischen
prílev	Zustrom, strömen
prevádzači	Mittelmeer
ubytovanie, tábor	unterbringen, Wohnungen
pomoc, podpora	Asylantrag
Fico	Kanzlerin, Merkels, Angela
život	Integration, Deutschland

Pre sprehládnenie komparácie uvádzame v rovnakom riadku kolokátory s rovnakým alebo aspoň podobným významom, samozrejme v prípade, že nám to výsledky výskumu umožňujú. Lexéma utečenec vystupuje v obidvoch korpusoch často v spojení s číselným kvalifikátorom. Nie sú to presné číselné údaje, ale nepriamo odkazujú na narábanie s číselnými údajmi, napr. v publicistickom korpuse SNK sú to *milióny*, *kvóty*, *prerozdelenie*; v

COSMAS II – *viele* (slov. mnohí), *Verteilung* (slov. prerozdelenie), *reduzieren* (slov. znížiť), *Begrenzung* (slov. ohraničenie, obmedzenie).

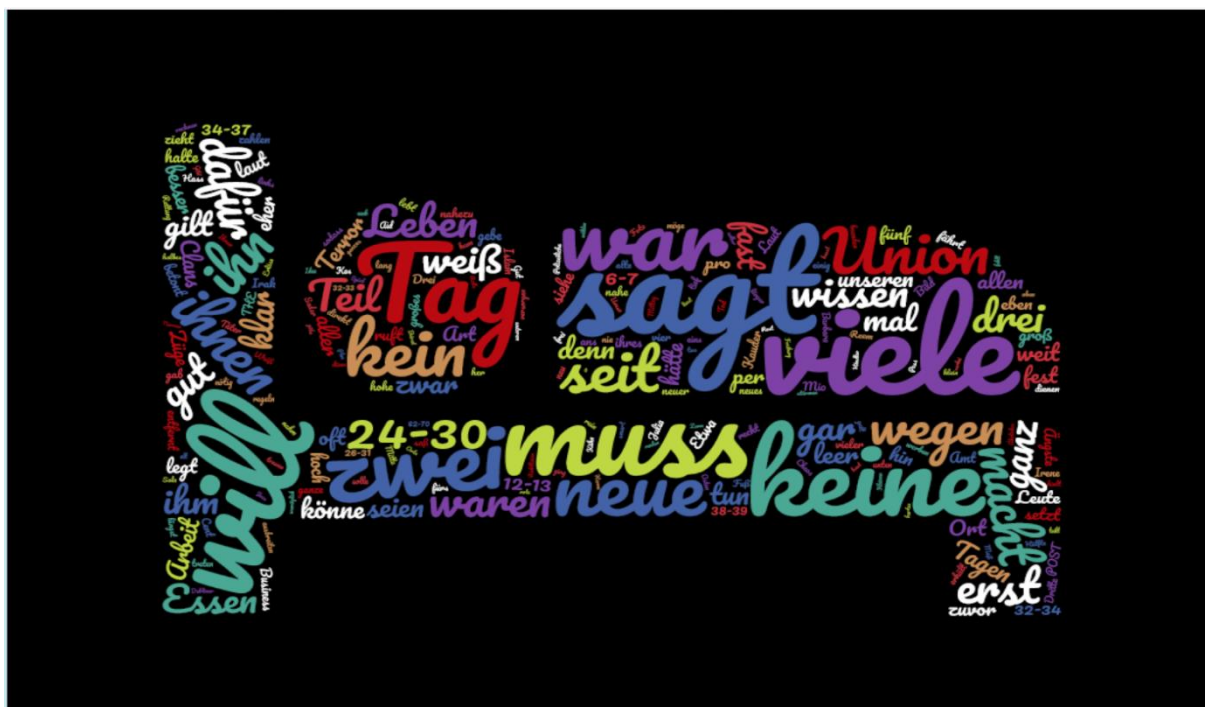
V rokoch 2015 a 2016 sú už v diskurze menej verbalizované spôsoby a miesta, odkiaľ a ako utečenci do Európy prichádzajú. V obidvoch korpusoch je vyšší výskyt iba kolokácie *sýrski utečenci* (nem. syrische Flüchtlinge) a v COSMAS II je vysoký výskyt lexémy *Mittelmeer* (slov. Stredozemné more). Zaznamenávame skôr vyšší výskyt pomenovaní riešiacich pobyt utečencov v príslušnej krajine, napr. *ubytovanie* a v nemčine *unterbringen* (slov. ubytovať), *tábor* a v nemčine *Wohnungen* (slov. byty), *pomoc*, *podpora* a v nemčine *Asylantrag* (slov. žiadosť o azyl), *život* a v nemčine *Integration*, *Deutschland* (slov. integrácia, Nemecko).

V obidvoch korpusoch vystupuje lexéma utečenec v spojení s hlavnými predstaviteľmi štátu, čiže v prípade Slovenska s bývalým predsedom vlády Róbertom Ficom a v prípade Nemecka s kancelárkou Angelou Merkelovou.

Ďalšia signifikantná kolokácia, ktorá sa vyskytuje v migračnom diskurze dlhodobo je *problém s utečencami* a v nemčine je vyšší výskyt kolokátorov *Terroristen*, *Terrorgefahr* (slov. teroristi, nebezpečenstvo, hrozba teroru, terorizmu).

2.1 Ďalšie doplňujúce analýzy

COSMAS II poskytuje viaceré autorské programy (AntConc, kFNgramm...), ktoré môžu byť nápomocné pri výskume a kvalitatívne zlepšiť prácu so skúmaným materiálom. Nasledujúci cloud prezentuje frekvenčnú analýzu najčastejšie sa vyskytujúcich slov v korpuse Focus 2015. Slová s najvyššou frekvenciou výskytu sú na obrázku zobrazené písmom najväčšej veľkosti.



Obrázok č. 5: Najfrekventovanejšie slová korpusu Focus 2015

Takáto kvantitatívna analýza môže slúžiť ako podklad pre následnú kvalitatívnu analýzu. Ako vidíme, rozpoltenosť názorov v spoločnosti na príchod utečencov do krajiny, sa prejavuje aj v ich verbálnej realizácii. Najfrekventovanejšími slovesami v skúmanom korpuse sú opozitá *muss* (slov. musí) a *will* (slov. chce). Rovnakú frekvenciu výskytu majú číslovka *viele* (slov. mnohí) a zámeno *keine* (slov. žiadni), ktoré sú používané tak isto v protikladnom význame. Činnosti sú ďalej verbalizované pomocou slovies *sagt* (slov. hovorí), *war* (slov. bol), *macht* (robí) ale aj podmieňovacím spôsobom *könne* (slov. mohol by). K frekventovaným lexémam patrí podstatné meno *Terror* (slov. teror), ktoré sa v našej predchádzajúcej analýze vyskytovalo v úlohe kolokátora lexémy utečenec. V kvalitatívnej analýze by sme mohli pokračovať aj ďalej, na základe iných kritérií, to však nie je cieľom tohto príspevku.

ZÁVER

Národné korpusy sú vedeckovýskumnými projektmi tvorby celého komplexu elektronických jazykových zdrojov (paralelné korpusy, hovorený korpus, nárečový korpus, historický korpus, slovníkové databázy) a digitalizácie jazykovedného výskumu, ktorý sa realizuje na oddeleniach jazykovedných ústavov, akadémií vied alebo iných spoločností zaoberajúcich sa vedou a výskumom. Sú teda relevantným zdrojom jazykových dát rovnako

pre kvantitatívne ako aj kvalitatívne výskumy. Postupne si nachádzajú svoje miesto v práci jazykovedcov, prekladateľov, učiteľov. Priamo v korpuse zaznamenáva JÚEŠ asi 13-tisíc vyhľadávaní za mesiac, v čom nie sú zahrnuté prístupy pracovníkov Jazykovedného ústavu (Bartošovičová, 2017). Okrem toho sú príklady z korpusu použité aj na slovníkovej stránke (<http://slovníky.korpus.sk>), kde je asi 540 tisíc vyhľadávaní za mesiac. Ako výskumná databáza sú korpusy vhodné aj pre komparatívne lingvistické výskumy, pretože vytváranie vlastných korpusov jazykových dát v niekoľkých jazykoch by bolo v mnohých prípadoch veľmi zdĺhavé a neefektívne.

Príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA „Mentálno-jazykové inakosti a kultivovaná komunikácia“ (ITMS: 1/0326/16).

LITERATÚRA

- BARTOŠOVIČOVÁ, M. 2017. *Radovan Garabík o Slovenskom národnom korpuse*. Bratislava : CVTI SR. [online] 2017. [cit. 2018-05-23] Dostupné na internete: <http://vedanadosah.cvtisr.sk/radovan-garabik-o-slovenskom-narodnom-korpuse>
- COSMAS II. Version 2.2.1. Mannheim : Institut für Deutsche Sprache (IDS). [online] 2018. [cit. 2018-05-23] Dostupné na internete: <https://cosmas2.ids-mannheim.de>
- Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied: *Správa o činnosti organizácie SAV za rok 2003*. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. [online] 2004. [cit. 2018-05-23] Dostupné na internete: http://www.juls.savba.sk/attachments/vyrocná_správa/2003.pdf.
- LEMNITZER, L., ZINSMEISTER, H. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen : Günter Narr Verlag, 2006. 221 s. ISBN 3-8233-6210-0.
- Online-Hilfe zu COSMAS II. Arbeitsabläufe in einer COSMAS II-Sitzung*. Mannheim : Zentrale DV-Dienste. [online] 18. 01. 2018. [cit. 2018-05-23] Dostupné na internete: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/hilfe/quick.html?template=/cosmas2/template/print.tpl>
- Slovenský národný korpus – prim-8.0-public-inf*. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. [online] 2018. [cit. 2018-05-23] Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk>.

ŠTATISTIKA – PRIATEĽ ALEBO NEPRIATEĽ UČITEĽA CUDZÍCH JAZYKOV?

STATISTICS – A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S FRIEND OR ENEMY?

Lucie Němečková – Júlia Bolečková

Abstrakt

Skvalitňovanie a efektívnosť odborného jazykového vzdelávania je v centre pozornosti Sekcie cudzích jazykov a jednotlivých fakúlt Žilinskej univerzity, pretože spoľahlivé informácie o študentských výkonoch sú kľúčom k úspešnej implementácii cielenej odbornej jazykovej prípravy. Preto hodnotenie študentov považujeme nielen za integrálnu časť výučby a učenia, ale predovšetkým za optimálny nástroj, ktorý je možné využiť pri skvalitňovaní vzdelávania. Cieľom príspevku je upriamiť pozornosť učiteľov na výhody a úskalia položkovej analýzy priebežných testov a jej následného štatistického spracovania a interpretovania jednotlivých výsledkov.

Kľúčové slová: položková analýza, priebežné testovanie, štatistika, skvalitnenie jazykového vzdelávania

Abstract

Enhancing and effectivity of technical language learning is in the centre of attention of the Department of Foreign Languages and individual departments of the University of Žilina, because reliable information about students' achievements is crucial for successful implementation of targeted professional language preparation. That is why we consider an assessment of students to be not only an integral part of the teaching process and learning but mainly an optimal tool, which may be used to improve education. The aim of the article is to draw teacher's attention to the advantages and pitfalls of item analysis of continuous tests and subsequent statistical processing and interpretation of individual results.

Keywords: item analysis, continuous testing, statistics, enhancing of language learning

ÚVOD

Jazykové vzdelávanie je na jednotlivých fakultách Žilinskej univerzity zabezpečované Sekciou cudzích jazykov a jej tímom kvalifikovaných vyučujúcich. Cieľom celého pracoviska je poskytovať kvalitnú odbornú jazykovú výučbu a dosahovať čo najlepšie výsledky. V rámci výučby anglického jazyka sa obsahové zameranie predmetu sústreďí predovšetkým na odbornú terminológiu konkrétnych študijných odborov s predpokladom, že študent získal minimálne B1 úroveň v lexikálnej a gramatickej kompetencii počas stredoškolského štúdia. Potreba profesionálnej slovnej zásoby, plynulého a korektného jazykového prejavu je nepopierateľne dôležitá pre budúci profesijný život študentov. Ako vyučujúci musíme dbať na

precíznosť pri tvorbe študijných materiálov, voľbe učebných metód a v neposlednom rade pri zostavovaní testov, ktoré sú jedným z hlavných ukazovateľom úspešnosti celého procesu. Relevantné informácie o výsledkoch jednotlivých študentov sú kľúčové pri odbornej jazykovej príprave a sú nástrojom, vďaka ktorému môžeme urobiť vzdelávanie efektívnejšie a kvalitnejšie. Za prostriedok k rozvoju môžeme v tomto prípade považovať vedecký výskum, súčasťou ktorého je štatistické spracovanie dát. Vďaka výskumu sa problémy riešia systematicky, a súčasne sa tým potvrdzujú alebo vyvracajú poznatky, ktoré máme (Gavora, 1999, s. 105). Výskum je založený hlavne na zaznamenávaní, spracovaní a interpretovaní faktov súvisiacich s predmetom skúmania. Výskum sa netýka už iba odborných vedeckých pracovísk, ale čoraz aktuálnejší je pre pedagogických pracovníkov. Každý vyučujúci by mal vo svojej práci aktívne používať aspoň základné výskumné metódy, ktoré mu vedia pomôcť uľahčiť mnohokrát časovo náročnú prácu.

1 POLOŽKOVÁ ANALÝZA

V rámci jednotlivých tímov zastrešujúcich jazykovú výučbu na fakultách Žilinskej univerzity sme si pre účel zefektívňovania vyučovania zvolili štatistickú výskumnú metódu položkovej analýzy. Položková analýza je založená na skúmaní a rozборе individuálnych otázok obsiahnutých v teste, ich úspešnosť a vplyv na celkové výsledky a hodnotenie toho ako je test zostavený. Štatistický súbor nami skúmanej položkovej analýzy tvoria všetci študenti daného študijného odboru, hodnotení na základe úspešnosti dvoch písomných testov, t.j. *mid test* v strede semestra a *final test* na konci semestra. Základnou štatistickou jednotkou sú preto všetci študenti jednotlivých študijných skupín, ktorí sa zúčastňujú hodín cudzieho jazyka.

Položkovú analýzu môžeme klasifikovať ako analýzu kvalitatívnu, tak aj analýzu kvantitatívnu. Kvalitatívna analýza sa zameriava na reliabilitu testu, zrozumiteľnosť a jednoznačnosť otázky, prípadne gramatické a štylistické chyby. Kvantitatívna analýza je orientovaná na validitu testu i obtiažnosť položky, na ktorú sa zameriame aj my.

Pod pojmom položka rozumieme jednu úlohu v rámci testu, pričom úlohy v teste sa zostavujú v súlade s testovou špecifikáciou vhodných úloh, kedy typy zadaní volíme podľa cieľového zamerania testu. Cieľom jazykového vzdelávania je rozvíjanie viacerých zručností súčasne, preto je v rámci jedného semestra potrebné tieto oblasti obsiahnuť aj v testoch, aby sme mali relevantný obraz o miere celkovej úspešnosti výučby. Vďaka tomu pri položkovej

analýze hodnotíme úspešnosť nadobudnutia vedomostí v nasledovných oblastiach komunikatívnej kompetencie:

- čítanie s porozumením
- počúvanie s porozumením
- lexika a gramatika.

2 INDEX OBTIAŽNOSTI

Obtiažnosť sa pokladá za jednu zo základných vlastností položky. Vďaka analýze tohto faktoru vieme určiť, či otázka položená v teste nie je príliš jednoduchá a naopak. Hodnotu obtiažnosti zistujeme pomocou indexu obtiažnosti. Index obtiažnosti je definovaný ako podiel správnych odpovedí a celkového počtu testovaných subjektov (Markechová a kol., 2011, 235).

2.1 Náročnosť jednotlivých položiek

Označme index obtiažnosti ako p a vyjadriť ho pomerom $p = n_r / n$, v ktorom n_r označuje počet správnych odpovedí v rámci testovanej vzorky a n označuje celkový počet respondentov testu v skupine. Pre výsledné hodnoty p je nevyhnutné charakterizovať intervaly výsledných hodnôt. Rozsah hodnôt patrí do uzavretého intervalu $<0;1>$ a náročnosť položky sa člení nasledovne:

- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0; 0,2>$ - ťažká položka
- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0,2; 0,8>$ - optimálna položka
- index obtiažnosti patrí do intervalu $(0,8; 1>$ - ľahká položka

Uvedené rozsahy indexu obtiažnosti sú platné pre klasifikáciu a analýzu položiek na základných a stredných školách. Pre terciárny stupeň vzdelávania je však stanovená stupnica určujúca spodnú hranicu úspešnosti na 61%. Z toho dôvodu sme upravili intervaly indexu obtiažnosti, a to nasledovne:

- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0; 0,7>$ - ťažká položka
- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0,7; 0,9>$ - optimálna položka
- index obtiažnosti patrí do intervalu $(0,9; 1>$ - ľahká položka

Ako príklad uvádzame tabuľku výsledných hodnôt z testu, ktorý absolvovali študenti Strojníckej fakulty, odbor Priemyselné inžinierstvo. Test bol zameraný na odbornú slovnú zásobu a čítanie s porozumením a obsahoval 40 položiek.

Student	Total Score (0 - 100)	Number of correct answers	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
Student 1	95%	38	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 2	85%	34	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Student 3	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 4	65%	26	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Student 5	80%	32	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 6	68%	27	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Student 7	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 8	88%	35	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 9	60%	24	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Student 10	63%	25	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Class Scoring	77%	30,70	100,0%	70,0%	90,0%	100,0%	100,0%	90,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Index obtiažnosti			1,0	0,7	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0

Obr.1 Index obtiažnosti položiek 1 - 9

Hodnoty indexu obtiažnosti pri prvých položkách sú takmer zakaždým v najvyššom intervale hodnôt (0,9; 1> z čoho vyplýva, že položky v teste sú príliš jednoduché. Cieľom týchto položiek bola motivácia študentov s nižšou jazykovou úrovňou.

V ďalšej časti testu vyobrazenej na nasledujúcom obrázku 2 možno vidieť, že indexy obtiažnosti už značia položky klasifikované ako obtiažnejšie až ťažšie. Vďaka tomuto indikátoru máme možnosť zistiť dôvod neúspechu študentov v danej položke a následne problém vyriešiť.

Student	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40
Student 1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
Student 2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
Student 3	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0
Student 4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Student 5	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1
Student 6	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Student 7	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
Student 8	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
Student 9	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
Student 10	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Class Scoring	70,0%	60,0%	70,0%	80,0%	30,0%	30,0%	60,0%	50,0%	10,0%	30,0%	20,0%
Index obtiažnosti	0,7	0,6	0,7	0,8	0,3	0,3	0,6	0,5	0,1	0,3	0,2

Obr. 2 Index obtiažnosti položiek 30 - 40

2.2 Celková náročnosť testu

Okrem výpočtu indexu hodnôt pri jednotlivých položkách je žiadúce zistiť aj úroveň obtiažnosti celého testu. Aby sme zistili index obtiažnosti testu je potrebné vypočítať priemer bodových výsledkov všetkých študentov zúčastnených na teste.

Student	Total Score (0 - 100)	Number of correct answers	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
Student 1	95%	38	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 2	85%	34	1	1	0	1	1	1	1	1
Student 3	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 4	65%	26	1	0	1	1	1	1	1	1
Student 5	80%	32	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 6	68%	27	1	1	1	1	1	0	1	1
Student 7	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 8	88%	35	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 9	60%	24	1	0	1	1	1	1	1	1
Student 10	63%	25	1	0	1	1	1	1	1	1
Class Scoring	77%	$=(C8+C9+C10+C11+C12+C13+C14+C15+C16+C17)/10$	100,0%	70,0%	90,0%	100,0%	100,0%	90,0%	100,0%	100,0%
Index obtiažnosti			1,0	0,7	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	

Obr. 3 Výpočet bodového priemeru v rámci skupiny

Získanú hodnotu váženého priemeru bodového skóre všetkých študentov z vybranej skupiny použijeme na finálny výpočet indexu obtiažnosti celého testu (Janková, Pázman, 2011, 298). Ten vyjadríme pomerom priemeru bodov všetkých respondentov a celkovým počtom bodov, ktoré bolo možné v teste dosiahnuť. Výsledné číslo vyjadruje index hodnoty obtiažnosti testu, ktorý taktiež patrí do uzavretého intervalu $<0;1>$ a celková náročnosť testu sa člení obdobne ako pri analýze individuálnej položky, opäť s prihliadnutím na stupeň štúdia. Pre základné a stredné školy je členenie nasledovné:

- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0; 0,2>$ – ťažký test
- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0,2; 0,8>$ - optimálny test
- index obtiažnosti patrí do intervalu $(0,8; 1>$ - ľahký test

Intervaly pre index obtiažnosti testu na terciárnom stupni vzdelávania sú:

- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0; 0,7>$ – ťažký test
- index obtiažnosti patrí do intervalu $<0,7; 0,9>$ - optimálny test
- index obtiažnosti patrí do intervalu $(0,9;1>$ ľahký test

Student	Total Score (0 - 100)	Number of correct answers	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
Student 1	95%	38	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 2	85%	34	1	1	0	1	1	1	1	1
Student 3	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 4	65%	26	1	0	1	1	1	1	1	1
Student 5	80%	32	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 6	68%	27	1	1	1	1	1	0	1	1
Student 7	83%	33	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 8	88%	35	1	1	1	1	1	1	1	1
Student 9	60%	24	1	0	1	1	1	1	1	1
Student 10	63%	25	1	0	1	1	1	1	1	1
Class Scoring	77%	30,70	100,0%	70,0%	90,0%	100,0%	100,0%	90,0%	100,0%	100,0%
Index obtiažnosti			1,0	0,7	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	
Index obtiažnosti testu		0,7675								

Obr. 4 Index obtiažnosti testu

Výsledky preukazujú, že index obtiažnosti testu je na hranici optimálnej náročnosti. Vhodné však je určiť obtiažnosť testu súčasne aj na základe jednotlivých položiek. Taktiež, aby bol výsledok čo najrelevantnejší a najpresnejší, je potrebné, aby sa v rámci analyzovanej skupiny testovalo čo najviac respondentov s odlišnou jazykovou úrovňou, pretože pre každú skupinu môžu byť test a jednotlivé položky rôzne náročné.

