

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

před koncem roku 2019 se Vám dostává do rukou druhé číslo časopisu *CASALC Review*, které se rovněž výrazně zaměřuje na problematiku výuky češtiny/slovenštiny pro cizince na lékařských fakultách v České a Slovenské republice. Je to dáno především díky impulzům, které vzešly ze dvou odborných akcí uskutečněných v tomto roce. Mezinárodní konference *Čeština a slovenština jako cizí jazyk na lékařských fakultách* dne 5.–6. 2. 2019, kterou uspořádalo Centrum jazykového vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně, a *Setkání jazykových ústavů lékařských fakult v ČR a SR*, které se uskutečnilo 16. září 2019 v Praze pod patronací Ústavu dějin lékařství a cizích jazyků 1. LF UK.

Pro zpracování výuky cizích jazyků na vysokých školách, která reflektuje potřeby studentů a budoucích zaměstnavatelů, je přínosné, máme-li k dispozici analýzu aktuálních potřeb. Této problematice se týkají hned dvě studie v úvodu časopisu. První se věnuje analýze zaměstnavatelů a jejich představ o úrovni ovládnání anglického jazyka, druhá mapuje jazykové potřeby zahraničních lékařů pracujících v českých nemocnicích na pozadí certifikované zkoušky z češtiny jako podmínky výkonu povolání. Obě studie poukazují na nutnost spolupráce a komunikace se zaměstnavateli, protože bez vzájemného propojení a předávání si informací, mohou zůstat snahy jazykové výuky jen na půli cesty.

Sekce Inovace představuje články, které se zaměřují na rozvoj lexikální kompetence a podporu odborného mluveného projevu prostřednictvím tvorby učebnic a slovníků. Poukazují na nutnost vnášet do hodin pestrou škálu didaktických technik, střídání aktivit a propojení s online zdroji, čímž reagují na současná očekávání studentů obklopených digitálními informacemi a sociálními médii.

Zajímavé impulzy přinášejí i zkušenosti z vytváření inovovaných kurzů, např. Angličtiny pro cestovní ruch nebo Němčiny v politice a diplomacii.

Číslo uzavírají zprávy o činnosti dvou pracovišť s dlouholetou tradicí výuky cizích jazyků, které byly mimo jiné i zakládajícími členy CASAJC – tedy asociace, která si bude v roce 2020 připomínat 20 let od svého založení.

Na závěr Vám přinášíme dvě inspirace, kam se vypravit na kurzy v programu Erasmus+ Teacher Training Mobility. Univerzita v Leicesteru nabízí kurz zaměřený na rozvoj akademických dovedností a autonomie studenta, kdežto na Univerzitě v Corku je možné si obohatit metodiku výuky všech řečových dovedností o možnosti, které přinášejí nejrůznější internetové platformy pro výuku cizích jazyků.

Doufáme, že i v tomto čísle si každý najde inspiraci pro tvorbu a výuku vlastních kurzů.

*Alena Holá a Ivana Mičínová*  
editorky

# Obsah

<b>Jazyková politika / Language Policy</b> _____	<b>4</b>
<i>Jana Jašková, Dagmar Šťastná: Tertiary level proficiency in ESP: Employer survey analysis</i> . . . . .	5
<i>Jitka Cvejnová: Jazykové potřeby zahraničních lékařů pracujících v českých nemocnicích</i> . . . . .	21
<b>Metodologie / Methodology</b> _____	<b>30</b>
<i>Bartłomiej Wróblewski, Marie Majerová: Teaching strategies and techniques in mixed-ability classes</i> . . . . .	31
<b>Inovace ve výuce cizích jazyků / Innovations in Teaching Foreign Languages</b> _____	<b>49</b>
<i>Iveta Čermáková: Warm-up aktivity při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách</i> . . . . .	50
<i>Petra Hromádková, Jitka Ramadanová: Inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch na Fakultě ekonomické Západočeské univerzity v Plzni</i>	61
<i>Eva Nováková: Němčina v politice a diplomacii na Vysoké škole ekonomické</i> . . . . .	74
<b>Inovace výukových materiálů / Innovations in Teaching Materials</b> _____	<b>84</b>
<i>Milota Haláková, Marína Kšiňanová: Rozvíjanie relevantnej lexikálnej kompetencie u študentov medicíny na hodinách slovenčiny</i> . . . . .	85
<i>Radoslav Ďurajka: Slovenčina pre študentov medicíny</i> . . . . .	98
<b>Jazyková pracoviště / Language centres</b> _____	<b>104</b>
<i>Karel Černý, Aleš Beran, Šárka Blažková Sršňová: Ústav dějin lékařství a cizích jazyků 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy</i> . . . . .	105
<i>Irena Dvořáková: Katedra humanitních věd a jazyků Fakulty jaderné a fyzikálně inženýrské Českého vysokého učení technického v Praze (člen CASAJC pod původním názvem Katedra jazyků FJFI ČVUT)</i> . . .	110

<b>Recenze / Book Review</b> .....	<b>115</b>
Re-issue of Trilingual Latin-English-Slovak dictionary for Students of Pharmacy and Medicine – A Review ( <i>Marína Kšiňanová</i> ) . . . . .	116
<b>Zprávy / Reports</b> .....	<b>118</b>
<i>Alena Holá, Tamara Kopřivová</i> : Setkání jazykových ústavů lékařských fakult v ČR a SR . . . . .	119
<i>Miluša Bubeníková</i> : Na Erasmu v Corku . . . . .	121
<i>Blanka Zádrapová</i> : Letní kurz pro akademiky – English for Academic Purposes Teacher Development Programme 2019 – University of Leicester, UK . . . . .	123



**Jazyková politika**

**Language Policy**

# Tertiary level proficiency in ESP: Employer survey analysis

Jana Jašková, Dagmar Štátná

**Abstract:** One of the most topical issues in the field of teaching and learning English for Specific Purposes is the question whether tertiary students are able to succeed in mastering English as a foreign language effectively and subsequently to be competitive in the multicultural corporate sphere. The paper presents a study aimed at large employers and their requirements on university graduates' language skills. The research was conducted in November 2018 within 12th JobChallenge Fair in Brno, Czech Republic, where large companies and businesses targeted students as their prospective employees. Following theoretical groundwork, a questionnaire was designed and distributed to representatives of 36 companies operating in engineering, information technology and economy. The aim of the survey was to identify the required language proficiency according to the Common European Framework of References for Languages as a model for describing knowledge levels. Findings show that most of the employers prefer graduates in junior positions with B2 level of English, specifically of both English for General Purposes and English for Specific Purposes. In addition, the analysis reveals a great demand for productive skills such as active participating in meetings, telephoning, business correspondence or presentation skills whereas receptive skills are considered to be less important.

**Key words:** employers' needs; English for Specific Purposes; global multinational companies; language skills; needs analysis; university graduates

## 1 Introduction

Nowadays, English is probably the most frequently taught foreign language at universities, where English for Specific Purposes (ESP) courses should meet the requirements of future employers. With the spread of globalization, ESP has become increasingly important in occupational context and mobility, which requires ESP proficiency. Furthermore, university graduates face high competitive demands within large multinational companies whose main language is English and therefore teaching ESP at universities can contribute to their success at job interviews and further career. Therefore, English teachers at universities should be aware of what global multinational companies require in terms of foreign language. ESP courses are goal oriented and students are supposed to acquire language skills that are demanded in a specific professional environment. This aspect can be seen as a challenge for the ESP teachers, who are trying to identify what their learners' needs are. Rahman (2015) assumes that the ESP curriculum should be designed in cooperation with the learners' professional areas. Some attempts have already been made with the aim to explore the labour market and perform employers'

needs analyses that can serve as a helpful guideline for developing the ESP curriculum.

In 2010, Charles University in Prague, Faculty of Education, conducted the survey *Reflex 2010: graduates' competencies* (Zelenka & Ryška, 2011), which evaluates the inconsistency between the level of competencies required by the labour market and the level provided by tertiary education. Altogether 8,630 questionnaires, which were distributed among graduates in the Czech Republic, were processed and the results of this project report showed a difference of more than 10%. It means that about 11% of graduates with average or below-average knowledge of a foreign language hold positions in companies where the above-average level of foreign languages skills is required. Almost a quarter of graduates assess their skills in a foreign language, most often in English, as below-average and also 17% of them assess their ability to work in an intercultural environment as below-average.

Further in-depth analysis *Study on Foreign Language Proficiency and Employability* was carried out by the European Commission in 2016 (Beadle, Humburg, Smith, & Vale, 2017). This study examines a labour market demand for foreign language proficiency in the EU-28 Member States. Its outcomes prove English to be the most requested language in international trade and the provision of services. Overall multinational enterprises tend to demand the level of oral skills higher than that of written skills and employers prefer applicants with a high or medium level of foreign language proficiency which is logically associated with the job level. They are convinced this enables effective communication within multinational communities and collaboration on international projects.

Following-up the above-mentioned surveys, the aim of the present research was to find out which areas of English knowledge and skills are emphasized by global companies employing university graduates. The small scale survey was specifically designed for the purposes of creating corresponding study materials at the Department of Foreign Languages, Brno University of Technology (BUT), Czech Republic. The department performs teaching at three faculties – Faculty of Electrical Engineering and Communication (FEEC), Faculty of Information Technology (FIT) and Faculty of Business and Management (FBM). For this reason, the research was focused mainly on companies specialised in engineering, information technology and economy whose demand for skilled graduates has given rise to get valuable feedback from these industries.

## **2 Theoretical background**

Needs analyses in the field of foreign language education are often conducted casually by the teachers, for example with the help of a placement test for the

learners or by asking the employers for a list of desired knowledge and skills. Huhta, Vogt, Johnson, and Tulkki (2013) present some of the most common methods used in needs analyses: (a) non-expert intuitions; (b) expert practitioner intuitions; (c) unstructured interviews; (d) structured interviews; (e) surveys and questionnaires; (f) language audits; (g) observation; (h) text-based analysis; (i) diaries, journals and logs. The authors' opinion is that the most effective way to analyse students' and employers' needs is the triangulation of data, a so-called mixed methodology approach.

The above-mentioned approach was used in a research conducted by Neuwirthová (2009), who created a standard of English (level B1) for students and language teachers at two faculties (FEEC, FIT) of Brno University of Technology, Czech Republic. In her mostly quantitative research, the author used semi-structured interviews with language teachers (11) and professional teachers (36) at the faculties followed by semi-structured questionnaires with students (a random selection of 80), language teachers (11) and prospective employers (33). During the preparation of the questionnaire and interview content, the author proceeded from ESP theory and the European criteria for language education stated in the Common European Framework of References for Languages (CEFR). Subsequently, professionally focused communicative language activities were described for individual language skills, which were ranked by the respondents according to their importance as follows: oral interaction, reading with comprehension, individual speech, listening, writing (the least important).