3 ĎALŠIE VYUŽITIE VÝSLEDKOV

Položková analýza spomenutá v predošlej kapitole nám pomáha nielen pri zlepšovaní úrovne a náročnosti testu prostredníctvom jeho jednotlivých položiek, ale prostredníctvom nej sa otvárajú aj ďalšie možnosti využitia štatistiky v praxi. Pre vyučujúceho cudzieho jazyka to znamená aj fakt, že pomocou výsledkov jednotlivých položiek a ich porovnaní, je schopný sledovať progres jednotlivých študentov počas výučby. Na našom pracovisku sme zaviedli tzv. pre-testy, ktoré majú za úlohu: preveriť, aké majú študenti vedomosti z tém, ktoré sa idú preberať počas semestra a poukázať študentom na to, že hoci mnoho odpovedí nepoznajú, úlohou nás vyučujúcich bude naučiť ich jednotlivé pojmy, frázy či gramatické javy počas semestra. Tieto položky môžu byť identické alebo podobné s položkami v spomínaných mid a final testoch. Na základe porovnávacej štatistiky odpovedí pri vybraných položkách možno jasne percentuálne definovať progres študenta za semester ako je vyobrazené na nasledujúcom obrázku 5, pričom do rozboru možno opäť zapojiť aj položkovú analýzu. Jej výsledky nám v tomto prípade už na začiatku semestra dokážu poukázať na to, aké sú vstupné

vedomosti študentov a my vyučujúci, vieme ďalej pracovať s touto skutočnosťou v rámci zvýšenia náročnosti výučby, prípadne kladenia dôrazu na jednotlivé položky.

Student 1	45%	9	perifer devices	central computer	unstable	motherboard	frame	underexpond	ratio of pages	resolution	expandable memory	temporary
Mid+Final	75%	15	peripherals	mainframe	volatile	printed circuit board	shot	underexposed	aspect ratio	resolution	extended memory	temporary
Student Gain		6										
Student 2	50%	10	periferral devices	don't know	random	motherboard	frame	underexposed	aspect ratio	resolution	expandable memory	temporary
Mid+Final	90%	18	peripherals	mainframe	volatile	printed circuit board	shot	underexposed	aspect ratio	resolution	expandable memory	temporary
Student Gain		8										
Class Scoring PRE	51.0%	Pretest	55.0%	0.0%	11.0%	22.0%	33.0%	88.0%	55.0%	100.0%	77.0%	100.0%
Class Scoring M+F	78%	Mid+Final	88%	100%	100%	33%	77%	88%	100%	100%	33%	100%
		Group Gain	33%	100%	89%	11%	44%	-22%	45%	0%	-44%	0%

Obr. 5 Progres študenta počas semestra

ZÁVER

Na základe preukázaných skutočností využitia položkovej analýzy a indexu náročnosti v praxi možno konštatovať, že štatistika je pre všetkých vyučujúcich veľmi pozoruhodnou vedou a veľkým prínosom pre výučbu, jej kvalitu a hodnotenie študentov. Hoci jej samotné vypracovanie a porozumenie niektorým jej osobitým javom a výpočtom môže byť z pohľadu vysokoškolského učiteľa občas časovo náročné, hlavne pri veľmi vysokom počte študentov v skupinách (napr. 10 skupín/ročník, 1 skupina = 20 študentov), možno to považovať za jediné negatívum štatistiky. Pre niektorých vyučujúcich, obzvlášť pri úvodnom stretnutí s vypracovaním štatistiky, sa môže zdať, že samotná štatistika je nepriateľom vyučujúcich, no za náš tím si dovoľme tvrdiť, že pre nás je štatistika viac priateľom a prínosom, nielen z pohľadu podrobnej spätnej väzby pre učiteľa, ale aj z pohľadu spätnej väzby pre študenta a vedenie fakulty. Pomáha nám sústavne zlepšovať naše testy a hodnotenia študentov v rámci jednotnej úrovne náročnosti testov z hľadiska optimálneho vyváženia ľahkých, stredných a ťažkých položiek testu. Správne vytvorená štatistická tabuľka nám pomáha lepšie sa orientovať vo výsledkoch študentov a informuje nás o homogénnosti či heterogénnosti skupín našich študentov, čo sa týka ich jazykovej úrovne a nadobúdania vedomostí. Pomocou základných nenáročných výpočtov, v niektorých prípadoch aj jednoduchých vzorcov programu Excel, vieme vytvoriť nielen tabuľku, ale aj jasný obraz o priebehu a výsledkoch výučby. Štatistika nám pomáha skvalitniť úroveň a vytvoriť podnet pre inováciu v rámci hodnotenia študentov, výučby a vzdelávania.

LITERATÚRA

- GAVORA, P. 1999. *Úvod do metodológie pedagogického výskumu*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 1999. 236 s. ISBN 80-223-1342-4.
- JANKOVÁ, K., PÁZMAN, A. 2011. *Pravdepodobnosť a štatistika*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 2011. 150 s. ISBN 978-80-223-2931-6.
- MARKECHOVÁ, G., TIRPÁKOVÁ, A., STEHLÍKOVÁ, B. 2011. *Základy štatistiky pre pedagógov*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. 408 s. ISBN 978-80-8094-899-3.

AUTENTICKÉ KOMUNIKÁTY FRANKOFÓNNYCH POUŽÍVATEĽOV SLOVENČINY A ICH ŠTATISTICKÉ VYHODNOTENIE ZO SOCIOLINGVISTICKÉHO HĽADISKA

AUTHENTIC STATEMENTS OF FRANCOPHONE USERS OF SLOVAK LANGUAGE AND THEIR STATISTICAL EVALUATION FROM SOCIOLINGUISTIC POINT OF VIEW

Lucia Ráčková

Abstrakt

V predkladanom článku budeme usúvzťazňovať dáta sociálnej povahy s vedomosťami frankofónnych používateľov v slovenskom jazyku získanými pomocou písomného testu ako súčasti dotazníka. Sociálne profily výskumnej vzorky sú vzhľadom na relatívne nízky počet takýchto komunikantov hybridné a boli rovnako ako autentické písomné komunikáty získané formou dotazníka. Medzi dáta sociálnej povahy zaradíme napr. dĺžku učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka, dĺžku života na Slovensku, prítomnosť slovenského životného partnera či ovládanie iných slovanských jazykov ako aj iných cudzích jazykov. Predpokladáme, že hovoriaci, ktorí majú vedomosti aj v inom slovanskom jazyku, budú mať vyšší počet správnych odpovedí v predloženom teste, a tým pádom vyššiu úroveň v slovenčine. Primárnym cieľom bude štatistickým vyhodnotením pomocou Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie zistiť, ktoré sociálne parametre sú signifikantné a majú vplyv na kvalitu komunikátov v slovenčine ako cudzom jazyku a ktoré nie.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, frankofónni používatelia slovenčiny, IBM SPSS verzia 19, Spearmanov koeficient, korelačná analýza, sociolingvistický výskum

Abstract

In this article, we aim to compare the data which have social character with the knowledge of the Slovak Language of its francophone learners collected by a written test (a questionnaire). Social profiles of the research sample, which is quite small, have a hybrid character and were also gained by the same written questionnaire. We focus for example on the following (social) data: how long does the person learn Slovak as a foreign language, how long does the person live in Slovakia, if the person has a husband/partner who is Slovak and if the person can provide knowledge of other Slavic languages or other foreign languages in general. We presume that the respondents having some knowledge in other Slavic language will have more correct answers in the provided test and therefore higher level of Slovak language. We will use statistic analysis with the help of Sperman's rank correlation coefficient to evaluate the influence of the social parameters on the level of the Slovak language of the francophone learners. The main aim is to learn which social parameters are significant and have influence on Slovak language level of its francophone users and which are not.

Keywords: Slovak as a foreign language, Francophone users of Slovak Language, IBM SPSS version 19, Spearman's coefficient, correlation analysis, sociolinguistic research

ÚVOD

V predkladanom článku sa opierame o výskum realizovaný v rámci dizertačnej práce *Jazyková interferencia slovenčiny a francúzštiny u rodeného frankofónneho hovoriaceho s parciálnou komunikačnou kompetenciou v slovenskom jazyku* (2017). Dáta sociolingvistickej povahy sme získali pomocou písomného dotazníka-testu, ktorý bol zverejnený na portáli *Iankety.sk* od 1. 4. 2016 do 30. 9. 2016 a skladal sa z dvoch hlavných častí. Prvá časť obsahovala otázky sociálnej povahy a druhá časť sa skladala zo štrnástich zatvorených a troch otvorených otázok testujúcich vedomosti frankofónnych používateľov slovenčiny zo slovenskej morfosyntaxe so zameraním sa najmä na sloveso – prísudok, ktoré má v slovenskej vete kľúčové postavenie. Otvorené otázky boli komunikatívne ladené. Išlo o požiadanie slovenského priateľa o odvoz na letisko, ospravedlnenie svojej neprítomnosti na hodine slovenského jazyka, načrtnutie svojich voľnočasových aktivít. V ďalšom kroku sme usúvzťažnili dáta sociálnej povahy s počtom správnych odpovedí a hľadali korelácie medzi jednotlivými veličinami. Pýtali sme sa napríklad, či hovoriaci, ktorí ovládajú aj iné slovanské jazyky ako slovenčinu, majú vyšší počet správnych odpovedí ako hovoriaci pre ktorých je slovenčina prvým slovanským jazykom, v ktorom nadobúdajú vedomosti. Pracovali sme s programom IBM SPSS verzia 19 pomocou metódy nazývanej korelačná analýza.

Čo sa týka výskumnej vzorky, celkovo sa nám podarilo získať odpovede od šesťdesiatich deviatich frankofónnych používateľov slovenčiny. Išlo o hybridnú výskumnú vzorku rôzneho vekového rozpätia, socioprofesijného zaradenia ako i úrovne kompetencií v slovenskom jazyku, ktorá varírovala od A1 až po C1. Nebolo možné, aby na dotazník odpovedali hovoriaci pochádzajúci z francúzsko-slovenských bilingválnych rodín a na druhej strane bolo podmienkou, aby francúzština bola materinským jazykom respondentov, keďže vychádzame z predpokladu, že materinský jazyk výrazne ovplyvňuje ústnu i písomnú produkciu používateľov jazyka v procese osvojovania si ďalších cudzích jazykov. „Mateřský jazyk se stále vtírá do mysli a přisvojuje si právo dávat zákony ostatním, nově do mysli přicházejícím, jako by byl on sám nejdokonalejší normou a normou pro ostatní...“ (Komenský, 1964, 95).

V nasledujúcich riadkoch najprv predstavíme metódu korelačnej analýzy v kontexte tohto výskumu a následne sa bližšie pozrieme na to, ktoré sociálne parametre sú signifikantné a majú teda vplyv na nadobúdanie vedomostí v slovenskom jazyku jej frankofónnymi respondentmi a ktoré nie. Predpokladáme, že z analyzovaných parametrov bude najviac

signifikantný vplyv slovanských jazykov v portfóliu repondentov a taktiež kompetencie v iných jazykoch ako angličtina, nemčina a španielčina budú vplývať na kvalitu dosiahnutých vedomostí. Myslíme si, že u podskupiny frankofónnych používateľov slovenčiny bude signifikantný aj jazyk komunikácie slovensko-francúzskeho páru.

1 VYUŽITIE METÓDY KORELAČNEJ ANALÝZY V KONTEXTE VÝSKUMU

V lingvistickom výskume sa častokrát využíva metóda aritmetického priemeru a s ním spojené percentuálne vyjadrenie zisťovaných hodnôt. Je to prijateľná a ľahko overiteľná metóda, s ktorou sme taktiež pracovali v priestore dizertačnej práce, ktorej čiastkové výsledky tento článok predstavuje. Rozhodli sme sa však zistenia evalvovať aj pomocou korelačnej analýzy, a to vďaka Spearmanovmu koeficientu poradovej korelácie a programu IBM SPSS vo verzii 19, aby poznatky ohľadom interferenčných odchýlok boli komplexnejšie. Pred samotným zadáním údajov do programu bolo potrebné pripraviť si kvalitný podklad v programe Excel, súbor vygenerovaný portálom *iankety.sk* nebol dostatočne spracovaný pre potreby zvoleného programu od spoločnosti IBM. Pôvodné nominálne hodnoty, ktoré boli odpoveďami našej výskumnej vzorky sme číselne zakódovali. Otázky sme označili písmenom Q (Q – question – otázka po anglicky) a príslušným poradovým číslom otázky.

Sociálne parametre z prvej časti dotazníka-testu sme súvisťovali s tromi typmi výsledkov testovania kompetencií frankofónnych používateľov slovenčiny v písomnom prejave. Prvá časť výsledkov testovania vedomostí sa skladala zo štrnástich zatvorených otázok z ktorých bolo možné získať maximálne 14 bodov za správne odpovede, v ktorých bola riešením vždy len jedna odpoveď. Presné znenie otázok sa nachádza na hypertextovom odkaze <http://www.iankety.sk/dotaznik/376431417/>. Otázky boli buď prekladovej povahy alebo išlo o doplnenie adekvátneho slova alebo slovného spojenia do ponúknutej slovenskej vety, ktorej preklad sme pre väčšiu zrozumiteľnosť uvádzali v zátvorkách. Druhá časť výsledkov sa skladala z detekovaných chýb z autentickej písomnej produkcie hovoriacich v transfere gramatického a sémantického vzťahu (bližšie tieto javy popisuje a vysvetľuje Weinreich, 1979). V kontexte tohto výskumu ide o odchýlky medzijazykovej interferencie v slovesnom systéme slovenčiny a francúzštiny, pričom do transferu sémantického vzťahu zaradujeme odchýlky od normy slovenského jazyka, ktorých stopu je možné nájsť v materinskom jazyku hovoriacich – francúzštine v slovesnom vide a v sémantike slovies. Do

transferu gramatického vzťahu zaraďujeme odchýlky súvisiace s absenciou tvaru pre neutrum, valenciou, slovosledom a konjugačným systémom.

Tretia časť výsledkov pozostávala zo zozbieraných chýb súvisiacich s typologickými odlišnosťami jazykov, takisto v slovenskom slovesnom systéme, ktoré vyplývajú zo štruktúr, javov a jazykových zvykov typických pre francúzštinu ako a priori analytický jazyk a ktoré sú odchýlkami v slovenčine ako jazyku prevažne flektívneho charakteru. Ide konkrétne o rozdielnosť konštrukcií, redundanciu osobného zámena, absenciu stredného rodu v slovesnej osobe, nesprávne vyčasované sloveso, analytické vyjadrovanie nielen slovesného záporu, tendenciu používať pomocné sloveso, tendenciu používať neurčitok.

2 SIGNIFIKANTNÉ KORELÁCIE

Skôr ako sa vyjadríme ku konkrétnym koreláciám, je potrebné spomenúť, že nie všetky parametre sociálnej povahy bolo možné takýmto spôsobom vyhodnotiť. Napríklad nedalo sa uvažovať o vyhodnotení profesie frankofónnych používateľov slovenčiny verzus ich dosiahnutej úrovne v slovenskom jazyku pomocou korelačnej analýzy, nakoľko korpus respondentov bol hybridný a dokopy bolo uvedených veľmi veľa zamestnaní.

Spearmanov koeficient poradovej korelácie nazývaný aj Spearmanovo ρ sme teda počítali s otázkami zásadnými pre výskum medzijazykovej interferencie v slovesnom systéme slovenčiny a francúzštiny (nazývame ju aj verbálna interlingválna interferencia). Ďalším dôležitým kritériom je fakt, aby odpovede na vybrané otázky, ako sme už uviedli vyššie, neboli príliš variabilné, nakoľko v takom prípade by sme dospeli k záverom subjektívnej povahy. Vzhľadom na nevelikú výskumnú vzorku sa pri variabilných odpovediach silne prejavujú individuality a generalizačná schopnosť je nízka.

V prvom kroku sme porovnávali s počtom správnych odpovedí z testu s výberom jednej možnosti nasledujúce veličiny: dĺžka života na Slovensku, dĺžka učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka, prítomnosť slovenského životného partnera alebo manžela, ovládanie iných slovanských jazykov. Konkrétne sme si teda kládli nasledujúce otázky a podotázky: Má dĺžka života na Slovensku vplyv na kvalitu osvojených vedomostí v slovenskom jazyku? Má frankofónny hovoriaci žijúci na Slovensku dlhší čas väčší počet správnych odpovedí, a teda vyššiu úroveň vedomostí v slovenčine? Má frankofónny hovoriaci, ktorý sa učí slovenčinu dlhší čas skutočne vyššiu úroveň vedomostí v slovenskom jazyku? Majú hovoriaci, ktorí majú slovenského životného partnera alebo manžela vyššiu úroveň vedomostí v slovenčine ako jej

používatelia s francúzskym materinským jazykom, ktorí nežijú v slovensko-francúzskom partnerskom zväzku? Je pre frankofónnych hovoriacich, ktorí už majú vedomosti v inom, prípadne v iných slovanských jazykoch učenie slovenčiny jednoduchšie? Bude mať táto podskupina frankofónnych používateľov slovenčiny vyšší počet správnych odpovedí?

Odpovede na uvedené otázky a korelácie sú takéto. Stredne silná priama závislosť vyšla v prípade dĺžky života na Slovensku – 0,516 a dĺžky učenia sa slovenčiny – 0,525. Tieto údaje znamenajú, že čím dlhšie žijú frankofónni hovoriaci na Slovensku, tým vyšší počet bodov vo vedomostnom teste dosiahli a tým vyššiu úroveň slovenského jazyka majú. Taká istá, dokonca o niečo málo vyššia je závislosť medzi dĺžkou učenia sa slovenčiny a kvalitou nadobudnutých vedomostí. Čím dlhšie sa frankofónny hovoriaci učí slovenčinu, tým vyššiu kvalitu vedomostí v nej má. V ďalších dvoch koreláciach sme zaznamenali slabú až stredne silnú závislosť. Spearmanov koeficient poradovej korelácie vykázal hodnotu 0,288 v súvislosti so slovenským životným partnerom a o niečo nižšiu hodnotu 0,233 v súvislosti s predchádzajúcimi vedomosťami hovoriacich v slovanskom jazyku. Dovoľme si konštatovať, že aj tieto skutočnosti pozitívne ovplyvňujú nadobúdanie vedomostí v slovenskom jazyku. Signifikantnú koreláciu sme zaznamenali aj pri usúvzťažnení predchádzajúcich vedomostí v slovanských jazykoch s dosiahnutými výsledkami frankofónnych hovoriacich v písomných produkciách, kde sme detekovali odchýlky na úrovni jazykovo-typologických odlišností analyzovaných jazykov. Zaznamenali sme nepriamu závislosť s hodnotou Spearmanovho koeficientu – 0,2, čo znamená, že chybovosť frankofónnych používateľov slovenčiny, ktorí majú vo svojom jazykovom portfóliu niektorý zo slovanských jazykov je na úrovni jazykovo-typologických odchýlok nižšia.

Vzájomnú závislosť sme spozorovali aj v priestore interferenčných odchýlok transferu gramatického a sémantického vzťahu s odchýlkami vyplývajúcimi z jazykovo-typologických záležitostí. Ide konkrétne o stredne silnú priamu závislosť so Spearmanovým koeficientom hodnoty – 0,64, čo znamená, že čím viac odchýlok mal daný frankofónny používateľ slovenčiny v transfere gramatického a sémantického vzťahu, tým viac má ten istý hovoriaci odchýlok aj v jazykovo-typologických záležitostiach prítomných v jeho písomnom prejave.

Ďalšie korelácie sme zisťovali s výsledkami zatvoreného testu s veličinami úroveň frankofónnych používateľov slovenčiny v písomnom a v ústnom jazyku. Ide o úroveň, ktorú si uviedli samotní respondenti, a teda sa môže na prvý pohľad javiť ako subjektívna. Výsledky korelačnej analýzy však potvrdzujú fakt, že hovoriaci majú reálnu predstavu o ich

úrovni v slovenskom jazyku, či už v písomnom alebo ústnom prejave. Pri ústnom prejave program IBM SPSS vykázal silnú priamu závislosť so Spearmanovým koeficientom poradovej korelácie – 0,701, čo znamená, že čím vyššia bola úroveň frankofónnych hovoriacich, tým vyšší mali počet správnych odpovedí. Silná priama závislosť sa nachádzala aj pri usúvzťažnení úrovne v úrovni písomných jazykových kompetencií, kde hodnota Spearmanovho koeficientu bola – 0,679. Čím vyššiu úroveň frankofónni hovoriaci uviedli v písomnom prejave, tým vyšší počet správnych odpovedí dosiahli v testovaní ich vedomostí v slovenskom jazyku.

Vo výskume jazykových kontaktov a vplyvu jednotlivých jazykov je tiež zaujímavá otázka jazyka komunikácie slovensko-francúzskeho páru. Zistili sme, že keď je týmto jazykom angličtina, dochádza k stredne silnej nepriamej korelácii s hodnotou Spearmanovho r – -0,55, čo znamená, že úroveň vedomostí v slovenčine je u tejto podskupiny výskumnej vzorky výrazne nižšia ako keď sú jazykmi komunikácie slovensko-francúzskeho zmiešaného páru francúzština, slovenčina alebo nemčina.

Na záver sme pomocou korelačnej analýzy vyhodnocovali vplyv predtým študovaných jazykov na osvojovanie si slovenčiny ako cudzieho jazyka frankofónnym hovoriacim. Zamerali sme sa na tri najviac zastúpené jazyky v jazykových portfóliach respondentov, a to angličtinu, nemčinu a španielčinu. Pri ostatných jazykoch by sa silne mohli prejaviť individuality a naše získané výsledky by mohli byť neobjektívne. Anglický jazyk koreloval s odchýlkami v transfere gramatického a sémantického vzťahu, kde hodnota Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie dosiahla hodnotu – 0,254. V princípe to znamená, že frankofónni hovoriaci, ktorí ovládajú angličtinu, majú vyššiu chybovosť na úrovniach sémantických a gramatických transferov, v ostatných dvoch kategóriach analýzy chýb korelácie neboli významné.

Zaujímavé zistenia sme dosiahli v porovnaní nemčiny a španielčiny s výsledkami frankofónnych hovoriacich v zatvorenom teste. Respondenti, ktorí ovládajú nemčinu dosiahli vyšší počet bodov a majú teda vyššiu jazykovú úroveň v písomnom prejave v slovenskom jazyku. Hodnota Spearmanovho koeficientu sa rovnala – 0,268. Opačná situácia nastala so španielčinou v jazykovom portfóliu hovoriacich. Spearmanov koeficient dosiahol hodnotu – 0,335 a teda hovoriaci ovládajúci španielsky jazyk dosiahli nižší počet odpovedí ako hovoriaci, ktorí po španielsky nehovoria.

Na záver tejto časti zhrnieme, či v úvode predstavené predpoklady o signifikantných koreláciach boli správne. Predchádzajúce vedomosti v slovanských jazykoch pozitívne korelovali s úrovňou vedomostí frankofónnych používateľov slovenčiny. Nepriamu koreláciu sme zaznamenali pri angličtine ako jazyku slovensko-francúzskeho páru, a teda hovoriaci tejto podskupiny používateľov slovenčiny vykázali nižšiu úroveň jazykových kompetencií v slovenčine. Angličtina taktiež negatívnym spôsobom ovplyvnila kvalitu komunikátov, ak je jazykom nachádzajúcim sa v portfóliu daného hovoriaceho, podobne to je aj so španielčinou. Pokiaľ však frankofónny hovoriaci ovláda nemčinu, počet správnych odpovedí v slovenskom jazyku je vyšší, a teda aj jazyková úroveň tohto jednotlivca.

3 NESIGNIFIKANTNÉ KORELÁCIE

Korelácie, ktoré nie sú signifikantné sú korelácie, ktorých hodnoty sú veľmi blízko hodnote 0. V kontexte tohto výskumu znamenajú, že porovnávaná veličina nemá zásadný vplyv na kvalitu osvojených vedomostí frankofónnych hovoriacich v slovenskom jazyku. Takéto hodnoty sme dosiahli, keď sme uviedli do vzájomného vzťahu dĺžku života na Slovensku, dĺžku učenia sa slovenského jazyka, prítomnosť životného partnera so slovenským materinským jazykom a výsledky testovania odchýlok v transfere gramatického a sémantického vzťahu a odchýlok súvisiacich s jazykovo-typologickými rozdielnosťami francúzskeho a slovenského jazyka.

Hodnoty blízke 0 sme dostali aj pri vyhodnocovaní úrovni kompetencií v ústnom a písomnom jazyku verzus odchýlky v písomných komunikátoch, ktoré boli odpoveďou na otvorené otázky a v ktorých sme identifikovali odchýlky na úrovni sémantického a gramatického transferu ako i jazykovo-typologických súvislostí.

Tieto hodnoty sme dosiahli aj pri koreláciach inštitucionálne/neinštitucionálne vzdelávanie v slovenskom jazyku verzus výsledky zatvoreného testu/výsledky otvoreného testu. Znamená to, že to či sa frankofónny hovoriaci učí slovenčinu v jazykovej škole, na univerzite alebo s kvalifikovaným slovenským lektorom nemá zásadný vplyv na kvalitu osvojovaných vedomostí s porovnaním s hovoriacimi, ktorí slovenčinu študujú samoštúdiom alebo v prirodzenej komunikačnej situácii napríklad na ulici.

Nesignifikantnými koreláciami sú aj dva druhy motivácie, ktoré sme pozorovali. Išlo o motiváciu prácou a teda následnú integráciu do slovenského pracovného prostredia a motiváciu životným partnerom alebo manželom so slovenským materinským jazykom.

V oboch prípadoch sme dosiahli hodnoty veľmi blízke 0 koreláciou s počtom správnych odpovedí v zatvorenom teste. O niečo vyššia je motivácia slovenským životným partnerom, táto skupina frankofónnych hovoriacich dosiahla v zatvorenom teste priemerne 8,61 bodov pričom frankofónni hovoriaci motivovaní prácou na Slovensku dosiahli 8,42 bodov.

Ďalej sme sa zamerali u frankofónnych hovoriacich so slovenským životným partnerom, ktorých je približne polovica výskumnej vzorky, na jazyk komunikácie medzi týmito partnermi. Niektoré francúzsko-slovenské páry medzi sebou komunikujú jedným jazykom, iné dvomi jazykmi a niektoré až tromi rôznymi jazykmi. Ide o francúzštinu, slovenčinu, nemčinu a angličtinu. V prípade francúzštiny, slovenčiny a nemčiny sme opätovne prišli k hodnotám blízky 0, čiže komunikácia v týchto jazykoch nemala signifikantný vplyv na kvalitu autentických písomných komunikátov frankofónnych hovoriacich, nakoľko od angličtiny, čo sme uviedli v predchádzajúcej časti.

Vedomosti v anglickom jazyku v portfóliu respondentov neovplyvnili negatívne produkcie frankofónnych respondentov súvisiace s odpoveďami v zatvorenom teste ani počet odchýlok súvisiacich s jazykovo-typologickými špecifikami hovoriacich, Spearmanov koeficient sa v týchto koreláciách blížil k hodnote 0. Vedomosti v nemeckom a španielskom jazyku taktiež nekorelovali v priestore produkčných úloh a v nich identifikovaných odchýlkach.

Z nami predpokladaných signifikantných korelácií neboli signifikantné jazyky komunikácie francúzsko-slovenského páru, keď nimi sú slovenčina, francúzština alebo nemčina na rozdiel od angličtiny, ktorá korelovala negatívne.

ZÁVER

Na prvý pohľad sa môže zdať, že niektoré zisťované korelácie sú logické a samozrejmé, ako napríklad, že je samozrejmé, že respondenti, ktorí sa dlhšie učia slovenčinu, dlhšie žijú na Slovensku, majú slovenského životného partnera, prípadne predtým študovali nejaký slovanský jazyk budú mať vyššiu úroveň v slovenčine ako ich frankofónni spoluúčastníci výskumu, ktorí sú na opačnom póle uvedených veličín.

Zistenia potvrdzujú, že dĺžka života na Slovensku, dĺžka učenia sa slovenčiny, životný partner so slovenským materinským jazykom a predtým získané vedomosti v slovanských jazykoch kladne vplývajú na osvojenie si slovenčiny frankofónnym hovoriacim. Na základe korelačnej analýzy a dostatočne vysokých hodnôt možno tieto výsledky zovšeobecniť na

ploche všetkých frankofónnych hovoriacich, ktorí študujú slovenský jazyk. Uvedené zistenia sa teda nelimitujú len na výskumnú vzorku hovoriacich z tohto konkrétneho výskumu.

- Dĺžka života na Slovensku a dĺžka osvojovania si slovenčiny pozitívne vplývajú na osvojovanie si slovenčiny ako cudzieho jazyka.
- Faktormi, ktoré zvyšujú úroveň frankofónnych hovoriacich v slovenskom jazyku sú aj skutočnosti, či respondent má životného partnera so slovenským materinským jazykom, a či sa predtým venoval inému slovanskému jazyku.
- Úspešnosť frankofónnych hovoriacich je aj na rovine jazykovo-typologických odchýlok vyššia u používateľov slovenského jazyka, ktorí sa pred učením slovenského jazyka venovali inému jazyku zo slovanskej vetvy indoeurópskych jazykov.
- Frankofónni hovoriaci, pre ktorých je motiváciou štúdia slovenského jazyka práca, majú o niečo nižšiu úroveň jazykových kompetencií v slovenčine ako frankofónni používatelia slovenčiny, ktorých motiváciou je životný partner so slovenským materinským jazykom.
- Ak je jazykom komunikácie slovensko-francúzskeho páru angličtina, frankofónni hovoriaci z tohto zmiešaného zväzku vykazujú nižší stupeň ovládania slovenského jazyka.
- Frankofónni hovoriaci, ktorí v svojom jazykovom portfóliu majú nemecký jazyk, majú vyššiu úroveň slovenského jazyka ako ostatní respondenti.
- Frankofónni používatelia slovenčiny, ktorí ovládajú španielsky jazyk, majú nižšiu úroveň ovládania slovenského jazyka.

Aj keď lingvistika či sociolingvistika ako humanitná disciplína nie je a priori určená na štatistický výskum, v priestore analyzovaného výskumu sme zistili, že sú isté parametre, ktoré možno štatisticky analyzovať a spracovať. Objektívnosť lingvistických výskumov zvyšuje vyšší počet respondentov, pokiaľ sa dáta získavajú, ako bolo v prípade tohto príspevku, sociolingvistickou metódou dotazníka. Z výskumu taktiež vyplynulo, že korelácie je omnoho ľahšie vyhodnotiť so zatvorenými testovacími otázkami ako s otvorenými písomnými úlohami. Samozrejme, výskum tejto problematiky, ktorý sme predstavili v tomto článku je len rudimentárny a do budúcnosti by si táto tematika zaslúžila širšie spracovanie a následné štatistické vyhodnotenie.

LITERATÚRA

- HRČKOVÁ (RÁČKOVÁ), L. 2016. *Dotazník Le slovaque produit par des francophones*. Ianket.sk [online] 2016. [cit. 2018-06-28]. Dostupné na internete: <http://www.iankety.sk/dotaznik/376431417/>
- KOMENSKÝ, J. A. 1964. *Vybrané spisy Jana Amosa Komenského. Sv. 3. Nejnovější metoda jazyků*. Praha : SPN, 1964. 424 s.
- RÁČKOVÁ, L. 2017. *Jazyková interferencia slovenčiny a francúzštiny u rodeného frankofónneho hovoriaceho s parciálnou komunikačnou kompetenciou v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica : Filozofická fakulta UMB, 2017. 268 s.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. Prel. Štefan Franko. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 8085756935.
- WEINREICH, U. 1979. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York : Mouton de Gruyter, 1979. 160 s. ISBN 978-9027926890.

VÝSKYT A POUŽÍVÁNIE ANGLICIZMOV A PSEUDOANGLICIZMOV VO FRANCÚZSKOM JAZYKU NA ŠTATISTICKEJ VZORKE POMENOVANÍ PREDAJNÍ A ROZLIČNÝCH PREVÁDZOK V PARÍŽI

OCCURENCE AND USE OF ANGLICISMS AND PSEUDOANGLICISMS IN FRENCH LANGUAGE ON THE STATISTIC SAMPLE OF THE NAMES OF SHOPS AND VARIOUS ESTABLISHMENTS IN PARIS

Andrej Timko

Abstrakt

Článok sa zameriava najmä na popis, analýzu a štatistické vyhodnotenie anglicizmov, pseudoanglicizmov a franglicizmov vo francúzštine, a to v pomenovaniach rozličných obchodov, predajní, ako napr. potravinových a maloobchodných reťazcov, kaderníctiev, hračkárstiev, barov a iných rozličných špecializovaných predajní a prevádzok v Paríži. Dominantná pozícia angličtiny ako súčasnej *lingua franca* ovplyvňuje taktiež tieto špecifické oblasti sociálneho a kultúrneho života vo Francúzsku. Globalizácia, glocalizácia a sila medzinárodného trhu menia parížske ulice a verejné priestranstvo a majú kultúrny, ako aj lingvistický vplyv. V článku stručne popisujeme a analyzujeme tieto tendencie a zameriavame sa najmä na použitie anglicizmov a tzv. *franglais*, čo demonštrujeme aj štatistickým vyhodnotením získanej vzorky.

Kľúčové slová: anglicizmy, pseudoanglicizmy, franglicizmy, *franglais*, verejný priestor, amerikanizácia, lingvistická globalizácia a glocalizácia,

Abstract

The main aim of the article is description, analysis and statistic evaluation of the growing number of anglicisms, pseudo-anglicisms and franglicisms in French, more specifically in the names of different shops, establishments (e.g. grocery supermarket and retail chains as well as hairdresser's, toy stores, bars and pubs and other specialised establishments) in Paris. Dominant position of English, as current *lingua franca*, has its impact also on these specific areas of social and cultural life in France. Globalisation, glocalisation and international market forces are also linguistically changing the Parisian streets and public space and have their cultural but also linguistic impact. In the article, we describe and analyse these tendencies of the use of anglicisms and so-called *franglais* and demonstrate them by means of statistic evaluation of collected sample.

Keywords: anglicisms, pseudoanglicisms, franglicisms, *franglais*, public space, americanisation, linguistic globalisation and glocalisation

ÚVOD

O výnimočnom postavení a dominancii angličtiny na medzinárodnej úrovni už v súčasnosti niet pochyb. Angličtina sa postupne dostala do pozície, kedy ju môžeme definovať ako dorozumievací a kontaktný jazyk medzi ľuďmi, ktorí nezdieľajú rovnaký materinský

jazyk. V prípade angličtiny, ako novodobej lingua franca, sa zdá len málo pravdepodobné, že by sa nemala ďalej rozvíjať a posilňovať jej pozícia a používanie v európskom, ako aj celosvetovom priestore. Jej vplyv sa prejavuje v mnohých oblastiach, či už z hľadiska lingvistiky, sociológie, kulturológie alebo pedagogiky. Globalizačné tendencie priniesli so sebou potrebu a nevyhnutnosť dorozumieť sa a zjednodušiť tak komunikáciu medzi ľuďmi. Angličtina sa ako globálny jazyk stala vhodným nástrojom týchto tendencií. Značný je aj jej vplyv na obyvateľov Európy, najmä mladú generáciu, ktorá je častokrát inšpirovaná práve anglo-americkou kultúrou. Rozmer a rozsah, v akom sa angličtina používa, do akej miery ovplyvňuje ostatné jazyky a kultúry a do akej miery sa jej jazyková dominancia prejavuje v kultúrno-spoločenskom živote vo Francúzsku zostávajú predmetom mnohých diskusií a analýz. Hybridné anglo-francúzske výrazy a grafické adaptácie anglo-amerického pôvodu taktiež prispeli k tomu, aby odlíšili samotnú francúzštinu od nového, hybridného spôsobu komunikácie, tzv. *franglais*. Otázne zostáva, do akej miery angličtina a *franglais* ovplyvňujú komunikáciu medzi rodenými hovoriacimi a frankofónmi, ako aj otázka, akým spôsobom tieto fenomény ovplyvňujú francúzsku kultúru, zvyky, tradície, spôsob života a podobne. Ukazuje sa, že fenomén nadmerného používania anglicizmov a pseudoanglicizmov sa vo Francúzsku prejavuje aj v takej špecifickej oblasti, ako sú napr. pomenovania rozličných obchodov, predajní alebo zariadení a podnikov.

1 KONCEPT ANGLICIZMOV, PSEUDOANGLICIZMOV A *FRANGLAIS* VO FRANCÚZSKOM JAZYKU A KULTÚRE

Slovná zásoba akéhokoľvek jazyka je v porovnaní s jeho gramatickým a syntaktickým systémom omnoho viac „otvorená“ a menej odolná voči vonkajším vplyvom. Faktom je, že slovná zásoba predstavuje najdynamickejšiu časť jazyka, je prispôsobivejšia, pružnejšia a nie je až tak prísne štruktúrovaná. V porovnaní s fonetickými, syntaktickými alebo morfológickými zmenami sú zmeny v lexikálnej rovine jazyka rýchlejšie a častejšie. Lexikálne výpožičky sa objavujú a prenikajú takmer do všetkých sfér slovnej zásoby. Frekvencia ich výskytu nie je rovnaká. Zatiaľ čo v niektorých oblastiach je zriedkavá, v iných sa vyskytuje často a je značná. Ako uvádza Štulajterová (2012), ide najmä o neologizmy, profesionalizmy, špecializovanú terminológiu, internacionalizmy, publicizmy alebo slang a kolokvializmy.