Similarly, Hloušková (2010) also conducted a needs analysis in language teaching for the purpose of a successful career start of university graduates. Based on her research, she innovated the syllabus for subject English for IT (level B1) at the Faculty of Electrical Engineering and Informatics, University of Pardubice, Czech Republic. The research involved four groups of respondents, namely students (190 out of 561), academic staff at the faculty (12), IT specialists in companies (17) and officials from government and local administration bodies who kept track of the situation on the job market (6). The instruments used for the investigation were a semi-structured interview (used with the academic staff, IT specialists and officials) and an electronic questionnaire (completed by the students). On the basis of the results, the author stated that the respondents considered English for General Purposes of the same importance as English for Specific Purposes where they mainly emphasized the knowledge of technical terminology. Furthermore, they preferred both oral and written interactions, whereas speaking was the most important language skill for both the IT specialists and the students.

In the professional literature, there is a great deal of research on the English language students' needs analysis. For example, in the Czech Republic, Jašková (2009) analysed students' needs at the College of Business and Hotel Management

in Brno. In an anonymous questionnaire distributed to 124 students of bachelor's degree programme, she focused, besides other things, on the students' opinions on individual aspects of the English language (speaking, listening, writing, reading, grammar, pronunciation, specific and general vocabulary). The students' views differed according to their level of English (B1, B2), but speaking skills were both the most important and most popular parts of the English language for all of them. In connection with previous findings, Jašková (2011) conducted another questionnaire survey with 73 students of the above mentioned college. The new questionnaire specifically focused on the respective aspects of the English language and aimed to find out which forms of teaching the students preferred in each area. The results of this research confirmed the fact that students considered the ability to speak as a key one, as they preferred communication activities in pairs or small groups within not only speaking and writing but also grammar and vocabulary areas.

Next, in Poland, the results of needs analysis conducted by Dzieciol-Pedich (2014) among students of Economics and Management at the University of Białystok, revealed some interesting facts connected with Business English courses. Students' responses concerning the type of English indicated that students preferred a combination of English for General Purposes (EGP) and ESP. The majority of the participants, i.e. 121 out of 199, responded that speaking should be the main focus in ESP lessons as they were supposed to work or go for an internship abroad. Speaking skills were followed by a thorough knowledge of vocabulary and reading skills. Issues concerning marketing, working life or doing business in various cultures were found the most interesting according to students' declared expectations about using Business English in their professional lives.

The importance of needs analysis in ESP is being discussed thoroughly by various researchers and a large variety of theories including a wide spectrum of frameworks for analysing and assessing needs have been proposed. Romanowski (2017) lays great stress on both learners' needs and target situation needs of all the participants who are involved in the learning process, which leads to the development of the syllabus for the ESP courses that are based on the findings from these needs analyses. As a result, he proposes the syllabus design which includes precise requirements and reflections of other participants besides those of learners, namely institutions' requirements and instructors' teaching experience.

### **3 Research methodology**

A questionnaire method was used for the needs analysis, due to the possibility of reaching a larger number of respondents and generalizing the research results (Huhta et al., 2013). The questionnaire was distributed in November 2018 within the 12th JobChallenge Fair held in Brno, Czech Republic. The fair was attended



by 120 companies operating worldwide and each company had the opportunity to talk directly to undergraduate and graduate students.

Firstly, multinational companies where English serves as lingua franca and employees are expected to be familiar with it were selected from the list of exhibitors. However, bearing in mind that the small-scale survey would be conducted, it was decided to opt for quota sampling (Soukup & Kočvarová, 2016) and the sample consisted of 36 international companies from the following fields – engineering, information technology and economy. Classification of the companies was made in accordance with JobChallenge journal, which was published for the purposes of the fair with detailed characteristics of each company and their core business. It is obvious from Figure 1 that the research sample was distributed evenly among these three specialisations.

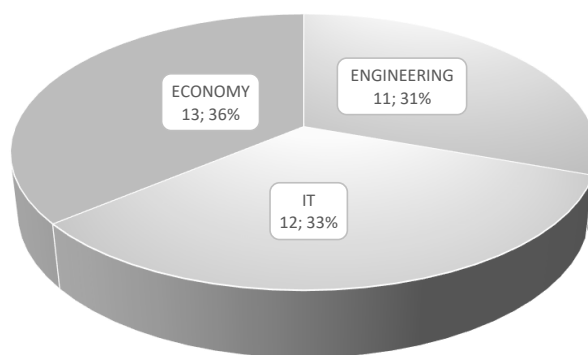


Fig. 1: Companies according to their specialisation

The attention was focused on employers in the field of engineering, information technology and economy because the analysis was conducted for the purposes of three faculties of BUT (FEEC, FIT, FBM). During the small-scale survey, two researchers were orally questioning the exhibitors' opinions, while writing their answers and other notes into the questionnaires.

The questionnaire for the survey (see Appendix) consisted of four parts. In the first part, the respondents informed the researchers about their companies' required language proficiency according to Common European Framework of References for Languages (CEFR), within both English for General Purposes (EGP) and English for Specific Purposes (ESP). The second part of the questionnaire dealt with the required key skills and knowledge, namely reading, writing, speaking, listening, vocabulary, grammar and pronunciation. In the third part, the researchers were interested in other skills required by the businesses. Eight other skills variants – business correspondence, taking part in meetings, managing meetings, negotiating, telephoning, presentation skills, socialising, networking, and intercul-

tural issues – were offered to the respondents who could add any other skills as well. The last part of the questionnaire was focused on the employers' best practices concerning the use of English in their companies and composed of five questions with a scale of answers. Later, the acquired data was inserted into Excel charts and subsequently, graphs were created according to the results.

## **4 Research results**

The most noticeable feature of the presented results is a high priority that was assigned to productive skills by the majority of respondents. These include speaking and writing followed by receptive skills, which include listening and reading. These skills automatically require the necessity of mastering professional vocabulary and lexis. Conversely, grammar proved to be the least preferable component, suggesting that although it is necessary to communicate effectively within the work process it happens regardless of the formal syntactic and grammar rules. The research results show that a proposed ESP course curriculum should reflect the needs of employers and put emphasis on their requirements relating to priority skills. In the following text, the individual parts of the questionnaire are discussed.

### **4.1 Required type and level of English**

In connection with the question focused on the required type of English language, most companies preferred students with good knowledge of both English for General Purposes (EGP) and English for Specific Purposes (ESP). On the other hand, a considerable number of firms required graduates' knowledge of EGP and only respondents from several businesses admitted that ESP knowledge is acceptable (Figure 2). Interestingly, Hloušková (2010), as well as Dzieciol-Pedich (2014), also found out that their respondents considered EGP as important as ESP. It seems worth thinking whether a combination of EGP and ESP, with the same attention paid to both elements, would be appropriate for students to learn rather than EGP or ESP separately.

The companies which required EGP knowledge mostly expected at least a B2 level according to the Common European Framework of References for Languages (CEFR), whereas within ESP the required level was at least B1 (Figures 3 and 4). Moreover, other levels for EGP and ESP were also chosen. As for EGP concerns, most of the respondents mentioned B1 and B2 levels sufficient for their businesses. On the contrary, ESP levels acceptable for the employers were wider and covered four levels from A2 up to C1. The numbers show that the most commonly mentioned levels were B1 and B2, which corresponds to the levels of English subjects at most Czech universities. The required knowledge of foreign languages may also vary markedly depending on the junior or senior position held in the

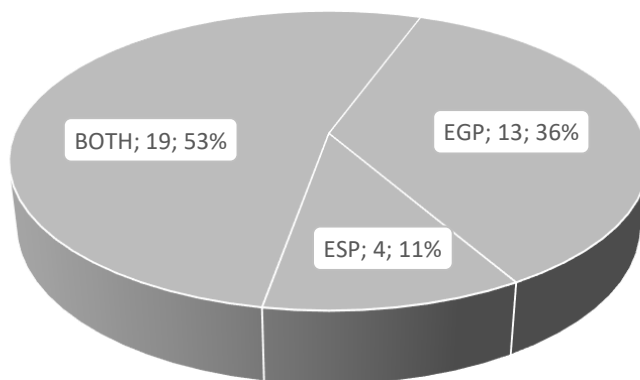


Fig. 2: Required type of English

company. However, since the research focused on graduates and their opportunities on the job market the results concern junior positions only.

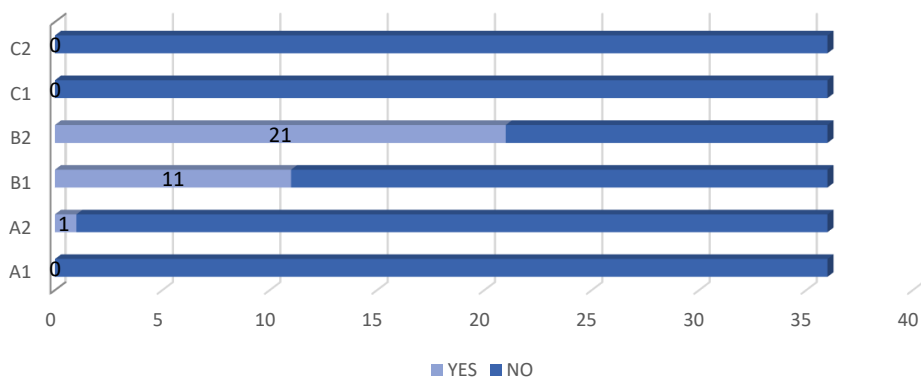


Fig. 3: Required level of EGP

## 4.2 Required key and other skills

In the next part of the questionnaire, the respondents were asked to choose the items which were important for their businesses from a list of key language skills and knowledge. As shown in Figure 5, for the majority of employers the most demanded area of the English language was speaking followed by writing, reading and listening skills whereas the knowledge of vocabulary, pronunciation and grammar was not so important. To summarise, the productive skills belonged to the most significant aspects that outweighed the other criteria, followed by receptive skills and the knowledge of vocabulary. Grammar and pronunciation were

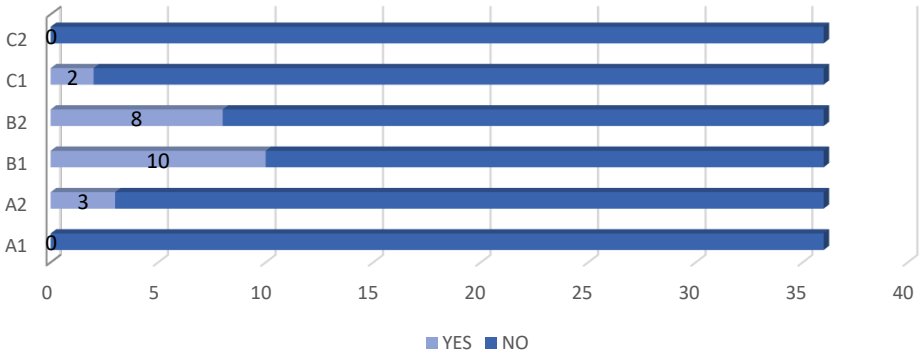


Fig. 4: Required level of ESP

the least demanded skills and therefore it can be assumed that these skills do not represent any serious limitations to job performance. Other authors' research results also reported that the speaking skills were essential not only for employers but also for university students (Dzieciol-Pedich, 2014; Hloušková, 2010; Jašková, 2009, 2011; Neuwirthová, 2009). The results show that the employers need graduates who can verbally express themselves, however, they do not emphasize grammatical accuracy. These results also suggest that it would be very appropriate to devote considerable time to teaching communication skills at universities.