Anglicizmy sú vo francúzskom jazyku veľmi produktívne. Nielenže ich počet neustále narastá, ale vznikajú aj tzv. nepravé anglicizmy alebo tzv. pseudoanglicizmy. Samotné

vymedzenie pojmu anglicizmus je už v porovnaní s tradičným chápaním tohto termínu širšie. Tradične sa za anglicizmus považujú výrazy alebo slovné spojenia s anglickým etymologickým základom. Podľa Jesenskej (2007) sa anglicizmus chápe už podstatne širšie, a to ako výraz pochádzajúci z daného kultúrneho anglofónneho prostredia. „*Za anglicizmus teda považujeme priame výpožičky z angličtiny, cudzie slová sprostredkované angličtinou a hybridné slová obsahujúce anglický element*“ (Jesenská, 2007, 50). Existuje viacero spôsobov a kritérií, podľa ktorých rozliční autori delia anglicizmy vo francúzštine na jednotlivé typy a skupiny. Bogaards (2008, 22-23) uvádza vo svojej publikácii *On ne parle pas français: La langue française face à l'anglais* nasledovné kategórie anglicizmov, pri ktorých vychádza aj z rozdelenia od Picon z roku 1996:

1. *Emprunt intégral* alebo tzv. úplné výpožičky. V takýchto prípadoch je prevzatý a adoptovaný aj tvar aj význam výrazu z angličtiny, a to bez zmeny. Ide o výrazy ako napr. *scanner* (n.) alebo *week-end* (weekend).
2. *Emprunt (calque) sémantique* alebo sémantické kalky. Ide o slová, pri ktorých je prevzatý z angličtiny len význam daného výrazu. Príklad predstavuje francúzske slovo *réaliser*, ktoré nadobudlo význam slova *se rendre compte*, a to podľa anglického výrazu *realise*, čiže uvedomiť si.
3. *Emprunt (calque) structural* alebo tzv. štrukturálne kalky, ako napr. vo výraze *touropérateur*.
4. *Pseudo-anglicismes* alebo tzv. pseudoanglicizmy. Ide tu o výrazy typu *new look*, ktorý vytvoril Christian Dior v roku 1947 alebo *tennisman*, *footing*, *fooding*, *snacking* atď. Sú to často výrazy, ktoré v samotnom anglickom jazyku neexistujú, vznikli vo francúzštine a len sa zdá, že boli z angličtiny prebraté. Vplyv a sila angličtiny sa však pri ich tvorbe plne prejavujú.
5. *Formes hybrides* alebo hybridné formy. Vhodný príklad predstavuje výraz *top-niveau*, pri ktorom je anglický prvok kombinovaný s francúzskym výrazom. Vo všeobecnosti sa považujú takéto výrazy za podskupinu pseudoanglicizmov.
6. *Emprunt graphologique* alebo grafologické výpožičky. Príkladom sú výrazy, ako napr. *Modern Hôtel*, *Rapid Service* alebo *pin's* a iné.
7. *Emprunt phonologique* alebo fonologické výpožičky. Ide o výpožičky foném, akými sú [ŋ], ktoré sa nachádzajú najmä pri sufixe - *ing* alebo postupnosť foném [s] + [consonne sonore], ako napr. pri výrazoch *slip*, *slogan*, *smart*, *smash*, *smoking*, *snack-bar*, *snob* atď. Podobne je to aj fonéma [dʒ], ktorá sa vyslovuje pri výrazoch, ako napr. *jazz*, *jogging* alebo *gentleman*. Medzi ďalšie podtypy anglicizmov patria aj anglické akronymy, ako napr. *O.K.*, *K.O.*, *G.I.* alebo *G.M.T.* atď., ako aj príslovia či slovné zvraty typu *fifty-fifty*, *time is money* alebo *last but not least*. Humbley sa vo svojej bohatej analýze anglických výpožičiek vo francúzštine zameral aj na frazeologické jednotky, ako napr. *une épaule sur*

laquelle pleurer podľa anglického a *shoulder to cry on* alebo *un cadavre dans le placard* podľa anglického a *skeleton in the cupboard* (Humbley, 1974, 55). V tomto prípade ide o preklad a adaptáciu celých frazeologických jednotiek. Frazeologické jednotky alebo frazeologizmy zachytávajú často osobitné historické, etnické, kultúrne a iné osobitosti príslušníkov daného jazykového spoločenstva a ich adaptáciou a preberaním do iných jazykov sa bezpochyby prenášajú a adaptujú cudzie kultúrne aspekty a prvky. Špecifickú skupinu predstavujú už spomínané pseudoanglicizmy (po fr. tzv. *faux anglicismes* alebo *franglicismes*). Ide o veľmi osobitý lingvistický jav, nakoľko pri ňom vznikajú slová, ktoré v samotnej angličtine neexistujú. Ide o lexikálne výpožičky z angličtiny, ktoré sú významne pozmenené počas ich adaptácie do cieľového jazyka, v našom prípade francúzštiny. Zmeny prebiehajú buď na rovine významovej alebo formálnej, tvaroslovnej. Podľa viacerých zdrojov môže koncept pseudoanglicizmov zahŕňať rozličné skupiny slov. Niektoré zdroje považujú za pseudoanglicizmy tzv. hybridné slová, ktoré vznikajú zmenami „skutočných“ anglicizmov, ktoré sa do francúzštiny už adaptovali. Iné uvádzajú aj sémantické kalky (*calques sémantiques*) a ďalšie taktiež medzi ne zahŕňajú aj slová, ktoré menia vo francúzštine gramatické kategórie. Podľa niektorých autorov predstavuje takéto vytváranie novotvarov už vyšší stupeň anglicizácie jazyka a kultúry, nakoľko angličtina začína byť produktívna vo francúzštine natoľko, že vznikajú bizarné franglicizmy, ktoré sú mixom dvoch jazykových a kultúrnych svetov. Na druhej strane sa tu prejavuje koncept lingvistickej a kultúrnej globalizácie, pri ktorom vznikajú z globálnych anglických výrazov pozmenené a lokálne prispôbené výrazy. „*Nous avons poussé l'anglomanie jusqu'à inventer, nous Français, des britannismes dont nos voisins n'ont jamais connu que par nous l'existence, entre autre: footing, totalement ignoré Outre-Manche, dans le sens de promenade à pied, pouloper, pullupper (galoper), calqué sur le verbe to pull up, tenisman, dancing (joueur de tennis, établissement de danse), tous faux anglicismes nés en France*“ (Bonnaffé, 1920, 9).

Definície a typológie anglicizmov a pseudoanglicizmov vo francúzštine, na základe ktorých ich môžeme rozdeliť do rozličných skupín, sú početné, rozdielne a jednotlivé zdroje ich uvádzajú rozlične.

2 ANGLICIZMY A PSEUDOANGLICIZMY V POMENOVANIACH ROZLIČNÝCH OBCHODOV, PREDAJNÍ PREVÁDZOK A REŤAZCOV V PARÍŽI

Volle (2006, 3) opisuje situáciu používania anglicizmov a vytvárania rozličných pseudoanglicizmov a hybridov (alebo aj tzv. kalambúrov), ktoré sú v pomenovaniach

parížskych obchodov a rozličných predajní vytvárané spájaním anglických a francúzskych výrazov do jedného, zmiešaného výrazu nasledovne: „*On peut mêler le simili-anglais et le français (Décor Discount, Meridionnal Auto, Flash Danse, Pneus Siligom, Universal Salon), agglutiner à l'anglaise les mots français (Vêtimarché, Truc Puces, Pro-Stores, Sellerie Equistock) ou utiliser l'anglais seul (Home Stock, Denim Republic, Bazar Land, Madison).* Notons enfin les calembours : « *Big Mat, matériaux de construction* », « *Le Prixdator* », « *Talafrit' etc.* »“ Nasledujúce podkapitoly predstavujú samotnú výskumnú vzorku anglických či anglicizmy uplatňujúcich pomenovaní parížskych obchodov, predajní, prevádzok a iných rozličných zariadení, ktorú sa nám podarilo zozbierať počas osobných návštev Paríža. Vzorku sme rozdelili do niekoľkých tematických okruhov, ktoré zodpovedajú názvom jednotlivých podkapitol.

2.1 Anglicizmy a pseudoanglicizmy vyskytujúce sa v pomenovaniach francúzskeho reťazca hypermarketov Carrefour a iných pôvodom francúzskych maloobchodných reťazcov v Paríži.

Významné je v používanie anglicizmov aj v prípade pomenovaní veľkých, pôvodom francúzskych podnikov, ktoré podliehajú globálnym trendom. Špecifický prípad, ktorý vo Francúzsku vyvolal vlnu odporu voči anglicizácii a amerikanizácii predaja a marketingu obchodných priestorov predstavuje jazyková politika francúzskeho reťazca hypermarketov Carrefour. Ten bol obvinený, že tzv. anglománia či skôr amerikanizácia v ňom presiahli svoje limity, čo spôsobilo nevôľu mnohých zamestnancov, ale aj širšej verejnosti. Predmetom kritiky sa stali početné anglické výrazy v názvoch predajní, ako aj v pomenovaniach služieb tohto reťazca, ako napr. *Carrefour Market, Carrefour City, Carrefour On Line, Carrefour discount* atď. Podobná situácia nastala v Carrefoure aj pri pomenovaniach niektorých oddelení, ako napr. *Home, Top Bikes, First Line, Drinks and Nectar* atď. Ďalšie príklady maloobchodných francúzskych reťazcov, ktoré využívajú vo svojich pomenovaniach anglické výrazy či anglicizmy, sú napr. *Leader Price* (potravinový reťazec a predaj oblečenia a rozličného tovaru), *Go Sport* (reťazec s predajom športových potrieb a oblečenia), *Buffalo Grill* (francúzsky reštauračný reťazec zameriavajúci sa na grilované mäso a steaky), *Inter-Hotel* (fr. sieť hotelov) atď.

2.2 Anglicizmy a pseudoanglicizmy v pomenovaniach obchodov so suvenírmi a darčkovými predmetmi v Paríži

Ďalší rozmáhajúci sa trend využívania anglicizmov a pseudoanglicizmov sa prejavuje v Paríži v pomenovaniach rozličných predajní so suvenírmi a darčkovými predmetmi. Ukazuje sa, že v Paríži dosahuje anglicizácia či amerikanizácia pomenovaní takýchto zariadení popularitu a je značne rozšíreným fenoménom. Sčasti tu dochádza k paradoxnej situácii, nakoľko ide o predajne, ktoré ponúkajú typické francúzske produkty a suveníry, ale pod vplyvom silnej pozície angličtiny a popularity anglo-americkéj kultúry. Anglické či poangličtené názvy a pomenovania takýchto predajní sa stali módnou a trendovou záležitosťou, ktorá, aspoň podľa majiteľov, pomáha zglobalizovať lokálne, a tak viac prilákať medzinárodnú klientelu turistov a zvýšiť predaj. Len na pár krokov od presláveného múzea Louvre sa nachádzajú početné obchody a butiky s rozličnými suvenírmi, ktoré sú predovšetkým určené pre turistov. Pozoruhodné sú však ich názvy, ako napr. *Souvenir Center*, *Rivoli Street*, *Gift Shop*, *Love Paris*, *From Paris with Love* či *World Souvenirs*. V očiach turistov tak môžu názvy v angličtine, ako napr. „*I LOVE PARIS*“ evokovať typické americké nápisy a propagačné slogany, ako je to v prípade povestného „*I LOVE N.Y.*“

Medzi ďalšie názvy suvenírových predajní a predajní s darčkovými predmetmi v Paríži, ktoré využívajú anglické výrazy či anglicizmy, zaraďujeme v rámci našej výskumnej vzorky aj nasledovné pomenovania: *Bazar Therapy*, *Little Extra*, *Why*, *Blossom Paris*, *The PopCase*, *Magic Day*, *Citycake*, *Yellowcorner*.

2.3 Anglicizmy a pseudoanglicizmy v pomenovaniach kaderníckych salónov a salónov krásy v Paríži

Jedinečný príklad anglicizácie a používania anglicizmov a *franglais* sa rozšíril veľmi špecifickým spôsobom aj v pomenovaniach a názvoch kaderníckych salónov a salónov krásy. Popularitu anglických pomenovaní takýchto salónov môžeme v Paríži považovať za značnú a rozšírenú. Stačí urobiť krátku štúdiu názvov parížskych kaderníckych salónov a zistíme, že francúzsky výraz *coiffure* je menšinový a do popredia sa dostávajú rozličné anglické, ale aj hybridné pomenovania a anglické slovo *hair* je takmer všadeprítomné. V našej výskumnej vzorke sme anglicizmy a pseudoanglicizmy v pomenovaniach parížskych kaderníckych a vlasových salónov rozdelili na nasledujúce kategórie:

- kombinácie s anglickým slovom *hair*: celé slovo *hair* v názvoch salónov: *H William Beauty Hair*, *Hair and Wave*, *Hair Bar*, *Hair Show*, *Hair Beauty*, *Hair Dress*, *Hair*

Energy, Hair Jungle, Hair Show, Hair Studio, Hair Club, Hairdresser, Pretty Hair, Rock Hair Cut, Magic Hair Shop, So Hair, Space Hair.

- hybridy (spoločne anglické a spoločne francúzske): *Art et Hair, Coiff'Hair, Coup'Hair, Hair Beauté, Hair'Coiff, Hair Éléance, Hair Jeanne d'Arc, Hair SaintMichel*. Medzi hybridy zaradujeme aj názvy, ako napr.: *Hair Design, Hair Vision, Relooking Hair*.
- kombinácie so slovom *air*: *Agnès Fashion Air, Maurice Coiff-Air*.
- kombinácie s hláskou *r*: *Absolut R, Attitude R, Imagin'R, New R2, Shany'R, Technics R, R Vegetal, R'blue, R'Color, R'Concept, R'Nicky* a podobne. V týchto prípadoch ide o hru slov (anglické slovo *hair*, po fr. *cheveu* a *air*, k čomu je fr. ekvivalent *apparence, allure*).
- nahrádzanie francúzskej morfémy: *Atmosp'Hair, Capil'Hair, Comment'Hair, FM' Hair, Imagin'Hair, Karact'hair, Mist'Hair, Vision'Hair, Volt'Hair* (konkrétne ide o salón situovaný na bulvári Voltaire v Paríži).
- nahrádzanie francúzskeho slova *air*: *Besoin d'Hair, La Chambre à Hair, Des Hair à la mode, Gram'Hair* (situovaná na parížskej ulici, *rue Gramme*), *L'Hair du temps, L'Hair du théâtre* (salón situovaný na *rue du Théâtre*), *Nouvel'Hair, Planet Hair*.
- nárast a popularnosť používania anglického prívlastňovacieho pádu (tzv. saského genitívu) *'s*: *Hair Day's, Ilan's Coiffure, Joe's Coiffure, King's Coiffure, Yvan's Paris, Parner's Coiffure, Length's France Pat's Coiff, Tiffy's*.

Pomenovania parížskych kaderníckych salónov a štúdií krásy predstavujú veľmi špecifický a jedinečný fenomén anglicizácie frankofónneho verejného priestoru ulice.

2.4 Anglicizmy a pseudoanglicizmy v pomenovaniach parížskych barov a nočných alebo diskotékových podnikov

Za početné môžeme považovať aj uplatňovanie anglických pomenovaní a anglicizmov v prípade parížskych barov, nočných podnikov a diskoték. V rámci našej vzorky sa nám podarilo zozbierať nasledovné názvy parížskych nočných podnikov, diskoték a barov uplatňujúcich anglicizmy: diskotékové nočné podniky: *Showcase, Wanderlust, Taken-Club, Supersonic, Le Queen*. Bary: *Little Red Door, Le CopperBay, Moonshiner, Le Sherry Butt, Golden Promise, Le Glass, Beer Project, Dirty Dick, Bluebird, Gravity, Sunset, Hero, Secret Eight, Le Forum Classic Bar, Le Lock Groove, Panic Room, Gentlement 1919, Prescription Coctail Club, Le Black Dog* (jediný metalový klub v Paríži), *Clown Bar*.

2.5 Anglicizmy a pseudoanglicizmy v pomenovaniach parížskych hračkárstiev

Ďalšiu početnejšiu skupinu anglicizujúcich názvov a pomenovaní môžeme v Paríži nájsť v prípade hračkárstiev. Množstvo videohier a elektronických hier pochádza práve z anglo-saského prostredia, čo by mohlo ovplyvňovať popularitu anglických či anglicizmy využívajúcich názvov predajní hračiek. Zhromaždená vzorka pozostáva z príkladov, v ktorých sa v pomenovaniach vyskytuje anglické slovo *toy* (hračka), ako napr.: *Pulp's Toys*, *Toys R US*, *Manga Toys*, *Toystar*, *Maxi Toys*, *Fanatoys* alebo slovo *game* (hra), ako napr. *Games Workshop*, *Score Games*, *Games in Blue*, *Master Gamer's* či *Speed Games*. Ďalšie príklady zahŕňajú pomenovania, v ktorých sa vyskytuje anglické slovo *play* (hra, hrať sa), ako napr. *Play Factory*, *Playtime*, *Starplayer*, slovo *magic* (mágia, čary, kúzla), ako napr. *Magic Corporation*, *Myth and Magic*, *Magic ATP* alebo *Magic Hall*. Iné príklady uplatňujúce anglické pomenovania alebo anglicizmy parížskych hračkárstiev zahŕňujú názvy, ako napr.: *Galactic Stories*, *Museworld*, *Christmas-A-Paris* (hračky a vianočné dekorácie), *Pulp Comics VOF* (predajňa hračiek a komiksov), *Warhammer*, *King Jouet* alebo *Lovely Choses*.

2.6 Anglicizmy a pseudoanglicizmy *shop* a *store* v pomenovania rozličných obchodov a prevádzok v Paríži

Medzi typické využitie anglicizmov pri pomenovania jednotlivých predajní a obchodov v Paríži prevláda aj samotné anglické slovo *shop* a *store*. *The Dictionnaire de franglais* (1980) udáva ako jeden z adoptovaných anglicizmov vo francúzštine výraz *gift-shop*, *sexshop*, ako napr. *Espace X Sex Shop* alebo *pro-shop* (predajňa športových potrieb), ako napr. *Dainese Pro Shop* (predajňa motocyklov a motorkárskeho oblečenia) *Tennis Proshop*, *Parachute Proshop*. Iné pomenovania špecializovaných predajní využívajú anglické slovo *shop*, ako napr. *Bath Shop*, *Shoeshop* a anglické pomenovanie *coffee shop*, ako napr. *Oni Coffee shop*, *KB Cairn Coffee Shop*, či samotné slovo *shop* v hybridnom pomenovaní *Caféshop*. Medzi ďalšie špecializované predajne, kde sa uplatňuje anglicizmus *shop* patria v Paríži napr. predajňa s počítačmi a výpočtovou technikou *Microshop*, *Cuirshop*, *Cuir City Shop* (predajne kožených výrobkov), *Pop Culture Shop - Comics and Art* (predajňa s rozličným tovarom, platňami, cédečkami, oblečením), *Crêpe Shop* (predajňa palaciniiek), *Mod'Shop* (predajňa s oblečením a bižutériou), *PhotoCinéShop* (predajňa audiovizuálnej techniky), *Bibi Idea Shop* (predajňa s darčkovými predmetmi), *Copy Shop* (predajňa foto-video, kancelárska technika), *Phone Shop* (predajňa s mobilnými telefónmi a smartfónmi)

atď. Podobne ako výraz *shop* sa aj anglický výraz *store* ako anglicizmus vyskytuje v Paríži v pomenovaniach rozličných zariadení a predajní. Jedným z nich je výraz *drugstore*. „*In French a drugstore typically fulfills the function of a convenience store with extended hours, but it may simultaneously specialize in expensive gadgetry and provide other services. For example, it usually includes a restaurant, snack bar or bar*“ (Picone, 1996, 240). Známa reštaurácia, nazvaná *Le Drugstore* situovaná na Champs-Élysées bola otvorená v roku 1958 a je parížskou stálicou. Ďalšie príklady výrazu *store*, ktoré sa vyskytujú v Paríži, zahŕňajú *Cadeau Store* (predajňa s darčekomými predmetmi), *Copie Store Sté*, *Copy Store* (predajňa foto-video, kancelárska technika), *The Phone Store*, *Téléphone Store* (predajňa s mobilnými telefónmi a smartfónmi), *Truck Store* (predajňa a servis nákladných vozidiel), *Lego Store* (predajňa hračiek lego).

2.7 Anglicizmy a pseudoanglicizmy vo forme anglického druhého pádu tzv. saského genitívu v pomenovania rozličných obchodov a prevádzok v Paríži

Veľmi produktívnym a obľúbeným výrazovým prostriedkom sa v prípade pomenovaní rozličných parížskych obchodov, predajní a prevádzok stal anglický druhý pád, tzv. saský genitív. „*Au niveau de la graphie, il faut encore signaler l'emploi de l'apostrophe selon le modèle de l'anglais. Il s'agit d'un signe qui jouit d'un certain prestige auprès du grand public et qui est donc surtout employé dans des buts commerciaux. Il est clair que prendre un ballon de rouge Chez Michel est autre chose que de boire un «gin on the rocks» au Harry's Bar. L'envie de donner une image faisant clairement apparaître le degré d'adaptation au rythme de la vie moderne mène parfois à de néoformations assez étonnantes comme Fleurs' Marigny, Jardinery's, Lav' Club, ou Chez Loui's*“ (Bogaards, 2008, 42). Početnú skupinu anglicizujúcich pomenovaní využívajúcich anglický druhý pád v podobe tzv. saského genitívu -'s predstavujú už vyššie uvedené názvy kaderníckych salónov a salónov krásy. Iné príklady využitia (saského genitívu) predstavujú nasledujúce príklady, ktoré sú súčasťou našej výskumnej vzorky: *Adam's Cuir* (obchod s koženými produktami a galantériou), *Ang'elle Bijoux* (predajňa s bižutériou, slovná hračka vlastného ženského mena *Angelle* a fr. výrazu *elle* - ona), *Antic'Meubles* (predajňa starožitností), *Croq'Soleil* (reštaurácia), *Crep'uscule* (palacinkáreň, slovná hračka fonologické *crep* - *crêpe* – palacinka a samotný fr. výraz *crépuscule* – súmrak) a iné.