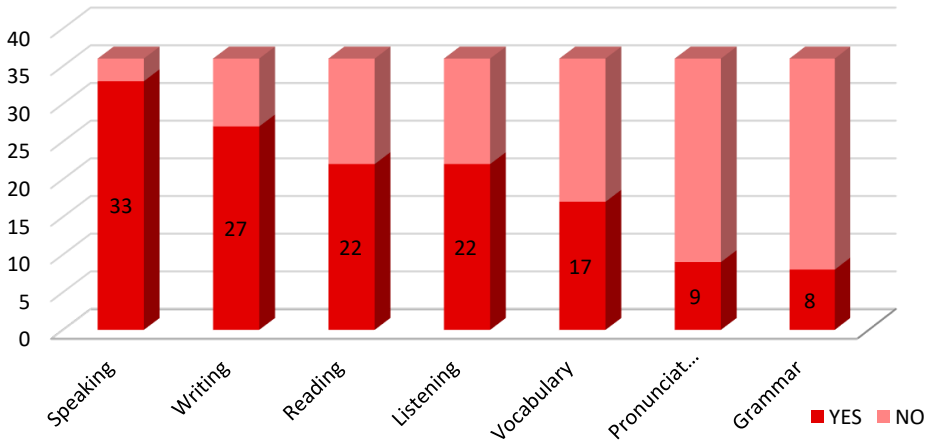


Fig. 5: Required key skills and knowledge

The questionnaire included a list of other required skills that are considered essential in professional life. The employers were asked to select important items

from the list of other skills and alternatively to add some other skills. Figure 6 represents their responses. They clearly show predominant skills such as taking part in meetings and telephoning followed by business correspondence and presentation skills. Socialising and networking were also of considerable importance whereas managing meetings and cross-cultural issues seemed not to be so crucial for the employers. Their additional explanations showed that the requirement for the last two mentioned skills depended largely on whether the graduate held a junior or senior position in a company. Surprisingly, the knowledge of intercultural issues was commented on that these were mastered by employees directly during the working process. Some of the participants emphasized other skills essential for their business such as writing reports and analyses, understanding written documents, employment contracts, financial statements, or work instructions. To summarise, most of the mentioned skills were very important for future employers and should, therefore, be included in teaching ESP at universities. Moreover, Dzieciol-Pedich (2014) found out that areas like marketing, working life and doing business in various cultures were among the most interesting aspects for students of Business English.

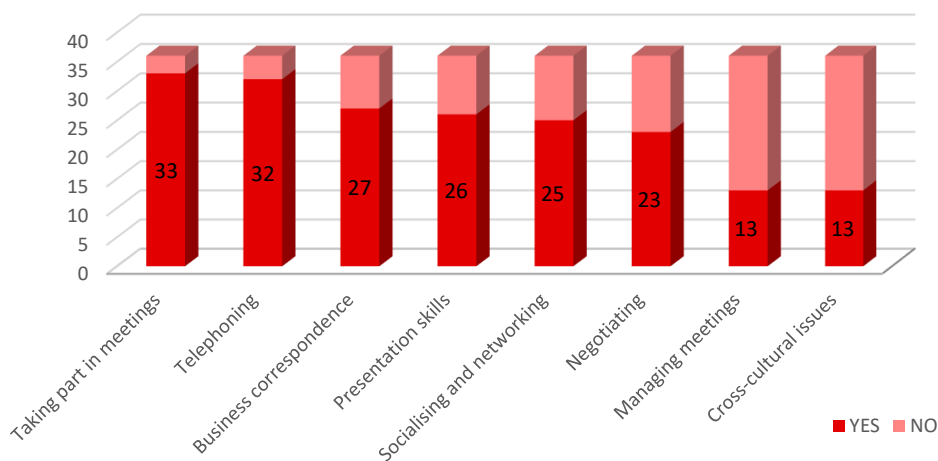


Fig. 6: Other required skills

### 4.3 Information on employers

In the last part of the questionnaire, the respondents were asked five questions concerning their opinions, which were placed on a scale from “yes” to “no” possibilities. Firstly, they stated whether they were satisfied with the language level of the recruited graduates who started working in their companies. Figure 7 shows that most of the respondents expressed their satisfaction with the graduates’ knowledge of English. The rest of the respondents favoured “rather no” answer,

saying that the graduates were lacking in self-confidence in terms of the use of foreign languages, namely spoken language. Although these were the views of a smaller number of respondents, they clearly indicated that teaching English at universities should be improved according to the employers' expectations that graduates should be able to communicate in English in everyday business situations such as taking part in meetings, telephoning, dealing with business correspondence (see Figure 6).

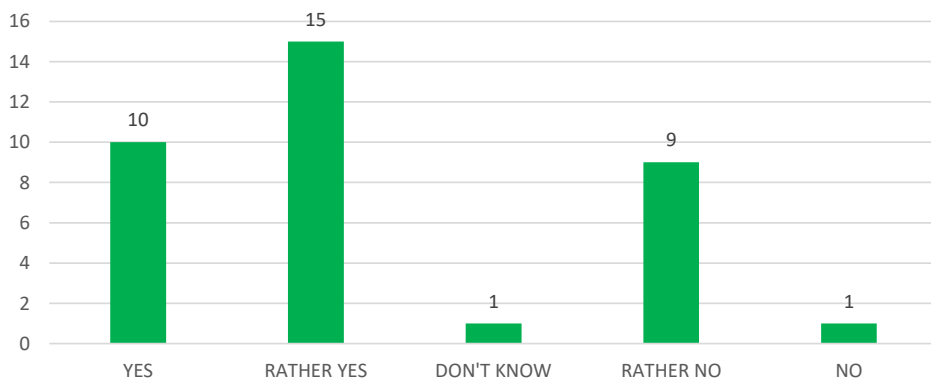


Fig. 7: Satisfaction with the graduates' language level

The second question was focused on whether telephone interviews were parts of the companies' recruitment process to check the English language command of applicants. It is highly visible from Figure 8 that almost half of the businesses used the telephone, or even skype interviews as part of multiple round recruitment processes to verify students' knowledge of English. Therefore, speaking skills should belong to the most preferred aspects of English at universities.

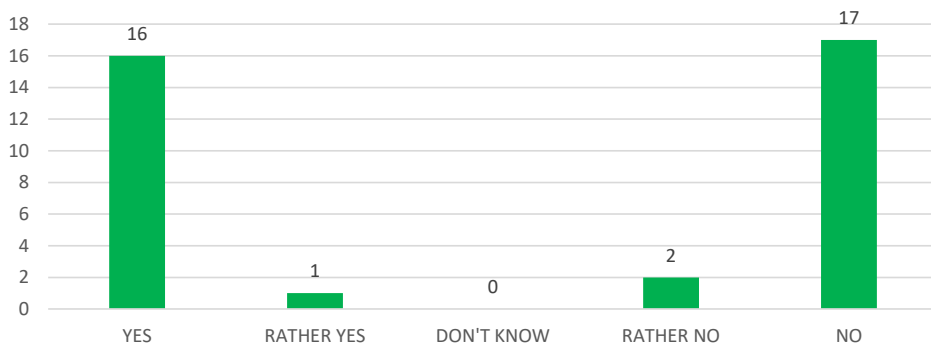


Fig. 8: Telephone interview as part of the recruitment process

As shown in Figure 9, job interviews in English were conducted by most of the companies interviewed. Job applicants should possess the ability to present themselves well during the job interview, which requires a higher level of language skills, and therefore it may represent a real challenge for applicants. Again, this points to the importance of practising speaking skills within English lessons at universities.

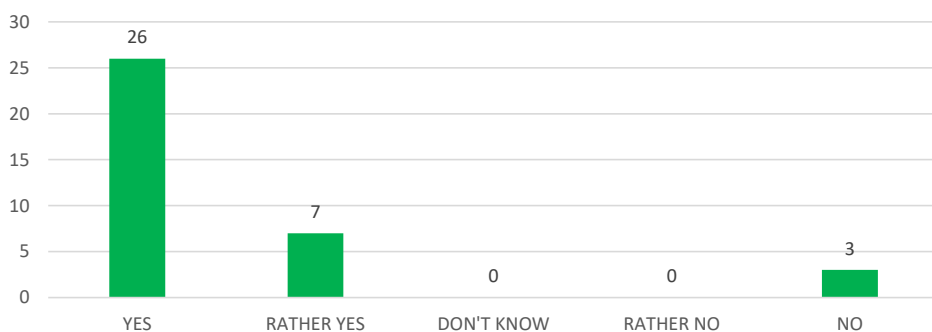


Fig. 9: *Job interviews in English*

In the fourth question, the employers were asked whether they used entrance tests to verify the language skills of new employees. In Figure 10, the respondents' answers were mostly 'no', which means that the verification of foreign language knowledge took place mostly orally within the job interviews, either by phone calls or face-to-face dialogues. Only a small part of the respondents commented positively stating that it always matters what job position was advertised. This result also suggests that drilling and testing grammar should not be the main focus in teaching English at universities as this should already be mastered by students from previous secondary school language studies.

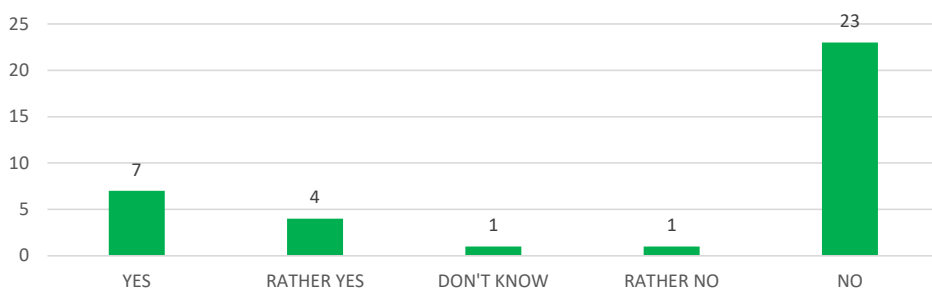


Fig. 10: *Entrance tests for verifying language skills*

Finally, the last question concerns the fact of whether companies provided further language training for their employees. Figure 11 shows that almost all companies supported their employees in learning English after finishing their studies at universities. According to their answers, corporate language courses were entirely voluntary and partly paid by employers within specified benefit programmes. This suggests that the companies were willing to support language learning of their prospective employees, but it does not mean that ESP should be downplayed at the expense of other subjects taught at universities.

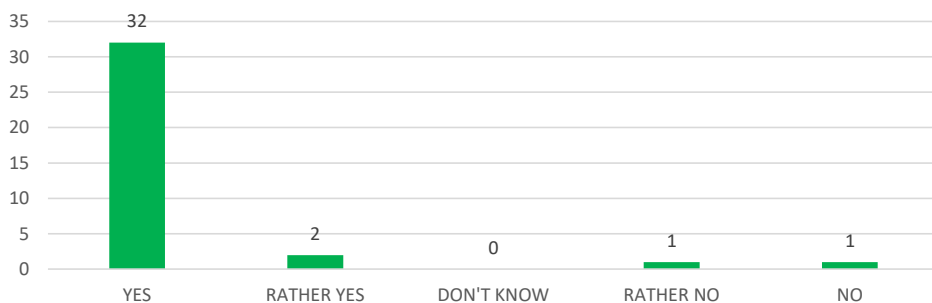


Fig. 11: *Providing language training to employees*

## 5 Discussion

It is widely known that the amount of the English language lessons at Czech universities is constantly decreasing. The reason is that today's students are getting better prepared from primary and secondary schools, where foreign language teaching is increasingly supported. However, there is also a considerable number of students with insufficient language knowledge coming to universities. These people need to spend a lot of time studying the language at universities to be successful as graduates in the labour market. Moreover, the research results suggest that some companies are not satisfied with university graduates' level of English (see Figure 7). This finding is alarming as it is necessary to take into account that only students with a higher level of English are usually interested in working in international corporations. On the contrary, learners with a lower level of language skills usually seek work in Czech companies or hold lower positions in foreign firms. However, if higher education institutions were more focused on foreign language teaching, these students could also benefit from a greater range of job opportunities both in the Czech Republic and abroad. For the above stated reasons, the importance of foreign language teaching at universities should not be underrated. This is also confirmed by the research findings suggesting that most employers provide continuing language training for their staff (see Figure 11), which means they are not satisfied with their employees' level of English.



Therefore, English language teaching at universities should be strongly encouraged, which is in accordance with the current trend of English being a necessity and knowledge of other foreign languages is strongly required in the labour market.

It should also be considered whether the employers' expectations are somewhat unrealistic. According to the research results, foreign companies demand especially productive skills, i.e. speaking and writing (see Figure 5). However, if higher education were to focus primarily on these skills, the seminar groups would have to be attended by a much smaller number of students. With a lot of learners in groups, which is a common practice nowadays, students can speak only in pairs or groups, mostly without a direct control of their teachers. Furthermore, correcting essays written by a large number of students would take a disproportionate amount of time for teachers thus increasing their workload. This implies that teaching English at universities should be carried out in smaller groups so that the teacher can devote more attention to individual students, which is currently unrealistic. On the other hand, the results of employers' requirements for their employees' levels of English (see Figures 3 and 4) are much more realistic, as they mostly coincide with the offer of higher education institutions. However, employers would surely welcome even higher levels of university graduates' English.

Based on the research results, the ESP courses should prepare university students to work in a multinational environment of companies and corporations, where English is considered a *lingua franca*. Taking into account rapidly changing technologies and trends in production, it is essential to create the ESP study materials and course syllabuses that will correspond to these developments. Currently, students prefer to gain information through modern technologies, which represent a great potential in acquiring knowledge and skills in professional English. However, most of the available e-materials focus rather on general English or do not meet the requirements of the university study programmes.

The style of teaching English at universities also seems to be one of the major issues, which has to be taken into account. The high priority for university teachers should be motivating their students to have a good command of a foreign language. Generally, students expect from universities a type of teaching different from that used at primary, secondary or grammar schools. We believe that it is already necessary to adopt the modern approach of teaching instead of schooling in the form of the series of seminars with teacher-centred instructions and textbooks. The ESP courses should be particularly aimed at the efficient use of case studies, project-based learning or task-based learning with the possibility of establishing contacts with specific companies. A strong connection of available technological tools with the ESP content and didactic methods close to practice

should be formed. In this context, the synergy effect and the link to the needs and objectives of the current education and potential employers may increase.

## 6 Conclusion

In conclusion, the small-scale survey represents a probe that has generated the hypothesis of whether ESP curriculum for universities is in accordance with employers' needs. The research findings show that the results obtained can help university teachers in the area of engineering, IT and economy create effective and useful English courses so that their students could be successful in finding suitable jobs worldwide. These courses should consist of both ESP and EGP because most employers prefer graduates with knowledge of professional as well as general English. Next, the results show that the required level of language skills for junior positions, i.e. positions for fresh graduates, should range somewhere between B1 and B2 according to the CEFR for languages. Within the individual aspects of the English language, productive skills, especially speaking skills, are the most desired by graduates' prospective employers. Therefore, ESP teachers should focus on the practice-oriented course context with the emphasis placed on the combination of productive and receptive skills primarily. Students should be prepared particularly for speaking at meetings, by telephone or during presentations, which suggests the focus on specific professional terminology and lexis. The writing skills were also much required, especially in correspondence, both formal and casual. Moreover, receptive skills, i.e. reading and listening, are ranked high followed by the knowledge of vocabulary. On the other hand, the knowledge of grammar and pronunciation is considered unimportant by employers, so these areas should be marginal within university teaching and given low priority in the ESP courses.

On the whole, the results indicate that some employers do not seem satisfied with graduates' level of English especially in the field of speaking skills, which may act as an incentive for university teachers. New courses and teaching materials tailored exactly to specific students' needs should be created on the basis of further investigation focused on employers' expectations as well as students' or graduates' work experience from their professions. In this way, ESP learning that becomes relevant to real-life professional skills will considerably enhance tertiary students' employability in the labour market and, at the same time, will raise the prestige of teaching English at universities.

## References

- BEADLE, S., HUMBURG, M., SMITH, R., & VALE, P. (2017). *Study on foreign language proficiency and employability: executive summary*. EU publications. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>.

- DZIECOL-PEDICH, A. (2014). Business English in the eyes of economics and management students at the University of Bialystok. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 38 (51), 83–102. Retrieved from [https://www.academia.edu/22942810/business\\_english\\_in\\_the\\_eyes\\_of\\_economics\\_and\\_management\\_students\\_at\\_the\\_university\\_of\\_bia%05%82ystok](https://www.academia.edu/22942810/business_english_in_the_eyes_of_economics_and_management_students_at_the_university_of_bia%05%82ystok)
- HLOUŠKOVÁ, J. (2010). *Analýza potřeb ve vyučování odborného anglického jazyka* [Needs analysis in teaching English for Specific Purposes]. (Doctoral dissertation). Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Olomouc, Czech Republic. Retrieved from [https://theses.cz/id/nzvbjn/Cela\\_prace\\_Hlouskova.pdf](https://theses.cz/id/nzvbjn/Cela_prace_Hlouskova.pdf)
- HUHTA, M., VOGT, K., JOHNSON, E., & TULKKI, H. (2013). *Needs analysis for language course design: a holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAŠKOVÁ, J. (2009). Anglický jazyk jako prostředek mezinárodního partnerství regionů: výsledky anonymního dotazníku na Vysoké škole obchodní a hotelové v Brně [English language as a means of international partnership of regions: results of an anonymous questionnaire at the College of Business and Hotel Management in Brno]. In K. VIESTOVÁ & A. KLAPALOVÁ (Eds.), *Partnerství v regionu a produkt cestovního ruchu jako výsledek partnerství: sborník příspěvků z druhé mezinárodní konference* (s. 60 to 73). Brno: College of Business and Hotel Management.
- JAŠKOVÁ, J. (2011). Preference vysokoškolských studentů pro formy výuky obecné angličtiny [University students' preferences in forms of teaching English for General Purposes]. *Journal of Tourism, Hospitality and Commerce*, 2(1), 12–20.
- NEUWIRTHOVÁ, L. (2009). *Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření* [Standard of foreign language education at a technical university]. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- RAHMAN, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): a holistic review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24–31. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053934>
- ROMANOWSKI, P. (2017). Proposing a comprehensive framework for needs analysis in ESP – on the integrality of needs analysis in Business English course design. *Glottodidactica* 44(2), 147–159. Retrieved from [https://www.academia.edu/35096693/Proposing\\_a\\_comprehensive\\_framework\\_for\\_needs\\_analysis\\_in\\_ESP\\_on\\_the\\_integrality\\_of\\_needs\\_analysis\\_in\\_Business\\_English](https://www.academia.edu/35096693/Proposing_a_comprehensive_framework_for_needs_analysis_in_ESP_on_the_integrality_of_needs_analysis_in_Business_English)
- SOUKUP, P., & KOČVAROVÁ, I. (2016). Size and representativeness of research sample in quantitatively oriented educational research. *Pedagogická orientace* 26(3), 512–536. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6137/5510>
- ZELENKA, M., & RYŠKA, R. (2011). *Reflex 2010: zpráva čtvrtá: kompetence absolventů* [Reflex 2010: the fourth report: graduates' competencies]. Praha: SVP Univerzita Karlova. Retrieved from [http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010\\_Zprava4.pdf](http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/REFLEX2010_Zprava4.pdf)

## Authors

**Mgr. Jana Jašková, Ph.D.**, e-mail: [jaskovaj@feec.vutbr.cz](mailto:jaskovaj@feec.vutbr.cz), Department of Foreign Languages, Faculty of Electrical Engineering and Communication, Brno University of Technology, Czech Republic.