3 ŠTATISTICKÉ VYHODNOTENIE VYUŽÍVANIA ANGLICKÝCH VÝRAZOV, ANGLICIZMOV A PSEUDOANGLICIZMOV NA VZORKE PARÍŽSKYCH NÁZVOV ROZLIČNÝCH PREDAJNÍ, OBCHODOV A ZARIADENÍ

Vzorka jednotlivých anglicizujúcich názvov parížskych obchodov, predajní a prevádzok, ktoré sme rozdelili a detailnejšie popísali vo vyššie uvedených skupinách zodpovedajúcim jednotlivým podkapitolám, obsahuje dokopy 174 anglicizmy uplatňujúcich názvov jednotlivých obchodov, predajní či prevádzok. Z celkového počtu 174 názvov je číselné rozdelenie jednotlivých anglicizmy uplatňujúcich pomenovaní, ktoré zodpovedajú aj jednotlivým podkapitolám, nasledovné:

12 - v prípade pomenovaní v rámci francúzskeho reťazca hypermarketov *Carrefour* a iných pôvodom francúzskych maloobchodných reťazcov alebo prevádzok v Paríži,

14 - v pomenovaniach obchodov so suvenírmi a darčekomými predmetmi v Paríži,

66 - v pomenovaniach parížskych kaderníckych salónov,

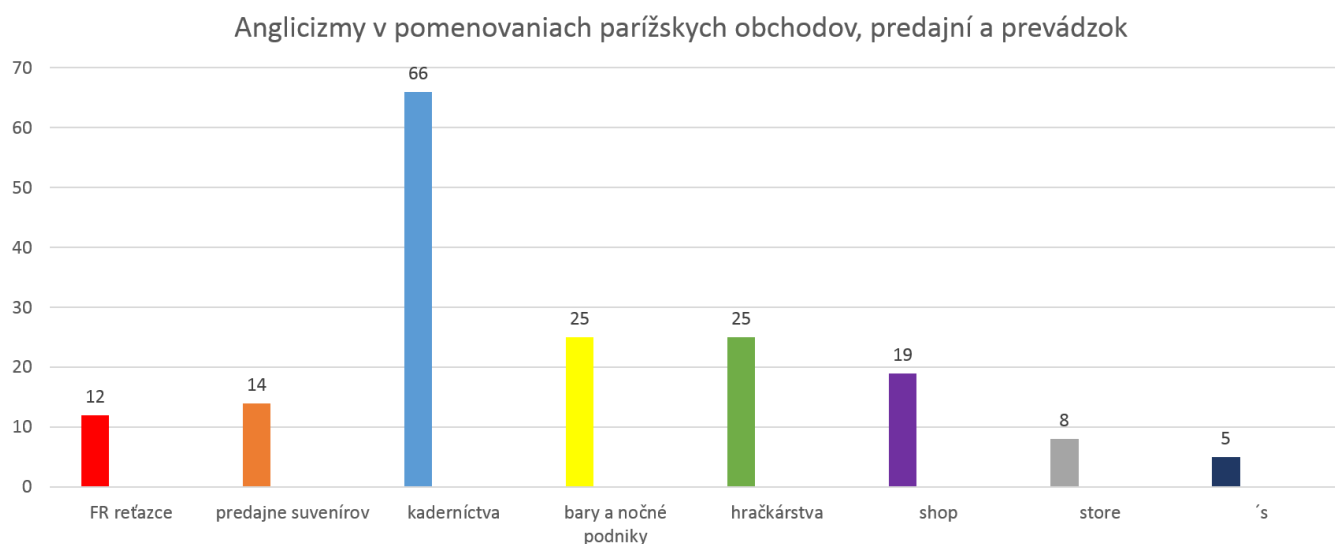
25 - v pomenovaniach parížskych barov a nočných podnikov,

25 – v pomenovaniach parížskych hračkárstiev,

19 - v pomenovaniach uplatňujúcich slovo *shop*,

8 - v pomenovaniach uplatňujúcich slovo *store*

5 - samostatná skupina rozličných pomenovaní využívajúca čisto anglický apostrof (príp. saský genitív).



Najpočetnejšiu skupinu výskumnej vzorky predstavujú pomenovania parížskych kaderníckych salónov, čo môže vyplývať z vplyvu anglo-amerických trendov starostlivosti o vlasy alebo z jazykovej produktivnosti anglického slova *hair*. Druhú najpočetnejšiu

skupinu predstavujú narovnať pomenovaniach parížskych barov a nočných podnikov a pomenovania parížskych hračkárstiev. Môžeme predpokladať, že trendy anglo-americkej hudobnej scény, ktorú môžeme považovať čo sa týka svetovej produkcie za najsilnejšiu a najvplyvnejšiu, prenikajú aj do sféry pomenovaní barov a nočných podnikov. Podobne to môže vyplývať aj z celosvetovo vplyvného anglo-amerického trhu s hračkami. Vzhľadom na to, že existuje viacero spôsobov a kritérií, podľa ktorých rozlíni autori delia anglicizmy vo francúzštine na jednotlivé typy a skupiny, sme zvolili v prípade anglicizmy uplatňujúcich názvov parížskych obchodov, predajní alebo prevádzok či zariadení tri hlavné typy a skupiny anglicizmov, ktoré rozoznáva aj Bogaards (2008, pozri s. 3). Menovite ide o nasledujúce typy a druhy anglicizmov vyskytujúcich sa vo fr. jazyku, na základe ktorých štatisticky vyhodnotíme druhy a typy uplatňujúce sa pri názvoch jednotlivých parížskych obchodov, predajní a prevádzok a výsledky zobrazíme stĺpcovým grafom:

1. anglicizmy vo fr., ktoré radíme medzi tzv. úplné výpožičky (*tzv. imprunts intégrals*) a ktoré sú čisto anglické a využívajú len anglické slová,
2. anglicizmy vo fr., ktoré radíme medzi tzv. hybridné formy (*formes hybrides*) a ktoré sú tvorené spájaním anglických a francúzskych výrazov alebo napoly anglické a napoly francúzske,
3. anglicizmy vo fr., radiace sa medzi tzv. grafologické výpožičky (*emprunts graphologiques*), kde zaradujeme výrazy využívajúce anglický apostrof (napr. v úlohe saského genitívu).

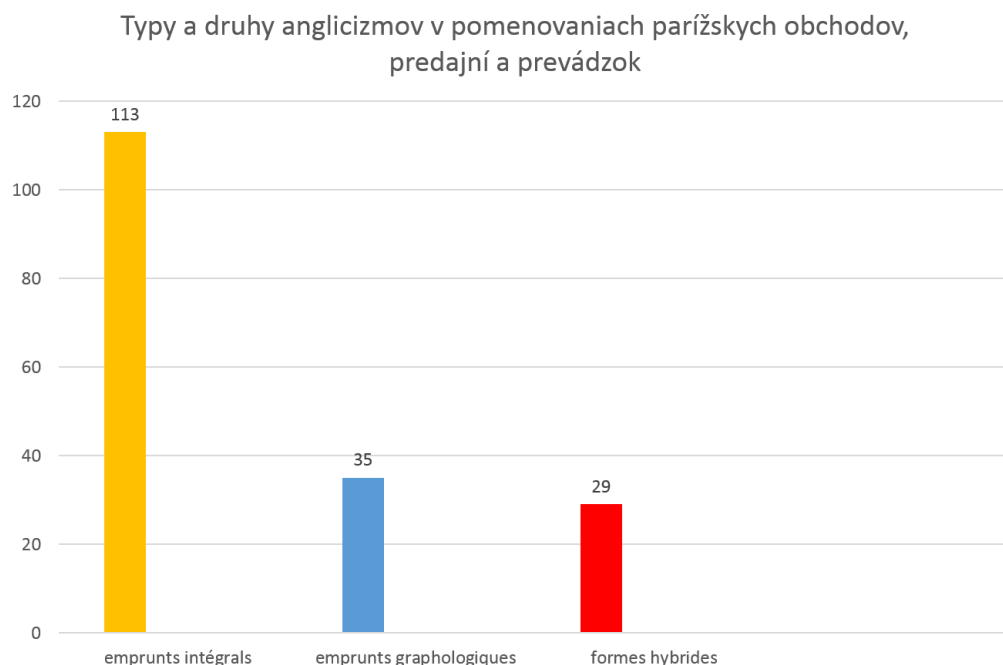
Úplné výpožičky (*emprunts intégrals*) patria k najpočetnejšiemu typu anglicizmov v našej vzorke pomenovaní s celkovým počtom **113**. V prípade pomenovaní v rámci francúzskeho reťazca hypermarketov Carrefour a iných pôvodom francúzskych maloobchodných reťazcov alebo prevádzok v Paríži sa vyskytujú v úplnom počte **12**, čo zodpovedá aj samotnému počtu názvov zaradených do tejto skupiny. V prípade pomenovaní obchodov so suvenírmi a darčkovými predmetmi sa vyskytujú taktiež v úplnom počte 14, čo zodpovedá aj samotnému počtu názvov zaradených do tejto skupiny. Tri z nich využívajú aj miestne či lokálne názvy. Konkrétne ide o obchod so suvenírmi nazvaný Rivoli Street (rue de Rivoli – ulica Rivoli), kde je predajná situovaná, a dva využívajú samotný názov mesta Paríž: Love Paris, From Paris with Love. Podiel úplných výpožičiek v rámci skupiny názvov a pomenovaní parížskych kaderníckych salónov je **23** z celkového počtu 66 názvov výskumnej vzorky. Niektoré pomenovania v rámci tohto počtu môžeme zaradiť tak ako medzi úplné, tak

aj medzi grafologické výpožičky (ako napr. Hair Day's, Yvan's Paris, Tiffy's). V prípade pomenovaní parížskych barov a nočných podnikov predstavujú úplné výpožičky celkový počet 25 pomenovaní výskumnej vzorky, čo zodpovedá aj samotnému počtu názvov zaradených do tejto skupiny. Z hľadiska adaptácie a prispôsobenia francúzskej gramatiky a ortografii treba však vyzdvihnúť, že 7 názvov uplatňuje francúzsky mužský člen – le pred anglickými slovami a názvami. Le Queen, Le CopperBay, Le Sherry Butt, Le Glass, Le Forum Classic Bar, Le Lock Groove, Le Black Dog. V prípade pomenovaní parížskych hračkárstiev predstavujú úplné výpožičky počet 23 z celkového počtu 25 názvov. V pomenovaniach uplatňujúcich anglicizmy shop a store predstavujú úplné výpožičky počet 16 názvov z celkového počtu 27 (z toho 12 s použitím slova shop a 4 s použitím slova store). Jeden výraz (známa reštaurácia nazvaná Le Drugstore situovaná na Champs-Élysées) je prispôsobený francúzskej gramatike s použitím fr. určitého člena mužského rodu –le. V rámci samostatnej skupiny rozličných pomenovaní využívajúcich čisto anglický apostrof (napr. vo funkcii saského genitívu) v rámci výskumnej vzorky sa nevyskytuje žiadny názov, ktorý by sme mohli zaradiť do skupiny úplných výpožičiek.

Grafologické výpožičky (*emprunts graphologiques*) patria k druhému najpočetnejšiemu typu anglicizmov v našej vzorke s celkovým počtom 35. Ide najmä o grafologické výpožičky využívajúce apostrof uplatňujúci sa najmä ako tzv. saský genitív, a teda druhý pád (genitív) v angličtine. Grafologické výpožičky sa vôbec nevyskytujú v skupine pomenovaní francúzskeho reťazca hypermarketov *Carrefour* a iných pôvodom francúzskych maloobchodných reťazcov, v pomenovaniach obchodov so suvenírmi a darčkovými predmetmi a v pomenovaniach parížskych barov a nočných alebo diskotekových podnikov. V prípade pomenovaní parížskych hračkárstiev obsahuje naša vzorka 2 grafologické výpožičky, a to menovite názvy *Pulp's Toys* a *Master Gamer's*. V pomenovaniach uplatňujúcich anglicizmy *shop* a *store* obsahuje grafologickú výpožičku len 1 pomenovanie, a to *Mod'Shop*. Pochopiteľne, v rámci samostatnej skupiny rozličných pomenovaní využívajúcej čisto anglický apostrof zaradujeme medzi grafologické výpožičky všetkých 5 pomenovaní výskumnej vzorky. Početný je výskyt grafologických výpožičiek v rámci skupiny pomenovaní parížskych kaderníckych salónov, kde sa ich v rámci našej vzorky vyskytuje celkovo 27. V rámci tejto skupiny pomenovaní ide predovšetkým o formu používania anglického privlastňovacieho pádu: 's, ktorý vyjadruje vzťah a využíva meno alebo pracovné zameranie majiteľa predajne či zariadenia: *Ilan's Coiffure*, *Joe's Coiffure*, *King's Coiffure*,

Yvan's Paris, Parner's Coiffure, Length's France Pat's Coiff, Tiffy's. V prípade niektorých parížskych kaderníctiev ide aj o podtyp grafologickej výpožičky, ktorá je skombinovaná aj s fonetickým typom výpožičky (*emprunt phonologique*) a zároveň hybridnými formami anglicizmov, kde jedno slovo môže byť anglické a druhé je francúzske, ako napr. *Coiff'Hair, Coup'Hair, Atmosph'Hair, Capil'Hair, Comment'Hair, FM Hair, Imagin'Hair, Mist'Hair, Volt'Hair, Gram'Hair, Imagin'R, R'Color, R'Concept* (podobne ako v prípade výrazu *Crep'uscule*). Do tejto skupiny nezaraďujeme pomenovania *Besoin d'Hair* (avoir besoin de), *L'Hair du temps* ani *L'Hair du théâtre*, pretože ide skôr o hybridné formy, kde je anglické slovo *hair* vsadené do francúzskej gramatiky s delivým členom *l'* a výrazom *avoir besoin de / d'*).

Tzv. hybridné formy (*formes hybrides*), ktoré sme v rámci našej výskumnej vzorky definovali tak, že sú tvorené spájaním anglických a francúzskych výrazov alebo napoly anglické a napoly francúzske, sú v rámci našej výskumnej vzorky najmenej početné. Z celkového počtu 174 názvov a pomenovaní ich je **29**. Hybridné formy spájajúce anglické a francúzske výrazy sa vôbec nevyskytujú v pomenovaniach v rámci francúzskeho reťazca hypermarketov *Carrefour* a iných pôvodom francúzskych maloobchodných reťazcov, v skupine pomenovaní obchodov so suvenírmi a darčekomými predmetmi ani v rámci samostatnej skupiny rozličných pomenovaní využívajúcich anglický apostrof.



Najpestrejšie a najpočetnejšie je využitie hybridných foriem v rámci skupiny názvov a pomenovaní parížskych kaderníckych salónov, kde ich počet v rámci vzorky je 18. Niektoré z nich môžeme považovať za ako hybridné, tak aj grafologické výpožičky. *Art et Hair, Coiff' Hair, Coup' Hair, Hair Beauté, Hair'Coiff, Hair Élégance, Hair Jeanne d'Arc, Hair SaintMichel*. (Dva výrazy, konkrétne *Hair Jeanne d'Arc, Hair SaintMichel* sú špecifické, pretože spájajú anglický výraz *hair* a historickú postavu fr. dejín a zároveň miesta, kde sa salóny nachádzajú (*rue Jeanne d'Arc* a *blvd. Saint Michel*). V rámci skupiny názvov a pomenovaní parížskych hračkárstiev ide o 2 nasledujúce pomenovania: *Christmas-A-Paris* a *King Jouet*, ktoré spájajú anglický a francúzsky názov dokopy a vytvárajú tak hybridné formy. Skupina názvov a pomenovaní uplatňujúcich anglicizmy *shop* a *store* obsahuje 9 výrazov (z toho 6 s použitím slova *shop* a 3 s použitím slova *store*), ktoré môžeme zaradiť medzi hybridné formy. Sú to konkrétne tieto názvy: *Espace X Sex Shop, Cuirshop, Cuir City Shop, Crêpe Shop, Mod'Shop, PhotoCinéShop, Cadeau Store, Copie Store Sté, Téléphone Store*.

Najpočetnejšiu skupinu výskumnej vzorky parížskych pomenovaní obchodov, predajní a rozličných prevádzok tvoria tzv. úplné výpožičky (*emprunts intégrals*). Číselná odchýlka štatistickej vzorky je spôsobená tým, že niektoré pomenovania môžeme považovať za grafologické aj hybridné výpožičky zároveň a naopak. Jediná kombinácia, ktorá sa vylučuje je, že úplné výpožičky nemôžu byť výpožičkami hybridnými a naopak. Ukazuje sa, že najrozšírenejšími a najpočetnejšími sú v rámci získanej vzorky úplné výpožičky, a teda pomenovania, ktoré sú celé v angličtine. Samozrejme, situácia sa postupom času môže meniť, čo by bolo predmetom ďalšieho výskumu v budúcnosti, a to najmä po uplynutí určitého času.

3.1 Príčiny prenikania a používania anglicizmov a pseudoanglicizmov v prípade pomenovaní parížskych obchodov, predajní a rozličných prevádzok

Podobne ako globalizačné lingvistické tendencie, ktoré naznačujú značnú akceptáciu globalizácie a „nového“ globálnejšieho a kozmopolitnejšieho životného štýlu, sa vo Francúzsku prejavujú aj globalizačné procesy, ktoré vnášajú a zakomponávajú cudzie kultúrne a jazykové prvky do domáceho, lokálneho prostredia a tradícií, čím vzniká nový hybridný jazykový a kultúrny produkt. Rozličné druhy, typy a formy anglicizmov stále prúdia a prenikajú aj do francúzskeho jazyka, čím zasahujú a modifikujú aj množstvo oblastí spoločenského a kultúrneho života. Za charakteristické črty súčasných globalizmov anglosaského pôvodu (čiže anglicizmov), pseudoanglicizmov a tzv. *franglais* môžeme na

základe našej vzorky pomenovaní rozličných parížskych obchodov, prevádzok a zariadení uviesť prvky a koncepty, akými sú:

- *modernita* (nové, väčšinou americké trendy v globalizovanej komunikácii obchodnej sféry),
- *progresivita* (aktuálnosť adaptovaných anglicizmov a jednotlivých vecí, javov a konceptov, ktoré označujú a pohotovosť v ich adaptácii do francúzskej spoločnosti a jazyka),
- *dynamika* (rýchlosť a výstižnosť ich používania v jednotlivých špecifických prípadoch),
- *ekonomizácia* slovnnej zásoby (monosylabizmus a slovotvorné procesy lexikálnej amalgamácie, ktorá smeruje k ekonomizácii výpovede),
- *nocionálnosť a odbornosť* (najmä v prípade odborných a špeciálnych výrazov, ktoré označujú kultúrne podmienené javy).

Ako hlavné dôvody a príčiny, ktoré sa podieľajú na prenikaní anglicizmov a franglicizmov do pomenovaní parížskych obchodov, predajní a rozličných prevádzok považujeme najmä nasledovné faktory:

1. *Špecifický žargón jednotlivých odvetví a sektorov.* Anglická terminológia môže byť v niektorých odvetviach veľmi špecifická. Popularita angličtiny sa tak prejavuje aj v podobe anglických, či anglicizujúcich pomenovaní obchodov, predajní a rozličných zariadení.
2. *Stručnosť.* Niektoré anglicizmy sú jasnejšie, expresívnejšie, kratšie a koncíznejšie. Zároveň môžu vzbudiť väčší záujem. V pomenovaniach obchodov, predajní a rozličných prevádzok ide napr. o obľúbenosť používania anglického apostrofu (saského genitívu), ako napríklad v prípade pomenovaní *Croq'Soleil*, *Cez'Art*, *Antic'Meubles* alebo v prípade kaderníckych salónov, ako napr. *Coiff'Hair*, *Coup'Hair* atď.
3. *Konotácie modernosti a populárnosti.* Anglicizmy a používanie *franglais* sa často asociujú s moderným imidžom a štýlom života, a preto im môže byť (napr. aj v prípade pomenovaní rozličných obchodov a prevádzok) pripisovaná aj akási pridaná hodnota. Ide o v súčasnosti obľúbené komerčné ťahy, ktoré majú aj takýmto spôsobom vyvolať záujem u zákazníkov.

4. *Variabilita, rôznorodosť a inakosť*. V snahe vyhnúť sa opakovaniu slov sa často siahajú po anglicizmoch, ktoré sú notoricky známe a ktoré bez problému nahradia francúzsky výraz.
5. *Zábavná funkcia*. Anglicizmy a *franglais* sa používajú aj pri vytváraní slovných hračiek, a tým sa snažia o originalitu. Príkladom sú mnohé pomenovania obchodov, prevádzok a zariadení, ktoré uvádzame aj v prípade jednotlivých vzoriek.
6. *Prenikavosť a sila medzinárodnej obchodnej komunikácie*, ktorá sa v značnej miere vedie po anglicky alebo s významným používaním anglickej terminológie. Podobne sa tu prejavuje aj sila amerického trhu, a to najmä v prípade Paríža, kde sídli viacero nadnárodných spoločností.
7. *Turizmus a zvyšujúca sa miera multikulturalizmu*. Paríž sa čím ďalej, tým viac stáva kozmopolitným a multikultúrnym mestom, čo sa podieľa na globalizačných trendoch, a to aj na báze jazyka a lingvistiky.

ZÁVER

Adaptačné procesy lexikálnych jednotiek zo zdrojového jazyka (v našom prípade angličtiny) do cieľového jazyka (v našom prípade francúzštiny) prinášajú nielen samotnú novú lexikálnu jednotku, ale veľmi často aj nové kultúrne a sociálne objekty, myšlienky, nápady alebo lingvistické a kultúrne vzorce. Tieto procesy považujeme za veľmi fascinujúce, nakoľko nové (prijímajúce) lingvistické, socio-kultúrne a geografické prostredie často mení nielen nové lexikálne jednotky, ale aj samotné veci, fenomény, trendy a tendencie ktoré pomenúvajú. Výsledkom týchto procesov môžu vznikať zaujímavé sémantické, kontextuálne, konotačné, vizuálne, ale aj kultúrne rozdielnosti. Dominantná celosvetová pozícia angličtiny ako súčasnej *lingua franca* vplýva aj na tak špecifické oblasti sociálneho a kultúrneho života vo Francúzsku, akými sú názvy obchodov a rozličných predajní a prevádzok. Globalizačné, glocalizačné procesy sa taktiež podieľajú na zmenách verejného priestranstva a celkového imidžu parížskych bulvárov, ulíc a námestí, a to aj na lingvistickej úrovni.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 - *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

LITERATÚRA

- BOGAARDS, P. 2008. *On ne parle pas français. La langue française face à l'anglais*. Bruxelles : De Boeck Duculot, 2008. 207 s. ISBN 978-2-8011-1417-9.
- BONNAFFÉ, E. 1920. *L'anglicisme et l'anglo-américanisme dans la langue française. Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes*. Paris : Librairie Delegrave, 1920. 193 s.
- HUMBLEY, J. 1974. Vers une typologie de l'emprunt linguistique. In *Cahiers de lexicologie*. Paris : Centre national de la recherche scientifique, 1974, zv. 25, s. 46-70.
- JESENSKÁ, P. 2007. *Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EÚ s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied, 2007. 91s. ISBN 978-80-8083-394-7.
- PICONE, M. D. 1996. *Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*, Philadelphia : John Benjamins Publishing, 1996. s. 462 s. ISBN 9027276145.
- ŠTULAJTEROVÁ, A. 2003. Historical and Linguistic Interpretation of French Influence on English. In *Acta linguistica, No. 5 (interkultúrna komunikácia)*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici : Ekonomická fakulta, 2003, zv. 5, s. 68-71.
- ŠTULAJTEROVÁ, A. 2012. Interkultúrna komunikácia z hľadiska adaptácie prevzatých slov v systéme slovenského jazyka. L'adaptation des emprunts par la langue slovaque comme élément de l'analyse de la communication interculturelle. In *Brána jazykov k ľuďom otvorená IV. – La porte des langues s'ouvre aux hommes IV*. Paris : Inalco. 2012, zv. 4, s. 159-166.
- VOLLE, M. 2006. *Le site de Michel Volle, Le ridicule des traîtres*. [online] 2016. [citované: 2016-03-26]. Dostupné na internete: <http://www.volle.com/opinion/trahison.htm>

PŘÍNOS ELEKTRONICKÉHO STAVEBNÍHO GLOSÁŘE NA TVORBU VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ PRO KURZ ODBORNÉ ANGLIČTINY

BENEFITS OF ELECTRONIC GLOSSARY OF BUILDING TERMINOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS FOR THE COURSE OF TECHNICAL ENGLISH

Jolana Tluková

Abstrakt

Tento příspěvek představí česko-anglický elektronický glosář stavební terminologie, který byl sestaven na Fakultě stavební VUT a jak lze využít získané statistiky při tvorbě výukových materiálů do kurzu odborné angličtiny. Glosář obsahuje zhruba 2700 frází nejběžnější terminologie z oboru stavebního inženýrství. Po třech letech fungování online tato aplikace vygenerovala několik statistik, které mají další využití ve výuce odborné angličtiny. Tento příspěvek je zaměřen na nejčastěji vyhledávané fráze a jejich implikace pro obsah výuky.

Klíčové slova: česko-anglický slovník, elektronický glosář, odborná angličtina, stavební inženýrství, frekventovaná terminologie

Abstract

This paper introduces a Czech- English electronic glossary of building terminology which was created at the Faculty of Civil Engineering, Brno University of Technology, and how the available statistics are used in the development of teaching materials for the lessons of technical English (ESP). The glossary contains 2700 entries of the most frequent terminology in the field of civil engineering. After three years of online operation the application has produced several statistics which have further applications in teaching ESP. This paper will focus on the most frequently searched terminology and its implications for the ESP course content.

Keywords: Czech-English dictionary, electronic glossary, English for specific purposes, civil engineering, frequent terminology

ÚVOD

V souladu s Boloňským procesem, jehož cílem je „vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání“ (web MŠMT ČR) a zvýšit tak prostupnost národních systémů vzdělávání, se studium inženýrských oborů na českých univerzitách snaží studenty připravit pro praxi nejen v rámci ČR, ale v širším evropském, potažmo celosvětovém prostoru. V rámci této snahy o internacionalizaci vzdělávání Vysoké učení technické (VUT) v Brně v roce 2005 zavedlo povinné studium angličtiny a od roku 2008 jsou všechny závěrečné práce studentů opatřeny abstraktem v angličtině.

Přestože potřeba znalosti cizího jazyka, především angličtiny, není z pozice vedení fakult zpochybňována, a je uváděna v profilech absolventů VUT, výuka jazyků není systematická, a na většině fakult jsou jazykové předměty pouze volitelné s minimálním počtem kreditů.

Na Fakultě stavební (FAST) mají studenti bakalářského a magisterského cyklu povinně zařazenu pouze zkoušku z angličtiny na doporučené úrovni B1 dle SERR, nicméně volitelné výuky se za celé studium zúčastní pouze 30-40% studentů. Z celkového počtu studentů jen 5-10% studentů absolvuje volitelný jednosemestrální kurz odborné angličtiny, ve kterém si osvojí základní terminologii svého oboru, kterou nezbytně potřebuje pro vypracování terminologicky přesného abstraktu ke své závěrečné práci v angličtině.

Od roku 2012 jsou závěrečné práce studentů VUT zveřejňovány na webu vutbr.cz včetně názvu a abstraktu v angličtině, a proto je snadné zjistit, že většina abstraktů v angličtině obsahuje chyby nejen v terminologii a pravděpodobně byly napsány s pomocí překladače, bez hlubších znalostí angličtiny, a bohužel bez jakékoli korektury např. ze strany vedoucího.

Ve snaze zlepšit stávající praxi tvorby abstraktů v angličtině, přišla autorka s nápadem vytvořit česko-anglický elektronický glosář, který by obsahoval českou terminologii často užívanou v abstraktech a její anglické ekvivalenty vhodné pro stejné použití v abstraktech. Jinými slovy, sestavit glosář obsahující základní stavební terminologii a časté psané fráze z akademické angličtiny jako „*This thesis presents...*“, které by studenti se špatnou znalostí angličtiny mohli použít při překladu svého abstraktu závěrečné práce do angličtiny.

Tento článek přináší popis vzniku elektronického glosáře, jazyková východiska, použité zdroje a výstupy. Na základě statistik získaných během 3 let fungování glosáře předkládá další možnosti využití terminologie pro výuku a tvorbu výukových materiálů pro kurzy odborné angličtiny.

Vzhledem k potřebě pročíst a zpracovat velké množství textů, byli do projektu zapojeni studenti stavebního inženýrství, kteří nastoupili do doktorského studia, a svou znalost angličtiny prokázali v rámci volitelného kurzu Academic Writing. Již během kurzu si prokázali své znalosti odborné a akademické angličtiny, když z načtených odborných článků sestavili krátký slovníček (20-50 anglických a českých odborných frází). Při diskuzích v seminářích se ukázalo, že studenti mají rozsáhlou zkušenost s odbornými texty a také cit pro jazyk a schopnost rozlišovat ustálené fráze, klíčová slova a případné terminologické chyby

v textu. Při sestavování česko-anglických ekvivalentů pro elektronický glosář se tak stali konzultanty odborné terminologie, a díky jejich odborných znalosti bylo možné termíny jednoznačně a funkčně přeložit do angličtiny.

1 JAZYKOVÝ RÁMEC GLOSÁŘE

Práce je ukotvena v textové lingvistice (Beaugrande, Dressler, 1981), která považuje za základní jednotku jazyka text/diskurz, který splňuje všech sedm standardů textuality. V této práci bylo jako zdroj terminologie použito 370 abstraktů závěrečných prací studentů FAST, které byly publikovány v češtině a angličtině v letech 2012-14. Abstrakt závěrečné práce představuje samostatný žánr a Swales (1990) jej přirovnává k abstraktu vědecké práce, se kterým sdílí základní prvky obsahu, formát a účel.

Vzhledem k charakteristice, obsahují abstrakty klíčovou českou (a anglickou) odbornou terminologii, pro potřeby výuky odborné angličtiny (English for Specific Purposes) nazývané „technical vocabulary“ (Nation, 2013), která jednoznačně naplňuje definici: *words that are closely related to the content of a particular discipline [and] words being frequent within that discipline or being unique to that discipline* [slova, která úzce souvisí s obsahem konkrétní disciplíny [a] slova, která jsou v té disciplíně často frekventovaná, nebo slova, která jsou pro tuto disciplínu jedinečná] (Nation 2013, 303, překlad JT).

Pro potřeby glosáře byly z abstraktů vybírány nejen jednotlivé klíčové výrazy (např. konstrukce, nosník, podlaží...), ale jedním z cílů bylo tyto slova zapojit do delších sousloví, ustálených frází, častých v odborných textech, „text bundles“ jak je pojmenovali a definovali Biber et al (1999), Biber a Barbieri (2007) a dále je charakterizoval Ken Hyland (2008, 5) jako fráze, které „*are familiar to writers and readers who regularly participate in a particular discourse* [jsou dobře známé pisatelům a čtenářům, kteří se pravidelně zapojují do daného diskurzu] (2008, 5, překlad JT). Účelem této snahy dodat termínům alespoň minimální kontext je, aby termíny byly pro potřebu psaní abstraktů, pokud možno jednoznačné, což umožní přesnější a komplexnější překlad těchto ustálených frází (např. nosná konstrukce, ocelový nosník, na druhém nadzemním podlaží...).

Byl použit funkční přístup k překladu, který klade důraz na to, aby měl přeložený text stejný efekt, jako měl text výchozí (Knittlová, 2010). Základním principem je funkční ekvivalence, tzn. že prostředky vyjádření nemusí být shodné, ale mají mít v abstraktu stejnou funkci a smysl.

2 PROCES VYTVÁŘENÍ GLOSÁŘE

Glosář byl sestaven z terminologie, která se často objevovala v abstraktech závěrečných prací FAST obhájených a zveřejněných v letech 2012-13. FAST nabízí 6 studijních programů, ale do glosáře byly zahrnuty pouze abstrakty ze tří programů: pozemní stavitelství (PST), vodní stavby a management (VST), a konstrukce a dopravní stavby (KDS), které absolvovali zapojení kolegové doktorandi. Doktorandi sbírali abstrakty prací ze svého oboru, ze kterých vybrali často se opakující terminologii typickou pro svůj obor. Pro sběr terminologie bylo použito 370 českých abstraktů a jejich anglických překladů vytvořených studenty.

Terminologie byla vybrána na základě četnosti a užitečnosti z pohledu oboru studia, tzn. že byla vybrána témata, které se v abstraktech opakovala, a klíčové koncepty pro základní popis typických diplomových témat. Užitečnost terminologie byla zajištěna tím, že fráze vybírali studenti doktorského studia, kteří měli zkušenost jak s psaním bakalářské a inženýrské závěrečné práce, tak částečně s vedením bakalářských prací.

Ačkoli byly k dispozici překlady abstraktů do angličtiny, které provedli autoři prací, v mnoha případech obsahovaly nepřesnosti v terminologii, pravopisu či gramatice, takže pro potřeby glosáře byly všechny české termíny týmem znovu přeloženy a funkčnost překladu byla ověřena výskytem termínu v dostupných česko-anglických (Fronek 2000) a odborných stavebních slovnících (Franěk, 2000; Hanák a kol., 1998; Říha a kol., 1995) a v dostupných odborných anglických textech (např. Pickard: *The Architects' Handbook*, 2002).

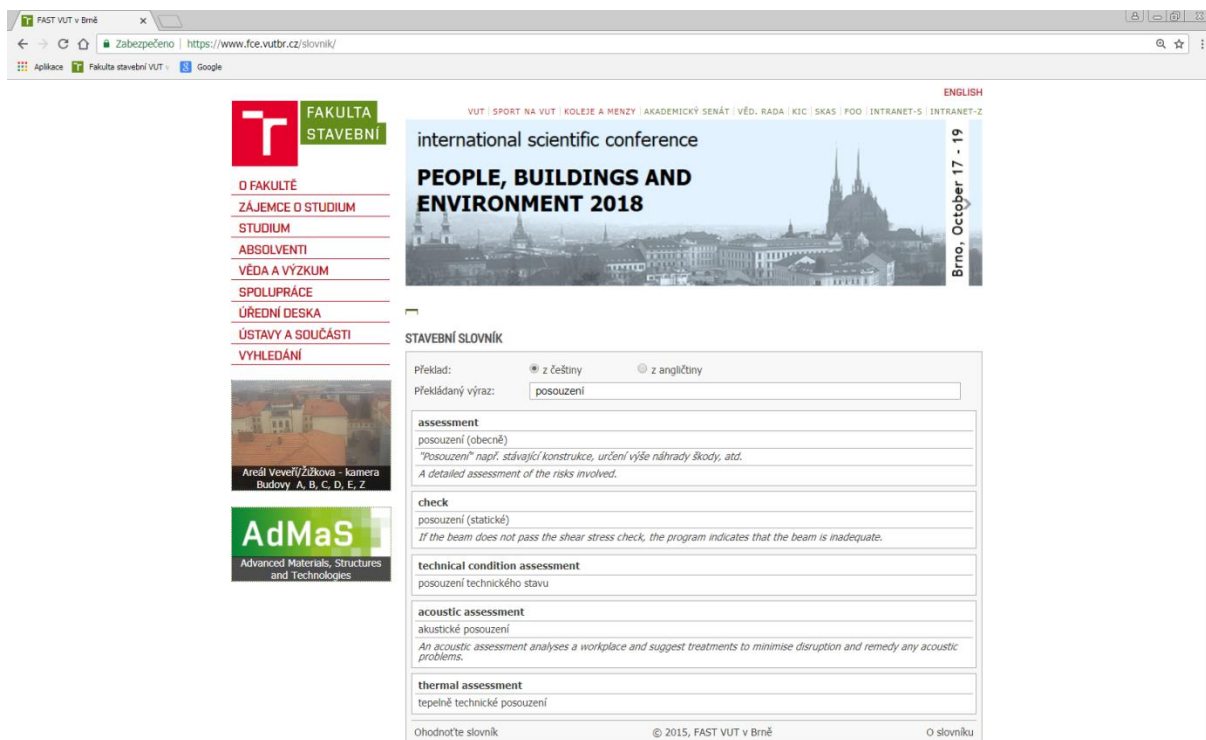
Pro potřeby překladu abstraktů, ale také následné výuky odborného jazyka, byly do glosáře přednostně zařazeny fráze, u kterých byl často špatný/nepřesný překlad do angličtiny nebo nepřesnosti v terminologii. Například v českých abstraktech studenti často zaměňovali výraz „podlaží“ a „patro“, a následně používali nepřesný výraz „patrová budova“ pro „vícepodlažní“. Tato nepřesnost se promítla do abstraktů v angličtině, kde byly zaměněny anglické výrazy (*storey*, *floor*), proto je kromě překladu v glosáři u uvedena následující vysvětlivka: „*Storey* se používá, když popisujeme, kolik má budova podlaží (např. *a multi-storey building*). *Floor* se používá, když popisujeme, na kterém patře se např. místnost nachází“ (Stavební slovník, 2015).

Podobně byly vyřešeny některé chyby v české terminologii, např. mnoho studentů nesprávně užívá pojem „rezidenční dům“ pro obytnou budovu, nicméně „rezidenční dům“ je do glosáře zařazen, ale s poznámkou, že se jedná o chybný výraz, a dle stavební vyhlášky se

užívá „rezidenční budova“, a doplněno funkčním anglickým překladem „residential building“ (Stavební slovník, 2015).

Pro mnoho termínů existuje ve stavitelství více překladů, proto je jejich smysl a použití zpřesněno uvedením ustálené fráze, příkladové věty, nebo názvem stavebního podboru, např. termín „armatura“ je přeložen pro potřeby vodních staveb ve významu uzávěr potrubí, zatímco v konstrukcích jako vyztužující ocel do betonu atd.

Jazyková databáze, obsahující zpočátku 2500 frází, byla vložena do elektronické aplikace, vytvořené členem týmu Ing. Chuchmou, a je volně přístupná na webové stránce FAST. Aplikace umožňuje vyhledávání překladu jak z češtiny do angličtiny, tak z angličtiny do češtiny. Pro názornost přinášíme Obrázek 1, ve kterém vidíme překlad pro výraz „posouzení“ a časté fráze, ve kterých se tento výraz často opakuje v projektech studentů FAST.



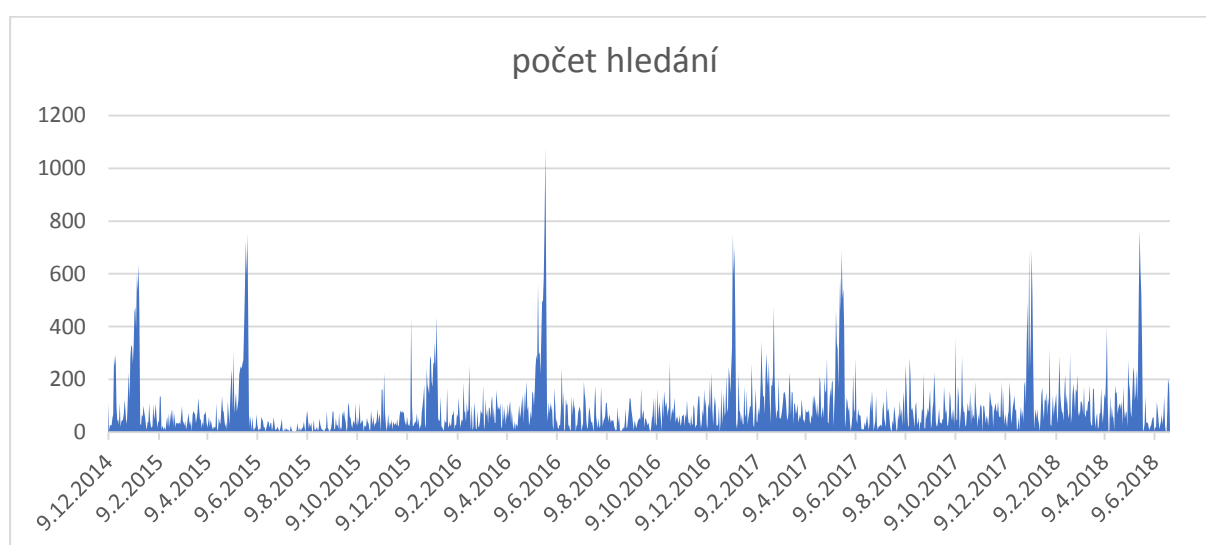
Obrázek 1 Online aplikace Stavební slovník FAST

3 JAZYKOVÉ STATISTIKY

Aplikace pro vyhledávání v glosáři, umožňuje sběr dat o procesu vyhledávání, a také uživatelům nabízí online formuláře, ve kterých mohou vyjádřit svou zpětnou vazbu, nebo navrhnout další termín, který momentálně v glosáři není.

Po třech letech glosář zaznamenal více než 123 000 vyhledávání. Vzhledem k tomu že glosář je volně přístupný, nelze přesně doložit, zda vyhledával student FAST nebo jiný zájemce, ale na časové ose s počty vyhledávání (Tabulka 1) je vidět, že největší počet vyhledávání nastává v lednu a květnu, tedy v době před odevzdáváním závěrečných prací na FAST, kdy studenti nejpravděpodobněji glosář využívají pro překlad abstraktu, a glosář tedy plní svůj prvotní účel. Pro další využití dat ze statistiky je tedy důležité, že většina uživatelů glosáře jsou studenti, a nejčastěji vyhledávané pojmy jsou to, co většina studentů potřebuje, aby popsali alespoň v základních obrysech svůj projekt.

Tabulka 1 Počty vyhledávání v elektronickém glosáři (prosinec 2014 - červen 2018).



3.1 Nejčastěji vyhledávané termíny

Aplikace průběžně zaznamenává, které termíny byly nejčastěji vyhledávány. Pro ilustraci uvádíme (Tabulka 2) prvních 20 nejvyhledávanějších termínů. Již po prvním roce fungování elektronického glosáře se ustálil seznam nejčastěji vyhledávaných termínů, jejichž pořadí se během následujících let změnilo jen neznatelně, např. když si termíny s podobným počtem vyhledávání „vyměnily místa“, např. 18. nejvyhledávanější slovo „pohled“ a 19. „objekt“, jak lze vidět v Tabulce 2.

Z počtu vyhledávání jednotlivých termínů lze usoudit, že zhruba 500 uživatelů, pravděpodobně studentů FAST v posledním ročníku studia, nezná anglický překlad pro „beton“, přitom je to v současnosti nejběžnější navrhovaný materiál. Podobně si 261 uživatelů/studentů nebylo jistých, jak přeložit „návrh“ (8. nejvyhledávanější), ačkoli mnoho

studentů pracuje v „designových studiích“, a nejpřekvapivější se může jevit časté vyhledávání termínu „rodinný dům“ (29. nejvyhledávanější fráze), i když se slovem „house“ se uživatelé angličtiny setkávají již od nejnižších úrovní.