The author graduated from the Faculty of Science and the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, Czech Republic, where she received her doctoral degree in Foreign Language Didactics. Her research interests include teachers' professional development, pedagogical content knowledge, and English for Specific Purposes didactics.

**Mgr. Bc. Dagmar Štátná**, e-mail: [dstastna@feec.vutbr.cz](mailto:dstastna@feec.vutbr.cz), Department of Foreign Languages, Faculty of Electrical Engineering and Communication, Brno University of Technology, Czech Republic.

The author graduated from the Faculty of Philosophy and Science, Silesian University in Opava, and the College of Entrepreneurship and Law in Ostrava, Czech Republic. She focuses on English for Specific Purposes both at bachelor and master levels, specializes in business communication skills and actively participates in designing e-learning courses.

**Appendix:** Questionnaire for the survey



**Brno University of Technology**  
**Faculty of Electrical Engineering and Communication**  
**Department of Foreign Languages**

COMPANY:

Required language proficiency according to CEFR / SERR*	
English for General Purposes (EGP)	English for Specific Purposes (ESP)

\*Common European Framework of References for Languages / Společný evropský referenční rámec

Required Key Skills and Knowledge						
Reading	Writing	Speaking	Listening	Vocabulary	Grammar	Pronunciation

**Other required skills**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Business correspondence<br><input type="checkbox"/> Taking part in meetings<br><input type="checkbox"/> Managing meetings<br><input type="checkbox"/> Negotiating | <input type="checkbox"/> Telephoning<br><input type="checkbox"/> Presentation skills<br><input type="checkbox"/> Socialising and networking<br><input type="checkbox"/> Cross-cultural issues |
|--|---|

Other language skills not listed above:

1. Are you satisfied with the language level of graduates entering your company?  
 Yes       Rather yes       Don't know       Rather No       No
2. Is a telephone interview part of your recruitment process to check the English language command of applicants?  
 Yes       Rather yes       Don't know       Rather No       No
3. Do you conduct a job interview in English?  
 Yes       Rather yes       Don't know       Rather No       No
4. Do you use entrance tests to verify the language skills of new employees?  
 Yes       Rather yes       Don't know       Rather No       No
5. Do you provide language training to your employees?  
 Yes       Rather yes       Don't know       Rather No       No

# Jazykové potřeby zahraničních lékařů pracujících v českých nemocnicích

Jitka Cvejnová

**Abstrakt:** Vedle zahraničních lékařů, kteří vystudovali v ČR lékařské obory, působí nyní v České republice zahraniční lékaři, kteří zde nestudovali, především ze zemí bývalého Sovětského svazu. Tito lékaři musí jednak zvládnout lékařskou praxi v nemocnicích, jednak náročné aprobační zkoušky České lékařské komory. Nezbytnou součástí jejich pracovního úspěchu je ovládnutí poměrně rozsáhlé škály řečových dovedností v češtině.

Cílem příspěvku je analyzovat jazykové potřeby těchto lékařů v jednotlivých řečových dovednostech pomocí deskriptorů a představit jednotlivé deskriptory tak, aby je bylo možné využít pro tvorbu tzv. modelových scénářů pro výuku lékařů, a to i s ohledem na skutečnost, že se v poslední době výuka podle modelových scénářů prosazuje jako jedna ze základních metod výuky jazyka v pracovní oblasti.

**Klíčová slova:** jazykové potřeby, řečové dovednosti – modelové scénáře – zahraniční lékaři – čeština jako druhý jazyk

**Abstract:** Besides the foreign doctors who have studied medical disciplines in the Czech Republic, there are now foreign doctors in the Czech Republic who have not studied here, coming mainly from the countries of the former Soviet Union. These doctors have to manage the medical practice in hospitals as well as demanding certification examinations of the Czech Medical Chamber.

The aim of the paper is to analyze the language needs of these doctors in individual language skills using descriptors and to present the individual descriptors so that they can be used to create so-called model scenarios for teaching, also with regard to the fact that the scenarios are one of the basic methods of language teaching in the work area these days.

**Key words:** language needs, language skills, model scenarios, foreign doctors, Czech as a second language

Národní ústav pro vzdělávání je garantem zkoušek pro trvalý pobyt a zároveň výuky češtiny jako druhého jazyka, a to jak pro děti, tak pro dospělé. Ústav touto svou činností naplňuje cíle Koncepce pro integraci cizinců (jde o usnesení vlády, které publikuje vláda vždy v měsíci lednu, koncept je přístupný na webových stránkách Ministerstva vnitra), která je hlavním dokumentem, o který se v České republice opírá jazyková politika vůči cizincům z tzv. třetích zemí.

Pojem druhý jazyk byl zaveden podle zahraničních vzorů, a i když jej různí autoři vymezují poněkud odlišně, ukazuje vždy na jazykové vzdělávání osob s tzv. migračním pozadím. Vyjdeme-li z definice migranta, kterou na základě shody členských států OSN aplikuje tato instituce ke statistickým účelům, pak migrantem je „každá osoba, jež si zvolila určitou zemi jako místo svého obvyklého pobytu na

dobu delší než rok“ (ONU, 1998) Tato definice migranta vede přirozeně k tomu, že za uživatele druhého jazyka lze považovat všechny osoby, které v určité zemi dlouhodobě žijí, a to včetně příslušníků jejich rodin, neboť se všichni musí v různé míře vyrovnávat s jazykem, kterým se v této zemi převážně komunikuje. Z politických důvodů se v České republice státní jazyková politika zaměřuje jen na osoby pocházející z tzv. třetích zemí, tj. zemí mimo Evropský hospodářský prostor.

Rozlišování cizího jazyka a druhého jazyka má význam především didaktický, ukazuje na odlišný přístup k obsahu učiva i metodám jazykové výuky. Osobně vnímám rozdíl mezi cizím a druhým jazykem pro češtinu takto: Výuka češtiny jako cizího jazyka je **přípravou na potenciální situace**, do kterých se osoba učící se jazyk **může dostat**, ale které nutně nemusejí nastat. Výuka češtiny jako druhého jazyka je **přípravou na konkrétní situace reálného života**, do nichž se migrant **nevynutelně dostane** (Škodová a Cvejnová, 2017).

Jednou ze specifických skupin uživatelů češtiny jako druhého jazyka jsou zahraniční lékaři, kteří medicínu v České republice nevystudovali, ale přicházejí do České republiky pracovat. Tato skupina se musí připravit jednak na vysoké požadavky ohledně jazykových znalostí, které by v ideálním případě měly odpovídat úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce, jednak na náročné aprobační zkoušky. Jazykové znalosti zahraničních lékařů se neověřují specifickou zkouškou, ale ověřují se nepřímo prostřednictvím aprobační zkoušky, která má 3 části: 1) písemný test, jenž se skládá z odborného testu a testu znalostí týkajících se systému zdravotnictví a základů práva ve vztahu k poskytování zdravotních služeb v České republice 2) praktickou část, jež zahrnuje přípravu 5 případových studií a 3) ústní část, kdy se prověřují odborné znalosti uchazeče a kdy uchazeč obhajuje jednu z připravených případových studií (viz příslušné webové stránky Ministerstva zdravotnictví).

Z výše uvedeného vyplývá, že se zahraniční lékaři potřebují na svou práci v České republice důkladně jazykově připravit. Většina z nich už přichází s určitou znalostí ze své země, ale žádný určitě nepřichází s tak vysokou, jaká je potřebná k zvládnutí aprobační zkoušky. Lékařům jsou nabízeny různé jazykové kurzy, eventuálně se mohou vzdělávat samostudiem. Nejvíce je dle nabídky propracován kurz ÚJOP (viz [www této organizace](http://www.tetoorganizace)), jeho intenzivní kurz spojuje terminologickou přípravu a studium obecného jazyka. Kurz je nicméně poněkud finančně náročný (3830 eur) a trvá po dobu 10 měsíců, která je poměrně dlouhá. Kurz těží ze znalosti přípravy zahraničních studentů ke studiu medicíny, které na této instituci trvá bezmála již 50 let. Je však třeba si zároveň položit otázku, zda cíle pregraduálních studentů a již vystudovaných lékařů jsou opravdu vždy shodné. Vedle ÚJOP jsou nabízeny i kurzy komerční, které vyžadují již předběžné jazykové znalosti (minimálně úroveň A1). Tyto kurzy jsou zaměřeny převážně terminologicky, oproti kurzům na ÚJOP jsou kratší, trvají jeden semestr, a proto jsou také levnější.

Mnozí lékaři nastupují jako stážisté v nemocnicích, takže nemohou navštěvovat žádné intenzivní kurzy, ale spíše kurzy večerní nebo odpolední, někteří volí kurzy individuální, jiní skupinové. Někteří se připravují i pomocí moderních technologií a využívají on-line kurzy Masarykovy univerzity <https://mluvtecesky.net>, kde se mohou seznámit s terminologií. Podobný on-line kurz nabízí také Fakulta sociálních studií Jihočeské univerzity pod názvem Interkulturní zdravotnická komunikace v Evropě na adrese <http://imed.com.jcu.cz>. Konečně někteří volí pouze učebnici, a to nejčastěji titul Mokrošová a kol. *Lékařská čeština* (2006).

V poslední době se ve výuce migrantů, ale například i ve výuce odborného jazyka začala využívat metoda modelových scénářů (Grünhage-Monetti a kol., 2004) Tato metoda vychází z důkladného zmapování jazykových potřeb uživatelů jazyka a vytvoření individualizovaných scénářů pro konkrétní kurzy. Uplatnění modelových scénářů umožňuje spojit jazykovou výuku s reálným světem. Modelové scénáře představují začlenění určitých modelových situací z praxe přímo do jazykového vyučování, studující se učí konkrétnímu jazykovému chování. Scénáře umožňují zahrnout obecné znalosti, sociokulturní prvky, řečové dovednosti, jazykové funkce a jazykové prostředky. Umožňují vidět nejen „makro“ pohled, ale také „mikro“ pohled na jednotlivé součásti jazykové komunikace. Jsou to nástroje, které umožňují definovat, vyučovat, ale i posuzovat dovednosti studujících (North a kol., 2016).

Velmi důležitou fází vytváření modelových scénářů je mapování jazykových potřeb studujících. Je to první fáze, která vede k vytvoření vhodného modelového scénáře, tedy vhodného obsahu kurzu. Zejména ve specifických kurzech, jako jsou kurzy pro lékaře, je důležité zjistit, co frekventanti skutečně potřebují, nikoliv to, co si tvůrci kurzů myslí, že frekventanti potřebují.

Analýzu potřeb jsme rozdělili do dvou etap. V první etapě jsme hovořili s absolventy kurzů a zjišťovali jsme jejich názory na absolvované kurzy jazyka, eventuálně jejich připomínky k absolvovaným kurzům. Ve druhé části jsme předložili vytipované fokusní skupině dotazník, který jsme vypracovali na základě rozhovorů s absolventy kurzů a koncipovali jsme ho nikoliv tematicky, jak je běžné ve výuce odborného jazyka, kdy se zjišťují profilová témata, ale zjišťovali jsme profilové dovednosti. Předvýběr těchto dovedností byl proveden na základě rozhovorů v první etapě.

Při rozhovorech se ukázalo, že kurzy jsou správně zaměřeny na úspěšné absolvování aprobační zkoušky, přičemž vycházejí ze zkušeností přípravy k přijímacím zkouškám. Některé předkládané texty jsou z hlediska obsahu viditelně zaměřeny na zdravotnický personál, eventuálně na pregraduální studenty. Tím, že se výuka zaměřuje spíše na složení aprobační zkoušky, nevěnuje se skutečným potřebám lékařské praxe, například se vůbec nenacvičuje telefonování, které je jedním z nejčastějších prostředků komunikace v rámci jednotlivých oddělení v nemocnicích a které, jak dotazovaní potvrdili, představuje pro ně zpočátku určitý problém. Lé-

kaři se rovněž málo seznamují s obecnou češtinou, kterou pacienti běžně mluví. V kurzu se setkávají pouze se spisovným jazykem. Velmi málo se čtou texty zaměřené jinak než na odbornou lékařskou terminologii a odborný styl. Pomíjí se fakt, že druhá část písemného testu obsahuje texty zákonů, nařízení a vyhlášek a že tuto speciální terminologii lékaři potřebují také v rámci přípravy na aprobační zkoušku zvládnout. Příslušné lexikum navíc není probíráno ani v on-line kurzech, ani v učebnicích.

Bylo zamýšleno, že dotazník bude zadán pouze úspěšným absolventům aprobační zkoušky. Vzhledem k tomu, že aprobační zkoušky nezvládá 85 % až 90 % uchazečů, tak bylo velmi obtížné najít řádně pracující lékaře v nemocnicích, kteří zvládli zkoušku. Podařilo se najít celkem 5 lékařů (4 muže a 1 ženu), k nim se připojil v dotazníku ještě jeden muž, kterému aprobační zkouška unikla o 1 bod a u něhož je značný předpoklad, že bude při dalším pokusu úspěšný. Všichni lékaři pracují skutečně v České republice, řada tzv. aprobovaných lékařů v ČR totiž po absolvování zkoušky v zemi nezůstává a hledá si práci v Německu. V Německu aprobační zkoušku vykonanou v ČR uznávají, takže v Německu se potom už soustřeďují jen na získání znalostí z němčiny. V rámci možností se podařilo zajistit i profesně pestrou skupinu aprobovaných lékařů, kterou tvoří 3 chirurgové, 1 ortopéd, 1 anesteziolog a 1 gynekoložka. Neúspěšným absolventem je ortopéd.

Výsledky dotazníkového šetření jsou v tab. 1–5.

Na základě obou provedených etap šetření bylo možné stanovit tyto jazykové potřeby lékařů v rámci jednotlivých dovedností.

- **Čtení** lékařská dokumentace, odborné texty, **právní texty, administrativně správní dokumenty**, e-maily, komunikace na sociálních sítích
- **Poslech** hlášení v nemocnici, **získávání informací po telefonu**
- **Mluvení přímé a telefonické rozhovory** s pacienty, jejich příbuznými, se sestrami, dalším zdravotnickým personálem (rentgen, laboratoř, záchranka), s primářem a dalšími nadřízenými, **rozhovory s policií a úředními osobami při výkonu práce**
- **Psaní** lékařská dokumentace, **úřední zprávy, vzkazy na oddělení, písemná komunikace s cizineckou policií a OAMP**
- **Mediace vysvětlování diagnózy**, postupů léčby, **vysvětlování rizik** spojených s chirurgickým zásahem, užíváním léků, očkovaním



Tab. 1: Dovednost čtení

	Chirurg 1	Chirurg 2	Chirurg 3	Ortoped	Anesteziolog	Gynekol. žena
<b>Čtení</b>						
Odborné knihy (monografie) z oboru specializace	+	+	+	+	+	+
Jiné odborné knihy (event. které možno doplnit do části Poznámky)	+	+	+	+	+	
Právní texty (např. zákony, nařízení, vyhlášky)	+	+	+	+	+	+
Všeobecné novinové / internetové články		<b>málokdy</b>	+	+	+	+
Novinové/internetové články se zdravotní tematikou (ne odborné)	+	+	+	+	+	+
Články v odborných časopisech / na odborných serverech	+	+	+	+	+	+
Lékařské zprávy pacientů	+	+	+	+	+	+
Recepty pro pacienty	+	+	+		+	+
Poučený souhlas pacientů	+	+	+	+	+	+
Lékařská dokumentace pacientů	+	+	+	+	+	+
Úřední dokumenty v běžném životě (např. rodný list, úmrtí list, průkazy ...)	+	+	+	+	+	+
Písemná konverzace na facebooku/skypu		+			+	+
E-maily od kolegů					+	+
E-maily od pacientů						
E-maily od správně technického personálu	+	+	+		+	+

Poznámky:

Ch 1 hodně používal zdrav. zákony 372/2011, 374/2011, 373/2011

Ch 2 Krásná literatura

Ch 2 Zprávy na facebooku

Tab. 2: Dovednost poslechu

	Chirurg 1	Chirurg 2	Chirurg 3	Ortoped	Anesteziolog	Gynekol. žena
<b>Poslech</b>						
Hlášení v nemocnici	+	+	+	+	+	+
Zprávy na záznamníku				+	+	
Zprávy na whatsappu						
Pokyny telefonního automatu		<b>málokdy</b>	+	+	+	+
Rozhlasové informace		+	+	+	+	+
Rozhlasové programy se zdravotní tematikou	+		+	+	+	+
Televizní informace		+	+	+	+	+
Televizní programy se zdravotní tematikou		<b>sporadicky</b>	+	+	+	

Poznámky:

Ch 2 Poslech hlášení v obchodech, na ulici atd.

## Závěr

Výše uvedené potřeby stanovené na základě provedené analýzy by měly tvořit základní osnovu pro přípravu modelových scénářů, které naleznou využití v jazykových kurzech češtiny pro zahraniční lékaře. Tučně byly zvýrazněny zejména potřeby, s nimiž dosavadní kurzy dosud nepočítaly, nebo s nimiž počítaly jen okrajově. Jedná se o například o četbu zdravotnických předpisů, které jsou podstatnou součástí aprobačních testů. Jiným důležitým a opomíjeným okruhem je práce se správně administrativními texty, s nimiž lékaři přicházejí do styku. Lékaři nejen musí takovým dokumentům rozumět, ale musí se je sami naučit vytvářet, a to, pokud možno, bez větší chybovosti. Větší pozornost je dále třeba věnovat i nácviku telefonování, které se jeví hlavním komunikačním prostředkem v rámci jednotlivých pracovišť. Telefonickou konverzaci, která na rozdíl od přímé konverzace, neprobíhá s vizuální oporou, je třeba samostatně nacvičovat. Konečně nelze zanedbávat ani mediační rovinu, zejména předávání diagnózy pacientům a vysvětlování rizik spojených s různými lékařskými zákroky.

Ukazuje se, že jednotlivé modelové scénáře kurzů zaměřené na přípravu lékařů k aprobační zkoušce by měly odrážet všechny popsané potřeby v rámci jednotlivých dovedností. Velmi žádoucí by bylo, aby lékaři prošli v první etapě obecnou jazykovou přípravou a v druhé etapě výukou vycházející z jednotlivých modelových scénářů, které zohlední popsané potřeby. V rámci této druhé etapy by měla být věnována pozornost i obecné češtině, a to zejména při nácviku poslechu a mluvení tak, aby si lékaři zvykli na rozdíl mezi psanou a mluvenou češtinou a naučili se s tímto rozdílem aktivně pracovat.

Tab. 3: Dovednost mluvení

	Chirurg 1	Chirurg 2	Chirurg 3	Ortoped	Anesteziolog	Gynekol. žena
<b>Mluvení</b>						
Přímý rozhovor s pacientem	+	+	+	+	+	+
Přímý rozhovor s pacientovými příbuznými	+	+	+	+	+	+
Přímý rozhovor se sestrou	+	+	+	+	+	+
Přímý rozhovor s dalším zdravotnickým personálem (záchranka, laboratoř, rentgen)	+	+	+	+	+	+
Přímý rozhovor s kolegy	+	+	+	+	+	+
Přímý rozhovor s primářem a dalšími nadřízenými	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor s pacientem	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor s pacientovými příbuznými	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor se sestrou	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor s dalším zdravotnickým personálem (záchranka, laboratoř, rentgen)	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor s kolegy	+	+	+	+	+	+
Telefonický rozhovor s primářem a dalšími nadřízenými	+	+	+	+	+	+
Namluvení zprávy na záznamník/whatsapp				+		
Podání odborného názoru / podání svědectví		+		+		
Odborná prezentace (např. power-pointová)				+		

Poznámky:

G besedy s budoucími maminkami, školení budoucích maminek, cvičení s budoucími maminkami

Tab. 4: Dovednost psaní

	Chirurg 1	Chirurg 2	Chirurg 3	Ortoped	Anesteziolog	Gynekol. žena
<b>Psaní</b>						
Lékařská zpráva	+	+++	+	+	+	+
Recept	+	+	+	+	+	+
Zápis do dokumentace (např. při vizitě)	+	+	+	+	+	+
Úřední zprávy (např. informace pro policii, matriku, ...)	+	+	+	+	+	+
Vzkazy na oddělení	+	+	+		+	+
Korespondence s pacientem				+	+	
Korespondence s pacientovými příbuznými				+		
Korespondence se zdravotnickým personálem				+	+	
Korespondence s kolegy			+	+	+	
Korespondence s primářem a dalšími nadřízenými		+	+		+	
Korespondence prostřednictvím sociálních sítí (např. facebook)		+			+	+
Písemná příprava referátu						
Písemná příprava odborné prezentace		ojedinělé případy		+		

Poznámky:

Ch 1 Hodně měl korespondence s cizineckou policií

Ch 2 Korespondence s policií, ministerstvem, e-shopem

## Literatura

*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* (2018). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

GRÜNHAGEMONETTI, M., HALLENWINJET, E., HOLLAND, CH. (2004). *Second language at the workplace.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

IMED [online]. [vid. 2019-14-1]. Dostupné z: <http://imed.com.jcu.cz>

*Ministerstvo zdravotnictví* [vid. 2019-14-1]. Dostupné z [https://www.mzcr.cz/dokumenty/aprobacni-zkousky\\_1784\\_952\\_3.html](https://www.mzcr.cz/dokumenty/aprobacni-zkousky_1784_952_3.html).