Tabulka 2 - 20 nejčastěji vyhledávaných termínů k 15.6.2018

Pořadí	Termín	Počet vyhledávání	Pořadí	Termín	Počet vyhledávání
1.	beton	482	11.	železobeton	248
2.	půdorys	349	12.	strop	247
3.	sloup	303	13.	stavba	234
4.	cihla	300	14.	stavební	228
5.	konstrukce	294	15.	novostavba	223
6.	nosník	287	16.	překlad	202
7.	výztuž	273	17.	podlaží	193
8.	návrh	261	18.	pohled	193
9.	řez	259	19.	objekt	191
10.	vazník	255	20.	plochá střecha	189

Z pohledu stavebního inženýrství, lze nejčastěji vyhledávané termíny rozdělit do několika tematických celků podle podoborů/předmětů studia: konstrukce/části budovy (sloup, nosník, strop...), stavební materiály (beton, cihla, železobeton...), stavební dokumentace (půdorys, řez, pohled...) a proces/průběh stavebního projektu (návrh, stavba, novostavba...). Pro potřeby výuky lze tedy termíny jednoduše, a pro studenty stavitelství srozumitelně, rozdělit do tematických celků, které tvoří osu semestrální výuky odborné angličtiny, zatímco samotná terminologie slouží jako výchozí bod pro výběr výukových textů.

3.2 Návrhy na vložení

Další funkci, kterou glosář uživatelům nabízí, je „Návrh na vložení“. V tomto formuláři mohou studenti poslat návrh na termín, který v glosáři chybí. Formulář umožňuje vložit také návrh na překlad a uvést zdroj překladu. V roce 2017 bylo do glosáře na podnět uživatelů přidáno zhruba 200 termínů. V současné době systém eviduje dalších 500 návrhů na vložení.

Tato funkce tedy umožňuje uživatelům ovlivnit obsah glosáře, a svým způsobem požádat o pomoc s překladem termínu, který není dostupný v běžných překladačích. Například se často objevoval dotaz na termín „občanská vybavenost“, pro který ani v dostupných knižních slovnících (např. Hanák a kol.) není jednotný překlad. Po konzultaci s vyučujícími odborných předmětů jsou vybrané termíny průběžně vkládány.

Tato funkce nepřímo signalizuje potřebnost glosáře a naznačuje jakou další terminologii je potřeba zařadit do glosáře, ale také do výuky odborné angličtiny, aby naplnila jeden z cílů výuky: přinést studentům slovní zásobu, kterou využijí pro popis svých projektů.

3.3 Hodnocení uživatelů

V ohlasu uživatelů přes online formulář „Ohodnoťte slovník“, jasně převládá nadšení a spokojenost s glosářem (celkové hodnocení 1,3 na škále 1-5, kdy 1 je výborný, 5 nedostatečný). Uživatelé/studenti oceňují, že glosář funguje oboustranně a mohou jej používat nejen při překladu českého textu do angličtiny, ale také při četbě anglického odborného textu (např. textu zadaného ke studiu v hodině odborné angličtiny). Na tuto funkci ovšem není glosář dostatečně obsáhlý, takže zřejmě z tohoto důvodu aplikace registruje i několik návrhů na vložení v angličtině (např. *battered micropile*, *tread risers*...), které lze chápat jako žádost o přeložení do češtiny.

Z výše uvedených důvodů glosář nezahrnuje terminologii všech oborů FAST, což je příčina několika negativních hodnocení, kdy si uživatelé/studenti oboru, který není zahrnut, stěžují ve smyslu „ve slovníku pro můj obor nic není“. Tyto výtky je možno brát jako projevený zájem dalších oborů a potenciál pro další rozvoj slovníku.

Pokud studenti používají glosář ve výuce odborné angličtiny (např. při četbě odborného anglického textu, nebo při přípravě prezentace svého projektu), studenti velmi oceňují funkci „našeptávač“ známou z vyhledávání např. v Google, kdy po zadání klíčového slova, např. „základ“, glosář zobrazí nejen překlad konkrétního slova, ale také nabídne překlady frází, které zadané slovo, nebo jen část slova, obsahuje, tzn. „základy, základový pás, základová patka...“. Při diskuzích pak studenti říkají, že jim glosář šetří čas, ale hlavně oceňují, že glosář obsahuje překlad celé fráze/ ustáleného sousloví v tom smyslu, který potřebují, tedy stavební terminologii při popisu projektu.

4 APLIKACE VÝSLEDKŮ STATISTIKY

Ze statistických záznamů v aplikaci glosáře lze vyčíst mnoho dat a podnětů pro výuku odborné angličtiny, ale potažmo i jiného odborného jazyka.

Nejužitečnější je seznam nejčastěji vyhledávaných slov, který vznikl z prací studentů a na základě potřeb studentů, kteří tuto terminologii vyhledávají pro popis svého projektu nebo závěrečné práce, což lze považovat za reálný a srozumitelný cíl studia jazyků na vysoké škole.

Konkrétně lze seznam nejčastěji vyhledávaných termínů použít jako vstupní/diagnostický test při vstupu studenta do kurzu odborné angličtiny na začátku studia/semestru. Můžeme zvolit tradiční formu překladu z češtiny do angličtiny, gramaticko-lexikální cvičení, kdy student vybírá a doplňuje slova do vět, nebo hravější formu ve stylu *Guess the word*, kdy vybrané termíny rozdělíme do dvou/více skupin, a studenti ve dvojici/skupinách musí jednotlivé slovo popsat, definovat tak, aby kolega z dvojice/skupiny termín uhádl.

Dále lze seznam použít jako seznam klíčových slov, které budou určovat obsah výuky a závěrečného testu/zkoušky. Jak již bylo naznačeno, nejčastěji vyhledávanou terminologii lze rozdělit na 4 tematické celky, které se dají dále rozšířit o terminologii potřebnou k popisu projektů podle zaměření studentů, tzn. „návrh mostu/ železniční tratě/ obytné budovy“ atd.

Z pohledu výuky odborné angličtiny je vhodné terminologii vyučovat v kontextu (Nation, 2013). Je tedy vhodné termíny vyučovat za použití autentických textů, poslechů či videa, ve kterých se termíny objevují, aby studenti viděli přirozený kontext vybraných slov, časté kolokace a gramatické vazby s tím spojené. Pro upevnění znalosti Nation (2013) doporučuje se na klíčovou slovní zásobu opět zeptat v otázkách k diskuzi, které pomohou studentům si klíčové termíny zopakovat a následně zapamatovat.

Na základě seznamu nejčastěji vyhledávaných termínů v elektronickém glosáři jsou od roku 2016 kurzy angličtiny na FAST rozšiřovány o krátké studijní texty, ve kterých se tato terminologie objevuje, a dále se klíčové termíny objevují v otázkách u ústní zkoušky.

ZÁVĚR

Ve snaze usnadnit studentům Fakulty stavební přeložit abstrakt své závěrečné práce do angličtiny byl vytvořen česko-anglický glosář Stavební slovník (FAST 2015), který obsahuje více než 2700 frází a je přístupný na fakultním webu fce.vutbr.cz a ve studentském intranetu.

Elektronický glosář již přes 3 roky poskytuje online překlad všem zájemcům o česko-anglickou stavební terminologii a ze statistiky návštěvnosti vyplývá, že většina uživatelů jsou studenti FAST, kteří si před odevzdáním závěrečné práce potřebují přeložit abstrakt do angličtiny.

Aplikace poskytuje několik statistických přehledů, které umožňují tvůrcům monitorovat zájem uživatelů, reagovat na uživatelské připomínky, a především je k dispozici seznam nejčastěji vyhledávaných termínů, o kterých lze předpokládat, že studenti potřebují pro své studium, ale neznají. Tyto často vyhledávané termíny jsou proto postupně zařazovány do výuky angličtiny a slouží jako podklad pro vyhledávání výukových textů a při sestavování testů a zkoušek z angličtiny.

Vzhledem k tomu že princip sestavení glosáře se zakládá na reálných jazykových potřebách studentů dané fakulty (abstrakty závěrečných prací jsou úzce spojeny s oborem studia a potažmo budoucí praxí absolventů), lze předpokládat, že podobným postupem lze vytvořit glosář často užívaných termínů pro další fakulty/ obory studia.

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat Ing. L. Gabrové, Ing. L. Chuchmovi, Ing. L. Roušarovi, Ing. B. Slánskému, Ing. K. Struhalo, Ing. M. Vildovi a Ing. J. Vrublovi za skvělou práci při sestavení glosáře a také fundovanou konzultaci obsahu a použití odborné terminologie v českém a anglickém jazyce. Vznik glosáře Stavební slovník (FAST 2015) byl finančně podpořen projektem specifického výzkumu FAST-S-14-2231.

LITERATURA

- BIBER, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow : Pearson Education Limited, 1999.
- BIBER, D. - BARBIERI, F. 2007. Lexical bundles in university spoken and written registers. In *English for Specific Purposes*. 2007, roč. 26, s. 263-286.
- Boloňský proces*. Ministerstvo školství a mládeže ČR. [online] 2018. [cit. 2018-05-15] Dostupné na internetu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>
- FRANĚK, J. 2000. *Anglicko-český slovník z oblasti bydlení, bytové výstavby a architektury*. Praha : Linde, 2000.
- FRONEK, J. 2000. *Velký česko-anglický slovník*. Praha : LEDA, 2000.
- HANÁK, M. a kol. 1998. *Anglicko-český architektonický slovník*. Plzeň : Fraus, 1998.
- HANÁK, M. a kol. 1998. *Česko-anglický architektonický slovník*. Plzeň : Fraus, 1998.
- HYLAND, K. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. In *English for Specific Purposes*. 2008, roč. 27, s. 4-21.

- BEAUGRANDE, R. - DRESSLER, W. U. 1981. *Introduction to text linguistics*. Longman, 1981.
- KNITTLOVÁ, Dagmar. 2010. *Překlad a překládání*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010.
- NATION, I. S. P. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2013.
- PICKARD, Q. 2002. *The Architects' Handbook*. Oxford : Blackwell Publishing, 2002.
- ŘÍHA, J. 1995. *Anglicko-český a česko-anglický slovník vodních staveb a vodního hospodářství*. Brno : CERM, 1995.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press 1990.
- ŠTĚRBA, A. *Štěrbův betonářský slovník*. Česká betonářská společnost a Svaz výrobců betonu ČR. Dostupné na internetu: <http://www.condict.eu/>
- TLUKOVÁ, J. et al. 2015. *Stavební slovník*. Fakulta stavební VUT v Brně. [online] 2015. [cit. 2018-06-15] Dostupné na internetu: <https://www.fce.vutbr.cz/slovník/>

POTREBA A STRATÉGIE EXTENZÍVNEHO ČÍTANIA U ŠTUDENTOV VŠ TECHNICKÉHO ZAMERANIA

THE NEED FOR EXTENSIVE READING AND ITS STRATEGIES AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN TECHNICAL FIELDS

Alena Tomková

Abstrakt

Článok sa zameriava na spôsob zvládnutia odbornej slovnej zásoby v cudzom jazyku u študentov VŠ prostredníctvom extenzívneho čítania najmä mimo výučby, osvojenie si rôznych stratégií čítania a porozumenia daného textu. Čítanie odbornej literatúry možno považovať za náročný typ čítania, ktorý robí mnohým študentom väčšie či menšie problémy. S výberom správneho učebného materiálu je šanca efektívne naplniť požiadavky a očakávania študenta v oblasti výučby odborného cudzieho jazyka v špecializovanej oblasti, a zmierniť negatívny dopad časového obmedzenia trvania predmetu na univerzite, čo môže byť prínosom nielen pre samotného študenta, ale aj pedagóga. Obsahom článku je tiež analýza dostupných online zdrojov vhodných pre využitie vo výučbe.

Kľúčové slová: extenzívne čítanie, cudzí jazyk, odborná slovná zásoba, učebný materiál, stratégie čítania

Abstract

The paper focuses on the way to master specialized vocabulary in a foreign language by university students through extensive reading, especially out of the classroom, learning the different strategies of reading and understanding of the text. Reading specialized literature can be considered a demanding type of reading that can be more or less problematic for many students. By choosing the proper study material is a chance to effectively meet the requirements and expectations of the student in the field of teaching foreign language in a specialized field, and mitigate the negative impact of the limited course duration at the university, which can be beneficial not only for students themselves but also for the teacher. The paper content also provides the analysis of available online resources suitable for use in teaching.

Keywords: extensive reading, foreign language, specialized vocabulary, learning material, reading strategies

ÚVOD

Čítanie v cudzom jazyku (najmä anglickom či nemeckom jazyku) sa stalo zručnosťou, ktorá je základom zvládnutia jazyka, a teda faktorom ovplyvňujúcim uplatnenie dnešných študentov, výskumníkov, obchodníkov či profesionálov v rôznych odvetviach. Požiadavky porozumieť a efektívne komunikovať navzájom, nielen v rodnom, ale v posledných rokoch najmä v cudzom jazyku neustále narastajú.

Pre pedagógov je dôležité chápať proces čítania. Chápanie tohto procesu im môže lepšie pomôcť naučiť študentov správne čítať a porozumieť cudzojazyčnému textu, čo nie je vždy ľahká úloha. Literatúre týkajúcej sa čítania s porozumením sa venuje mnoho pedagogických aj nepedagogických odborníkov (Kintch, 1967; Pearson a spol., 1992; Clarke a spol., 2010; atď.). Často sa uvádza, že čítanie je komplexná mnohostranná činnosť či už v rodnom alebo v cudzom jazyku. Najmä v oblasti odborných textov v cudzom jazyku sa od študenta požaduje využívanie zručností spracovania významu textu na vysokej úrovni.

1 AKO DEFINOVAŤ ČÍTANIE S POROZUMENÍM

Wooley (2011) poskytuje definíciu čítania s porozumením, keď ho definuje ako proces utvárania významu z textu. Inými slovami, cieľom čítania je všeobecne porozumieť tomu, čo text opisuje celkovo. Na nižšej úrovni ide o porozumenie písaného textu spracovaním symbolického znázornenia časti slov, fráz či viet. Na vyššej úrovni by mal čítajúci spájať myšlienky v jednotlivých vetách a sformovať tzv. myšlienkový (mentálny) model, ktorý obsahuje komplexné témy a deje. Tiež si vytvára tzv. situačný model, ktorý spočíva v tom, že sa predchádzajúce znalosti čitateľa spájajú s textovými informáciami. Na prvý pohľad je jasné, že čítanie s porozumením je komplexný súbor kognitívnych a metakognitívnych operácií prebiehajúcich na viacerých úrovniach súčasne.

2 POROZUMENIE UČEBNÉHO TEXTU

Mnoho pedagógov sa stretáva s problémom, že študenti majú ťažkosti s porozumením učebného textu v učebniciach cudzieho jazyka. Paradoxom je, že pri používaní cudzieho jazyka majú študenti tendenciu prenášať rôzne prvky rodného jazyka do cudzieho jazyka. Čo však neprenášajú sú nevedomé stratégie, ktoré používajú pri čítaní textu v materinskom jazyku. Práve použitie týchto prirodzených kognitívnych postupov by im porozumenie textu podstatne uľahčilo. Existuje však veľké množstvo lingvistických a extralingvistických faktorov, ktoré porozumenie čítaného textu v cudzom jazyku ovplyvňujú.

Jedným z faktorov môže byť nedostatočná príprava študenta v tejto zručnosti jazyka na nižšej úrovni vzdelávania (stredná škola), ďalším napríklad jazyková úroveň textu, ktorá nezodpovedá jazykovej úrovni študenta, či postoj študenta k cudziemu jazyku ako takému, ale tiež vedome či nevedome zanedbávanie čítania u študenta. Študent môže pochybovať o pokroku v jazyku pri čítaní krátkych textov v učebnici, v domnení, že takáto forma textu

nezodpovedá realite, či praxi. Časová dotácia predmetu za semester však neumožňuje venovať sa rozsiahlejším textom, ktoré zaberajú veľa času. Ak sa na hodine jazyka majú precvičovať aj iné druhy zručností, čítanie obsiahlejších textov je naozaj neuskutočniteľné. Na druhej strane, študenti si neuvedomujú dôležitosť čítania v cudzom jazyku mimo vyučovania a ani ho nepraktizujú. Problémom je, že majú problém vybrať si vhodný typ čítania a nájsť si naň čas. Tiež tu nie je motivácia, keďže informácie uvedené v bežne dostupných cudzojazyčných odborných knihách sú niekedy príliš zložité, a texty často neobsahujú cvičenia a kontrolné otázky, ktorými by si študent overil, či text správne pochopil (ako v prípade textov v učebniciach jazyka). Problémom je aj to, ak si študent vyberie príliš jednoduchý, alebo naopak príliš komplikovaný materiál, alebo ak je obsah textu neaktuálny, neatraktívny či neužitočný.

Je potrebné podotknúť, že čítanie cudzojazyčného materiálu v učebnici jazyka je v mnohých smeroch odlišné od čítania iných, často rozsiahlejších, zdrojov. V literatúre sa tieto druhy čítania označujú ako tzv. intenzívne a extenzívne čítanie (Richards, 2002, 296). Pochopenie rozdielu medzi týmito druhmi čítania nám snád' pomôže lepšie pochopiť princípy čítania a tiež problémy, s ktorými sa mladý čitateľ stretáva.

Okrem intenzívneho a extenzívneho čítania existuje niekoľko ďalších spôsobov čítania textov, akými sú napr. skimming (preletenie textu), skenovanie textu, či výskumné čítanie (zahŕňa hľadanie špecifických informácií v texte), ktoré má študent možnosť využívať ako v rodnom, tak aj v cudzom jazyku. Nasledujúca kapitola sa však zameriava len na špecifiká intenzívneho a extenzívneho čítania.

3 INTENZÍVNE A EXTENZÍVNE ČÍTANIE

Intenzívne a extenzívne čítanie predstavujú dva druhy čítania, ktoré sa od seba líšia v niekoľkých aspektoch. Príkladom intenzívneho čítania sú texty v učebniciach cudzieho jazyka. Na prvý pohľad sú to krátke texty, v ktorých sa koncentruje určité množstvo slovnej zásoby a gramatiky, čo má študentovi v krátkom čase umožniť získanie predstavy o systéme a fungovaní daného jazyka. Text je navrhnutý tak, aby jeho úroveň bola zodpovedajúca alebo len mierne vyššia ako úroveň jazykových zručností čitateľa.

Na druhej strane extenzívne čítanie predstavuje čítanie rozsiahlejších textov, ako sú napr. dlhšie články, kapitoly, či knihy. Účelom je všeobecné pochopenie obsahu, príbehu. Text nie je zámerne koncentrovaný, nekladie sa dôraz na každé slovo či gramatický aspekt,

a teda čitateľ získava predstavu o jazyku tak, ako prirodzene plyní a je používaný hovoriacimi. Inými slovami, pri extenzívnom čítaní čitateľ porozumie prirodzene, ako daný jazyk funguje.

Študenti sú pri používaní materinského jazyka zvyknutí na extenzívnu formu čítania. Od svojich čitateľských začiatkov čítajú detské knihy, časopisy, neskôr noviny, či internetové články. S intenzívnym čítaním sa stretávajú až na vyučovaní cudzieho jazyka. To sa v rozsiahlej miere využíva na hodinách jazyka najmä z časových dôvodov. Tiež je užitočné v začiatkových fázach učenia sa jazyka, keďže slovná zásoba študenta nie je na rozsiahlejšie texty dostatočná. Keď však už študent určitú vyššiu úroveň dosiahne a chce čítať viac, so zámerom zlepšiť sa v jazyku siahne po cudzojazyčnej literatúre. Tu však väčšinou narazí na niekoľko prekážok.

Ako študenti uvádzajú, pri čítaní cudzojazyčnej literatúry ich často odrádza veľké množstvo neznámej slovnej zásoby a tým pádom neustále používanie slovníka. Tiež sa stáva, že text obsahuje komplexnú gramatiku, ktorej študenti nerozumejú. Snaha porozumieť všetkému pravdepodobne pochádza práve z hodín cudzieho jazyka. Študent si čítanie v cudzom jazyku spája výlučne s intenzívnym čítaním a neporozumenie neznámych slov a vyhľadávanie v slovníku ho frustruje, demotivuje a celkovo znižuje jeho záujem v čítaní pokračovať. Neuvedomuje si totiž, že pri čítaní rozsiahlych textov v cudzom jazyku by mal používať stratégie, ktoré sa naučil pri extenzívnom čítaní v rodnom jazyku. Študent by si mal tieto stratégie nanovo osvojiť a čítať rozsiahle texty v cudzom jazyku čo najviac.

4 STRATÉGIE EXTENZÍVNEHO ČÍTANIA VYBRANÉHO TEXTU

Pedagóg by mal študentom poskytnúť informácie o rôznych stratégiách, ktoré im uľahčia začiatky pri čítaní rozsiahlejších textov akéhokoľvek obsahu, aby boli schopní efektívne čítať aj mimo vyučovacej hodiny. Základnou chybou je postupovať ako pri intenzívnom čítaní v učebnici, teda pri neznámom slove ihneď siahnuť po slovníku, ktorý je veľmi užitočnou pomôckou, avšak, neprimerane spomaľuje a narúša priebeh procesu čítania. To študenta frustruje a odrádza od toho, aby pokračoval a rozsiahlejší text dočítal do konca. Namiesto neustáleho vyhľadávania slov existuje niekoľko iných možností.