Tab. 5: *Mediace*

	Chirurg 1	Chirurg 2	Chirurg 3	Ortoped	Anesteziolog	Gynekol. žena
<b>Mediace</b>						
Vysvětlení problémů spojených s diagnózou	+	+	+	+	+	+
Vysvětlení rizik spojených s očkovaním	+			+	+	+
Vysvětlení rizik spojených s chirurgickým zásahem	+	+	+	+	+	+
Vysvětlení rizik spojených s užíváním léků	+	+	+	+	+	+

Poznámky:

Bez poznámek

*Ministerstvo vnitra* [vid. 2019-14-1]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>

*Mluvtecesky.net* [vid. 2019-14-1] Dostupné z <https://mluvtecesky.net>. Konzultováno 14. ledna 2019

NORTH, B, ORTEGA, A., SHEEHAN, S. (2016). *Core Inventory for General English* [online]. British Council / Eequals, s. 13. Dostupné z: <http://equals.org>.

*Scénarios d'apprentissage et d'enseignement des langues pour les migrants adultes Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA* [online]. Dostupné z: [www.coe.int/lang-migrants/fr](http://www.coe.int/lang-migrants/fr); konzultováno: 28. 11. 2016.

ŠKODOVÁ, S. A CVEJNOVÁ, J. (2017): *Jazyková integrace a komunikace s cizinci (úroveň A2)*. První vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

*ÚJOP UK* [vid. 2018-10-1]. Dostupné z <http://ujop.cuni.cz/kurzy/kurzy-cestiny-pro-lekare-cizince>. Konzultováno dne 1. října 2018

## Autorka

### PhDr. Jitka Cvejnová

Vystudovala obor francouzský jazyk – španělský jazyk – český jazyk na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vyučovala češtinu pro cizince na ve Studijním středisku v ÚJOP UK Dobruška a pracovala jako metodička tohoto střediska. Později byla ředitelkou Studijního střediska v Dobrušce. Působila rovněž jako lektorka češtiny na Univerzitě Paris IV – Sorbonne. Po návratu pracovala jako odborná asistentka oddělení češtiny Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze. Následně vyučovala francouzštinu a španělštinu na Fakultě informatiky a managementu Univerzity v Hradci Králové. V současné době je koordinátorkou zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt na Národním ústavu pro vzdělávání a konzultantkou různých projektů češtiny pro cizince.  
e-mail: [cvejnovajitka55@gmail.com](mailto:cvejnovajitka55@gmail.com)



**Metodologie**

**Methodology**

# Teaching strategies and techniques in mixed-ability classes

Bartłomiej Wróblewski, Marie Majerová

**Abstract:** In this article, the authors review their day-to-day experience with teaching mixed-ability classes at an institution of higher learning. In the first part, they analyse the typical composition of the student population in a class, using the specific situation of the courses on “English for Health Care Professionals”. Students are further characterized in terms of their initial language competence, age, aptitude and motivation. In the second part, the authors present several practical activities they use with the general objective to maximize involvement and language acquisition of all individual students. The practical experience is scrutinized in relation to recent teaching and learning methodologies. The authors discuss strategies such as task and material variation, collaborative learning, individualization, and changes to classroom arrangement. In conclusion, they recommend a mix of varied activities to be tailored with respect to individual heterogeneous groups.

**Key words:** mixed-ability class, motivation, teaching strategies, collaborative learning, task differentiation, classroom arrangement

**Abstrakt:** V příspěvku autoři hodnotí svoji každodenní zkušenost s výukou heterogenních studijních skupin na vysoké škole. V první části autoři popisují typické složení studijní skupiny kurzů „Angličtiny pro zdravotníky“ a charakterizují studenty z hlediska vstupní jazykové kompetence a věkového složení. Pozornost je věnována problematice jazykových vloh a motivace. V druhé části jsou prezentovány praktické výukové komponenty používané s cílem maximalizovat aktivní zapojení a jazykový růst každého jednotlivého studenta. Praktická zkušenost je reflektována ve vztahu k aktuálním výukovým metodám. Diskutované strategie zahrnují adaptace a diferenciaci výukových materiálů a úkolů, vybrané formy kooperativního učení, individualizace výuky a změny v prostorovém uspořádání tříd. Závěrem autoři doporučují kombinovat úspěšné výukové komponenty s ohledem na konkrétní heterogenní skupiny.

**Klíčová slova:** heterogenní třída, motivace, výukové strategie, kooperativní učení, variabilita úkolů, uspořádání třídy

## Introduction

Dealing with students with different levels of language competence seems to be a common challenge in teaching. The aim of the present article is to tackle the issue from the position of language teachers who, due to the study programme design, always instruct student groups of mixed abilities. Students will be characterized in terms of their age, study background, motivation and aptitude. Furthermore, teaching strategies proposed in current literature will be discussed in relation to real-life activities and arrangements implemented in the teaching prac-

tice. In conclusion, the authors recommend selecting a mix of activities in order to maximize involvement and language acquisition of all students in the given group.

## 1 The English for Health Care Professionals course

Based at the University of West Bohemia in Pilsen (Czech Republic), the authors have been teaching English to students of the Faculty of Health Care Studies (FZS). The subject called “English for Health Care Professionals” is a “B” category course for the students, i.e. a “compulsory-elective” one. This categorization means that the candidates have to register for a foreign language as part of the study programme, presently having a choice between English (opted for by about 90%) and German. English for Health Care Professionals is taught in two semesters; each course (coded AZ1 and AZ2) is completed by a written credit test. Since the students have different specializations (physiotherapists, occupational therapists, lab technicians, radiation technicians, paramedics, orthotists/prosthetists, hygienists), due to the schedule requirements they are streamed into study groups (average size of 16–18) on the basis of their specialization rather than actual language competence.

## 2 Student characteristics

University-wide entrance language competence is assessed during the enrolment procedure when the students take the adaptive online Oxford Placement Test. (The full methodology of the test is described at [www.oxfordenglishtesting.com](http://www.oxfordenglishtesting.com).) As a result, students get two scores for *Use of English* and *Listening* and a combined, overall score (0–100) that corresponds with the appropriate CEFR level (A0–C2). The conversion values for corresponding CEFR levels are detailed in Table 1.

Tab. 1: Overall Oxford Placement Test score / CEFR level conversion table

A1	1–20
A2	21–40
B1	41–60
B2	61–80
C1	81–100
C2	>101

Approximately 250 FZS students take the test each year. The average scores achieved by FZS students in recent years are detailed in Table 2.

The statistical results give a convenient average level oscillating around the score of 40, i.e. at the lower margin of B1 according to CEFR. The micro-composition of the classes typically provides a different picture. The table below contains the data



Tab. 2: Average Oxford Placement Test scores of FZS students between 2012 and 2018

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
23.3	38.5	41.73	46.19	42.81	38.99	44.32
A2	A2	B1	B1	B1	A2	B1

based on the midterm test taken by the students in the sixth week of their first semester in the last academic year (2018/2019). The test itself is strongly focused on vocabulary items introduced and on their use in context, i.e. use of English skills. Since the students have only had a limited amount of language instruction, it can be assumed that their entrance level plays a significant role in the test scores. The results used here represent the percentage of correct answers in the test; they do not constitute any CEFR value, but can be used reliably to illustrate the language competence differences and their proportion within the classes.

Tab. 3: Results of Midterm test 2018/2019

Class No.	No. of students	Average score %	Itemized score 0–20%	Itemized score 21–40%	Itemized score 41–60%	Itemized score 61–80%	Itemized score 81–100%	Lowest score in group	Highest score in group
1	14	60.0	0	4	2	5	3	22	100
2	15	53.6	0	4	7	3	1	31	92
3	11	57.4	0	2	5	3	1	35	91
4	16	73.1	1	1	1	6	7	20	91
5	15	78.3	0	1	1	6	7	35	97
6	14	62.3	0	1	5	6	2	34	81
7	12	69.6	0	1	3	3	5	36	97
8	14	69.9	0	0	5	5	4	45	96
9	9	50.0	0	2	2	5	0	22	77
10	15	60.3	0	5	1	5	4	25	95
11	11	78.1	0	1	1	2	7	29	98
12	12	74.4	0	1	1	4	6	37	88
13	10	80.5	0	0	0	4	6	64	96
14	17	67.5	0	2	3	8	4	26	92
15	15	69.9	0	1	3	5	6	24	99
16	12	73.6	0	1	1	4	6	28	100
17	13	72.2	0	1	1	6	5	33	94
18	15	78.5	0	0	3	3	6	53	96

The total number of students who took the midterm test was 240. There were 28 students with a score of 40 or lower who can be classified as weak (11.6%) and 80 students with a score of 80 and above who can be classified as strong (33.3%). It can be generalized that there are about five very proficient students and two or three quite weak ones in each mixed-ability group. Student groups are rather homogeneous in terms of age (19–20); most of the students are in their first year

of university studies after completing their secondary education with the “Maturita” leaving exam. There seems to be a strong correlation between the type of secondary school and the level of language competence achieved: students coming from general grammar schools (“Gymnasium”) tend to be stronger compared to students with a technical/vocational secondary school background. Nevertheless, due to final test standardisation, all the students at FZS are obliged to take the same test at the end of each semester. Therefore, if students’ proficiency level is lower than required, their successful performance depends strongly on their self-study. For a majority of the students, it is their secondary school experience with foreign languages that determines their present competence, and also their motivation, aptitude and expectations.

Drawing on Harmer’s (2015) characteristics, students manifest certain traits typical for adolescent learners as well as those typical for adult ones. Teenage students are in fact the best language learners (Ur 1996) thanks to the stage of brain development and its plasticity, capability of abstract thought and memory capacity. For adult learners, acquiring a new language is a conscious exercise of intellect; these students have certain expectations about the learning process and frequently also their own set patterns of learning. While disruptive behaviour is rare, to engage students’ full attention may be a challenge. The teacher’s first task is to stimulate the students’ engagement with material that is relevant and involving; that relates to their own interests, thoughts and experience (Harmer 2015). Also, a good teacher sets high expectations for all students; it is well known that students generally give teachers as much or as little as is expected of them. In this context, McKeachie highlights the importance of students’ feeling that the teacher cares about both their learning and them as individuals, and the value of getting students to participate in discussion (McKeachie, (1951, 1999) in Weimer (2008)).