Prvou z nich je stratégia, kedy sa študent význam neznámeho slova snaží dedukovať. Niekedy môže neznáme slovo pripomínať slovo v inom jazyku, ktorého význam čitateľ pozná. Slovenský, anglický, francúzsky, či nemecký jazyk sú indoeurópske jazyky, ktoré

majú veľa spoločných črt a sú v neustálom kontakte, a teda zdieľajú medzi sebou množstvo internacionalizmov. Niekedy sa študent so slovom už v cudzom jazyku už stretol, ale dané slovo malo pozmenenú formu. V takom prípade sa nad zmenou nemusí zamýšľať, ak je schopný význam si odvodiť. Je však dobré všimnúť si, že takáto forma slova v jazyku existuje.

Ďalšou pomôckou je kontext. Význam slova sa vydedukuje z niekoľkonásobného prečítania celej vety, resp. odstavca. Tento spôsob je zdĺhavejší, ale pri pravidelnej aplikácii tejto stratégie si na to čitateľ postupne navykne. Aj pri neznámom slove je možné uplatniť znalosť slovosledu jazyka a vydedukovať, akým slovným druhom je dané slovo. Ak vie študent identifikovať podstatné meno, je napr. veľmi pravdepodobné, že za ním nasleduje sloveso, ktoré je často pre pochopenie významu vety nevyhnutné. Ak však vie študent identifikovať, že ide o príslovku alebo časticu, nemusí sa dlho trápiť nad analýzou významu, keďže tieto slovné druhy nie sú pre pochopenie podstaty dôležité.

Ak nefunguje ani jeden z týchto spôsobov, ostáva vyznačiť si neznáme slovo, prípadne si ho zapísať a význam nájsť v slovníku neskôr. Pravidlom by malo byť, že študent venuje pozornosť tým slovám, ktoré sa mu neustále v texte opakujú (alebo sa zopakovali minimálne trikrát). Je možné, že práve tieto sú kľúčom k rýchlejšiemu porozumeniu podstaty textu.

Jedným z veľmi podstatných elementov ovplyvňujúcich porozumenie textu je štruktúra textu. Porozumenie napríklad chronologicky usporiadaných sekvencií v časti textu uľahčuje čitateľovi si text logicky usporiadať a tým mu lepšie porozumieť (Trabasso, Sperry, 1985). Do formálnej stránky môžeme zaradiť aj vizuálnu stránku, teda ilustrácie, ktoré sa použijú v asociácii s textom, čo u študenta podporuje stratégiu, ktorou je zameranie sa na ilustráciu a, na jej základe, domyslenie si obsahu. Vhodné ilustrácie tak môžu menej skúsenému čitateľovi pomôcť čítať s trochu väčším pochopením spájajúc jeho predošlé znalosti s novými informáciami.

Jedným zo spôsobov kontroly porozumenia je to, že študent sa text či príbeh môže pokúsiť sám prerozprávať (buď sám pre seba alebo na hodine jazyka), alebo o texte diskutovať s ostatnými študentmi, čo pomáha zlepšeniu nielen čitateľských ale aj konverzačných kompetencií študenta. Nemalo by sa zabúdať na to, že nie je dôležité porozumieť úplne všetkému, ale dočítať vybraný text do konca a získať tak informácie o jeho účele, obsahu. Okrem toho, výberom užitočných a pútavých tém na čítanie a výberom

správnej jazykovej úrovne textu je možné docieľať to, že študent čítanie bude považovať za zábavu, a nielen za prácu, či povinnosť, stratu času.

5 ČÍTANIE A POROZUMENIE TECHNICKÝCH TEXTOV

Porozumenie textov v oblastiach ako sú strojný inžinierstvo, stavebníctvo, hospodárska informatika, kybernetika, hutníctvo a pod. môže byť pre študentov veľkou výzvou. Väčšina materiálov technického zamerania je preplnená technickými termínmi, rovnicami a teóriami. Každý koncept predstavuje stavebný kameň pre pochopenie ďalšej časti textu.

Existuje niekoľko základných prvkov, nevyhnutných pre porozumenie, na ktoré by sa mal čitateľ v technickom texte zamerať. Fry (2000, 74) uvádza, že jedným z nich je znalosť najzákladnejších termínov v cudzom jazyku z danej oblasti. Bez ich porozumenia nie je možné porozumieť ani ďalším, zložitejším konceptom, ktoré sa v texte pravdepodobne objavajú. Druhým oporným bodom je hľadanie konkrétnych príkladov použitých autorom textu za účelom ilustrácie abstraktných princípov. Aj v prípade komplikovaných informácií môžu tieto príklady objasniť nové myšlienky. Študenti by sa preto mali naučiť vedieť v texte tieto príklady nájsť, vedieť rozoznať, aké slovné spojenia či vetné konštrukcie slúžia v jazyku pre uvádzanie takýchto príkladov. Tradičným pravidlom je prebehnúť si celý text a pokúsiť sa zistiť, ak je účel textu. Potom je vhodné postupovať tak, že sa študent snaží pochopiť všeobecnú myšlienku postupne v každom odseku alebo časti a až tak prechádza na nasledujúcu časť. Takýto analytický spôsob čítania technického textu je pre neskúseného čitateľa najvhodnejšou stratégiou. Ako je spomenuté vyššie, ak je technický text obohatený o ilustrácie, grafy, či tabuľky, daný text má šancu byť viac čitateľný. Nakoniec, lepšiemu porozumeniu napomáha aj to, ak si študent z textu napíše zhrnutie toho, čo si zapamätal. Možnosť odpovedať na otázky či vyplniť krátke cvičenie podporujú porozumenie.

6 UKÁŽKY INTERNETOVÝCH ZDROJOV PRE TEXTY V ANGLICKOM JAZYKU

Jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich porozumenie čítaného je správny výber textov. Tým môže byť zoznam textov, ktoré inšpirujú, prinášajú diskusiu o aktuálnych témach, sú zábavné, týkajú sa hlavného odboru študenta a rozširujú jeho vedomosti v tejto oblasti.

Keďže nie všetci študenti sú zvyknutí čítať na pravidelnej báze, učiteľ by mal najprv poskytnúť kratšie všeobecnejšie texty. Postupne by sa ich rozsah a odbornosť mali zvyšovať. Študentom by mal byť poskytnutý zoznam zdrojov, vďaka ktorým by mali vhodné texty na dosah, a mohli svoje čitateľské zručnosti rozvíjať čo najviac. V nasledujúcej časti je stručný opis niekoľkých internetových zdrojov, ktoré môžu byť dobrým začiatkom a motiváciou k čítaniu pre študentov a inšpiráciou pre učiteľov anglického jazyka.

6.1 ELC Study Zone - University of Victoria English Language Centre

Jedným z internetových zdrojov je ELC Study Zone, ktoré vzniklo z iniciatívy Anglického jazykového centra na Victorijskej Univerzite v Kanade a je určené študentom tohto centra, ale aj širokej verejnosti. Stránka poskytuje na výber materiály v piatich rôznych úrovniach (mierny začiatčník, mierne pokročilý, stredne pokročilý, pokročilý a veľmi pokročilý). Po výbere úrovne nasleduje výber jazykovej zručnosti, ktorú má študent jazyka záujem trénovať, konkrétne gramatika, čítanie, slovná zásoba, či počúvanie. V časti *Reading* sú texty rôzneho rozsahu, v závislosti od úrovne, prevažne sú to však texty v rozmedzí od 500-1000 slov, ktoré okrem cvičení na precvičovanie porozumenia obsahujú aj nahrávku daného textu. Témy nie sú technického, ale skôr všeobecného charakteru. Dôraz sa kladie na témy atraktívne pre mladých čitateľov, teda témy z oblasti životných príbehov a skúseností, kuriozít, mýtov a pod. Texty v anglickom jazyku a cvičenia k nim sú pravidelne dopĺňané učiteľmi jazykového centra a stránka má každý deň tisíce návštevníkov z celého sveta. Ako ukazuje mapa na stránke, pre učiteľov a študentov na Slovensku je podľa návštevnosti stránky tento zdroj takmer úplne neznámy.

6.2 Linguapress.com

Ďalším zdrojom textov je webstránka linguapress.com. Tá obsahuje texty pre čítanie s porozumením, vrátane cvičení a návrhov pre ďalšie použitie v triede. Možno tu nájsť témy z každodenného života pre stredne pokročilých a pokročilých študentov anglického jazyka. Sú tu aj články o rôznych prípadoch a problémoch týkajúcich sa Severnej Ameriky, Spojeného kráľovstva či Írska. Pre mierne pokročilých študentov technických odborov je možné nájsť texty obsahujúce technické a semi-technické témy z rôznych oblastí. Podľa úrovne sú texty v rozsahu od 500-1000 slov, aj krátky slovník, a cvičenia. Stránka je pravidelne dopĺňaná o nové učebné materiály. Reprodukcia týchto materiálov je určená na osobné použitie

študentom, alebo tiež učiteľom pre účely výučby na hodinách jazyka. Texty sú voľne dostupné a nie je nevyhnutná registrácia. Učiteľ takto dokáže materiál buď vytlačiť, resp. posunúť študentom priamo cez internetový odkaz.

6.3 Iné zdroje

Existuje aj mnoho ďalších webstránok, ktoré obsahujú články technického zamerania, napr. Popular Science (www.popsci.com), TechNewsWorld (www.technewsworld.com), internetový časopis Discover (www.discovermagazine.com), a pod. Hoci obsahujú články na týchto stránkach tie najaktuálnejšie témy, ich nevýhodou je, že neobsahujú žiadne kontrolné otázky či úlohy na precvičenie porozumenia. Táto časť je teda ponechaná vlastnej tvorivosti každého pedagóga, čo však niekedy môže časovo náročné, najmä ak ide o materiály navyše, ktoré študent používa mimo vyučovacej jednotky.

ZÁVER

Čítanie s porozumením je kognitívny a konštruktívny proces. Schopnosť čítať s porozumením je dôležitou zručnosťou každého študenta cudzieho jazyka, pretože predstavuje prístup ku kvalitnému prirodzenému jazyku. Ak by sme mali charakterizovať zručného čitateľa, bol by to čitateľ, ktorý rozlišuje prístup k čítaniu, keď sa učí a keď číta pre potešenie a podľa typu textu si vyberá vhodné stratégie pre dosiahnutie svojich čitateľských cieľov. Vie na text aplikovať svoje doterajšie vedomosti na získanie porozumenia z kontextu. K čítaniu má pozitívny prístup a číta širokú škálu materiálov a žánrov. Takýto čitateľ si uvedomuje dôležitosť čítania a venuje sa mu aj individuálne vo svojom voľnom čase. Aby sa zo študentov technických odborov takýto čitatelia stali, úlohou učiteľa je študentov k čítaniu nielen motivovať, ale poskytnúť im vhodné a dostupné zdroje a najmä priviesť ich k správnym čitateľským návykom a rôznym čitateľským stratégiám, ktoré sa budú dať aplikovať na akýkoľvek druh textu.

LITERATÚRA

- BLACHOWICZ, C. – OGLE, D. 2008. *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. Guilford Press. 290 s. ISBN-978-1-5938-5756-1.
- CLARKE, P. J. a spol. 2010. The poor comprehender profile: understanding and supporting individuals who have difficulties extracting meaning from text. In *Advances in Child Development and Behaviour*, vol. 39, str. 79-129.
- ELC STUDY ZONE. 2017. University of Victoria English Language Centre. [online] [cit. 10-06-2018]. Dostupné na internete: <https://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/>

- TEACHERFINDER.COM. 2018. *Extensive vs. Intensive Reading*. 14 Jan. 2018. [online] [cit. 04-07-2018]. Dostupné na internete: www.weareteacherfinder.com/blog/extensive-intensive-reading/
- FRY, R. W. 2000. *Improve Your Reading. Fourth edition*. Delmar Thomson Learning.
- LINGUAPRESS.COM. 2017. [online] [cit. 10-06-2018]. Dostupné na internete: <https://linguapress.com/>
- MOREILLON, J. 2007. *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. American Library Association. 170 s. ISBN- 978-0-8389-0929-4.
- RICHARDS, J. C. 2002. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- TRABASSO, T. – SPERRY, L. L. 1985. Casual relatedness and importance of story events. In *Journal of Memory and Language*, 24, str. 595-611.
- WOOLLEY, G. 2011. *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. 6th ed. New York : Springer Science & Business Media. 259 s. ISBN-978-9-4007-1174-7.

FACILITÁCIA JAZYKOVÉHO TESTOVANIA V KONTEXTE INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ Z ASPEKTU PEDAGÓGA

Recenzia vedeckej monografie

Ivana Slováková

Dielo autorky Jaroslavy Štefkovej ma významný edukačný charakter, prináša názory mnohých autorov, ktoré obohacuje o vlastné skúsenosti, postrehy a postoje. Analyzované dielo autorky pôsobí na čitateľa edukačne, a zároveň pútavo. Logicky na seba nadväzujúce kapitoly dodávajú dielu jednoliaty charakter, čím je čitateľ vtiahnutý do problematiky.

Monografia pozostáva z 5 hlavných kapitol, pričom v prvej sa venujeme autorka vymedzeniu hodnotiacich nástrojov a kritériám, vlastnostiam, funkciám hodnotenia.

Druhá kapitola hovorí o testovaní a druhoch testov, hoci autorka prináša prehľad základných výhod a nevýhod písomných testov. Jednotlivé podkapitoly sú venované oboznámeniu čitateľa s vlastnosťami testov, ktorými by mali testové úlohy a testy disponovať, zásadám tvorby testov, odporúčaniam testového formátovania, spôsobom vyhodnocovania testov. Autorka sa špeciálne venuje v poslednej časti druhej kapitoly testom určeným pre skúšanie jazykových znalostí. Tvrdí, že na objektívne zistenie znalostí žiaka z jazyka je potrebné, aby sa test skladal z niekoľkých častí, ako počúvanie, čítanie a písanie, ktoré majú spolu najvyššiu vypovedaciu hodnotu o komplexných znalostiach žiaka z daného jazyka.

Tretia kapitola hodnotí elektronické testy. Autorka v monografii vysvetľuje a integráciu počítačovej techniky do školského prostredia, ktoré umožňujú pedagógom prekladať rôznorodé testy a výučbový materiál. Zameriava sa na výhody počítačového testovania, ako napr. skrátenie času opravovania či bezpečnosť zaznamenaných odpovedí prostredníctvom online testov. Na druhej strane autorka poukazuje na nevýhody online testov, ako sú ceny počítačov, ich dostatočný počet a správne rozmiestnenie v škole.

Štvrtá kapitola vysvetľuje prepojenie medzi informačno-komunikačnými technológiami, vyučovacím procesom, pedagógom, žiakom a obsahom vyučovaného predmetu. Čitateľ sa dozvedá o charakteristike e-learningu a jeho možnosti implementácie do vyučovacieho procesu. Učiteľa považuje autorka za pilier vyučovacieho procesu, pričom sa sústreďuje na znalosti a skúsenosti s výpočtovou technikou, ktorými daný pedagóg disponuje,

hoci považuje tieto aspekty za predpoklady implementácie IKT do vyučovacieho procesu. V závere tejto kapitoly autorka hovorí, že: *„je dôležité upozorniť na pretrvávajúce bariéry, ktoré učitelia vnímajú pri zavádzaní informačno-komunikačných technológií do vyučovania všeobecne, vrátane vyučovania cudzích jazykov. Učitelia sú vnútorne naklonení používať technológie vo vyučovaní a zavádzať moderné elektronické a internetové vyučovacie metódy a obsahy, pokiaľ sa im poskytuje adekvátne podpora zo strany zamestnávateľskej inštitúcie, technologického vybavenia a morálneho ocenenia ich novátorského úsilia.“*

Piata kapitola opisuje 3 výskumy, jeden z nich bol uskutočnený na Technickej univerzite vo Zvolene. Skladá sa z niekoľkých parciálnych častí: zistenie postojov učiteľov a študentov k formám vyučovania s IKT, samotné elektronické testovanie, tvorba multimediálnych vyučovacích materiálov. Výsledky výskumu monografie pri tvorbe multimediálnych vyučovacích materiálov poukazujú na to, že je vhodnejšie vytvárať testy prostredníctvom UIS (univerzitný informačný systém), než cez LMS systém e-education. Ďalšia partícia výskumu hovorí o postoji učiteľov k online testovaniu, kde si takmer štvrtina myslí, že hlavnou výhodou je šetrenie času. Podľa výskumu autorky vidieť, že tretina sa prikláňa k možnosti prijatia e-learningu za účelom poskytnúť študentom viac. Pri výskume zameranom na pedagógov, ktorí vyučujú cudzí jazyk sa väčšina priklonila k tomu, že online testovanie šetrí čas, avšak k jeho rozšíreniu je potrebné, aby boli na školách dostupné počítače v požadovanom množstve a kvalite a zručnosti a inštrukcie k tvorbe a používaniu elektronických testov. Výsledky výskumu monografie poukazujú na to, že pedagógovia cudzích jazykom majú v záujme v budúcnosti využívať on-line testovanie.

Monografiu by som odporúčala osobne každému začínajúcemu pedagógovi, ktorý má možnosť touto cestou pochopiť správne zmysel testovania a identifikovať kritériá, ktoré by mal každý kvalitne vypracovaný test dosahovať. Odbornú úroveň testov a zabezpečenie ich kvality možno podľa autorky dosiahnuť splnením kritérií validity, reliability, praktickosti a objektívnosti. Pri dodržaní testových zásad v súlade s autorkiným odporúčaním si myslím, že pedagóg dosiahne vysokú vypovedaciu hodnotu testu použitím správne nastavených testových úloh. Autorka opisuje veľmi podrobne nielen zostavovanie testových otázok, ale tiež aj úvodný text testu, pričom sa opiera najmä o názory viacerých renomovaných autorov (Turek 1998, Malíková 1990, Lavický 2014). Autorka vybrala široký variant odpovedí pri jednotlivých výskumných otázkach, čo umožnilo diverzifikáciu názorov respondentov a optimálny výber podľa subjektívneho presvedčenia.

V diele sa nachádzajú len drobné formálne a gramatické nedokonalosti, ako odsadenie riadku či občasne použité nespisovné výrazy, napr. „naviac“ miesto „navyš“. Autorka niekoľkokrát vo svojej práci vychádza zo starších literárnych diel: *„Podľa definície Šveca (1989) je testovanie súbor položiek reprezentujúcich vopred stanovené učebné ciele, ktorých stupeň splnenia chceme testom zistiť a jeho výsledky sa dajú kvantifikovať.“*, pričom však možno vnímať spomenuté dielo, z ktorého autorka vychádzala, len ako pomôcku za účelom porovnania chápania testovania dnes a v minulosti.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 - *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

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

PhDr. Beáta Czéreová
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

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

Mgr. Karolína Jarná
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

Mgr. Albert Kulla, PhD.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

PhDr. Petra Laktišová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Jana Lauková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Jana Lopušánová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

por. Mgr. Katarína Meždejová
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru v Bratislave
Bratislava

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová, PhD.
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

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

Mgr. Lucie Němečková
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Lucia Ráčková, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Ivana Slováková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Katarína Szabová, PhD.
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

PhDr. Andrej Timko, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Jolana Tluková, Ph.D.
Ústav spoločenských vied
Fakulta stavební
Vysoké učení technické v Brně
Brno

Mgr. Alena Tomková
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice



Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2018.

Počet strán 202, náklad 60 kusov, forma CD.

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

Technické redaktorky: Darina Veverková, Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-3091-1

Ilustrácie

Michala Lenčová

V roku 2004 ukončila štúdium estetiky na Filozofickej fakulte v Bratislave. Žije a tvorí v Novej Bani a Bratislave.

Inšpiráciu pri tvorbe obrazov nachádza nielen v krásnych a príjemných veciach. Často recykluje nepotrebné, poškodené či zničené veci, materiály, ako aj neaktuálne koncepty, ktoré nás každodenne obklopujú, veľakrát si ich nevšímame, hoci nás ovplyvňujú. To je dôvodom, prečo pracuje prevažne rôznou kombináciou techník, ako sú akryl, vosk, sprej, koláž, dekoláž, overpainting a iné papierové techniky. Vrstvením rôznymi technikami vytvára viac obrazov a motívov, ktoré medzi sebou komunikujú. Týmto prístupom dynamizuje rôznorodosť života a chce zjednotiť to, čo nás obklopuje, nájsť a vizuálne podchytiť skryté systémy fungovania spoločnosti, prírody a života, ako aj nové významy, odkazy a posolstvá. Snaží sa nám ukázať, že často naoko nepotrebný „odpad“ a neaktuálne myšlienky sa dajú novým spôsobom zužitkovať – recyklovať.

Použité obrazy:

Kruh 3, 2018, plátno na lepenke 60x60 cm, koláž a akryl

Mesto ako krajina, 2017, plátno 60x20 cm, koláž a akvarelový vosk

Kruh 5, 2018, plátno na lepenke 50x40 cm, koláž, akryl a iné pigmenty

Sad ako mesto, 2017, plátno 60x20 cm, koláž a akvarelový vosk

www.michalencova.com.