### **3 Learning strategies and motivation**

It is commonly agreed that students differ in their aptitude for language acquisition. Nevertheless, it is less clear what such an aptitude means and how it can be assessed. Harmer (2015) claims that standard aptitude tests can only measure general intellectual ability, favouring analytic types of students. According to Multiple Intelligences Theory, introduced by Gardner (1983), humans do not possess a single intelligence, but a range of intelligences (mathematical, special, linguistic, etc.). Daniel Goleman (1996) has added emotional intelligence. All students will have a unique combination of talents and abilities, and they should be viewed and valued from that perspective. Another concept that significantly influences results in language acquisition is the notion of *locus of control* (Findley & Coper, 1983). As further elaborated by Williams & Burden (1997), learners can be divided into “internalisers”, i.e. those who make things happen, and “externalisers”, i.e. those to

whom things happen. In other words, some students trust in their own ability and effort, while others attribute their study results to the level of task difficulty, and also to their own good luck. The research (Findley & Cooper (1993), in Williams & Burden (1997)) suggests that learners who feel in control of their learning process seem to achieve better results.

Motivation plays a crucial role in the process of learning. Williams & Burden (1997) claim that language, after all, is a part of one's identity and is used to convey this identity to other people. Motivation, i.e. "a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal or goals" (Williams & Burden (1997, 120), can be influenced by a number of internal and external factors. The internal factors include the learner's interest in the activity, the perceived value of the activity, his/her sense of control and concept of self, his/her attitudes to the learning in general, to the target language and, additionally, to the target language community and culture, and, finally, his/her developmental age and stage. The external factors incorporate significant others (family, teachers, peers), the nature of interaction with significant others, the learning environment, and also the broader context of learning, e.g. the whole family, cultural and educational background.

Ultimately, teachers need to arouse students' curiosity and propose tasks that are appropriate in terms of difficulty, so that all learners have an opportunity to experience the feeling of success. Consequently, the same learning task will not be appropriate for all students, and differentiation is needed, as further discussed in Section 4. At the same time, the course we teach follows a relatively rigid syllabus with its main focus on new vocabulary (medical terminology, the human body, drugs, diseases, etc.). The teaching approach is as follows: all students are supposed to master certain "core" vocabulary and grammar, which is clearly determined by the textbook and the acquisition of which is assessed through the final credit test. Stronger students are offered "extensions", i.e. additional vocabulary items, less frequently used grammar structures, etc., for example in the form of differentiated work sheets. In an ideal world, each student would benefit from a different mix of learning tasks and activities. That, of course, is impossible to achieve in this context.

Despite the fact that large classes of mixed-level students and limited class time make individually tailored teaching impossible, it is nevertheless possible to adapt some methods and materials that should provoke students' individual involvement and motivation by making alterations which take into account their different levels. Arousing and maintaining student interest is crucial, so the specific tasks should trigger student initiative, promote collaboration and provide the experience of success, which can be attained by game-like activities, open-ended ques-

tions, visual materials, etc. (Ur, 2012). All that hopefully helps students achieve better personal results and enjoy the process of learning at the same time. The following section discusses some of these issues and gives examples of useful adaptations for dealing with groups having mixed abilities.

## **4 Managing mixed-ability classes**

### **4.1 Whole-class teaching**

Facing a heterogeneous group, the teacher soon discovers that whole-class teaching is not ideal. Harmer (2015) observes that teaching and learning are often regarded as “whole-class grouping” – a process in which a teacher stands in front of students who sit in orderly rows and mostly listen to what they are told. He claims that this type of interaction enables teachers to stay in control and strengthens a sense of belonging within a group. However, he also lists a few disadvantages that seem of crucial importance when dealing with mixed-level proficiency within a class. First of all, he points out that students’ speaking time is significantly reduced due to the greater number of people taking part in a conversation. Moreover, as Harmer puts it, “it favours the group rather than the individual” (p. 178). This means that everyone has to do the same thing within the same amount of time, which might be quite problematic with mixed-ability classes. Finally, Scrivener (2012) states that stronger students tend to dominate and deprive weaker students of the possibility to fully participate. Nevertheless, we found whole-class teaching beneficial in certain stages of the teaching process, specifically in introducing a new theme and also in the final, review stages of individual or group activities.

### **4.2 Pairing and grouping**

Since whole-class teaching is not the most effective approach when dealing with mixed-ability classes, deliberate grouping and pairing seem to be of the utmost importance. Understandably, many teachers often assign people who sit close to each other to collaborate. Even though this saves time during the lesson, variety in the groupings makes students more involved in a task and exposes them to different accents and opinions. As Prodromou and Clandfield (2007) believe, the range of variation is considered crucial when it comes to grouping or pairing students in mixed-ability classes. Not only does deliberate diverse grouping or pairing prevent boredom but also allows teachers to, in some measure, influence the composition of a group or a pair.

To deal with differences in language proficiency within a classroom, many techniques may be implemented. One of these, described by Prodromou and Clandfield (2007) as “collaborative work”, involves weaker and stronger students being

paired so that the weaker one is supported. However, as Scrivener (2012) notes, even though weaker students may improve their language skills more efficiently, the technique used too often may unintentionally stress the differences between students or discourage stronger ones due to the lack of challenge. In practice, when provided with plenty of collaborative tasks which constantly emphasise the gap in proficiency levels, FZS students' willingness to participate dropped considerably. For these reasons, "collaborative work" should not be overused. Another technique mentioned by Prodromou and Clandfield (2007) is using "a balance of students in each group", which can be done through deliberate frequent changes in grouping that are monitored by the teacher. When implementing the variations, which usually involves standing up and moving around the classroom, students may sometimes express reluctance. So as to overcome this, teachers may apply ideas to make grouping an enjoyable activity. Scrivener (2012) lists many interesting ways to put students in pairs and groups; unfortunately, many of them do not allow teachers to control the outcome, which seems to be of significant importance when working with mixed-ability classes. He mentions, however, that monitored matching activities can be used to manipulate grouping or pairing. These are done when a teacher who is completely aware of what they give to whom distributes pieces of a task to be matched. Therefore, when pieces are not allocated randomly, the composition of groups is chosen according to the teacher's needs. Moreover, if done discreetly, students may not even be aware of the fact that the activity has been manipulated.

To illustrate, the example below presents an activity that is utilised to pair up students who have been familiarised with vocabulary concerning medical professions. The table below is cut into 16 rectangles which are then deliberately distributed among students. This monitored matching activity ensures vocabulary revision, which is not the main purpose but an additional advantage, and puts the students into pairs for a succeeding activity without them even realising that the choice of pairs is not completely random. By trying to find a rectangle that completes their sentences, the students focus on the matching activity and are not aware that they are paired purposefully.

1) A paediatrician ... 2) ... medicines to give to medical staff or patients.	1) ... treats children. 2) A pharmacist prepares ...
1) A paediatrician ... 2) ... supports surgeons in the operating theatre.	1) ... treats children. 2) A scrub nurse ...
1) A radiologist ... 2) ... responds to emergencies and gives first aid.	1) ... takes x-rays and other images. 2) A paramedic ...
1) A radiologist ... 2) ... with pregnant women and their unborn babies.	1) ... takes x-rays and other images. 2) An obstetrician is concerned ...
1) A lab technician ... 2) ... attends births and delivers babies.	1) ... examines samples and tissues under a microscope. 2) A midwife ...
1) A lab technician ... 2) ... performs operations.	1) ... examines samples and tissues under a microscope. 2) A surgeon ...
1) A cardiologist ... 2) ... moves furniture and patients around the hospital.	1) ... deals with heart problems. 2) A porter ...
1) A cardiologist ... 2) ... puts patients to sleep before operations.	1) ... deals with heart problems. 2) An anaesthetist ...

One may argue that even though a class is divided into small groups or pairs, weaker students may still be dominated by those with better language proficiency. Fortunately, this can be avoided, to some extent, by allocating roles within each group. This technique is mentioned by Scrivener (2012), who calls it “character role-cards”. Depending on the topic students discuss, the roles may differ; it is very important, however, that each student is provided with clear instructions so that they know exactly what their function is. In this kind of activity, the roles may be known by all group members, or may be kept secret. Thus, students may be given a piece of paper with a detailed description of a task. For example: *You’re a complainer. Whenever somebody has an idea, be sceptical about it. Try to give as many drawbacks as possible. Find a counter-argument for every argument. Or: Make sure that everyone says at least 5 sentences. Act naturally; don’t let other students know what your role is.* To make a discussion even more engaging, an additional element can be added, at least sometimes. Group members are instructed to identify the roles of other members, as the discussion proceeds. By trying to discover them, when still talking about a given subject, students tend to shift their focus onto a task which appears to be less stressful than a standard speaking activity. This additional task – to discover who has what role – makes the discussion more interesting and enjoyable for the participants.

A practical illustration of such a character role-cards discussion is presented below. The main subject of the discussion is “conventional and alternative methods

of treatment”. The students are divided into groups of three and each group is given a piece of paper with the following instructions:

**In groups of three, answer the following questions:**

- What’s the difference between conventional and alternative therapies?
- Should cannabis for medical purposes be legal and funded by health insurance companies? Why? Why not?
- Suggest possible alternative treatments for the following people:
  - a woman who suffers from hay fever, but after getting pregnant must discontinue using antihistamines,
  - an elderly man who suffers from chronic lower back pain,
  - a middle-aged businessman who suffers from persistent insomnia.

Before the discussion starts, each of the three students is individually allocated a specific role which aims at encouraging spontaneous speaking by changing the focus from speaking practice into a game-like activity. The three role-cards provide the students with the following tasks:

1. Make sure that everyone says at least 5 sentences. Act naturally; don’t let other students know what your role is.
2. Use the phrase: “You have a point there, but ...” at least 5 times. Act naturally; don’t let other students know what your role is.
3. You cannot use the words “yes” or “no”. Act naturally; don’t let other students know what your role is.

The last instruction is often highly demanding and requires rather good language proficiency; therefore, it should be given to the strongest students. When allocated properly, the additional instructions force all the students to participate in the conversation due to different tasks they need to fulfil. As a result, the situation when weaker students do not take part in group conversations is less frequent; also, the majority of students find acting highly enjoyable.

Another proven cooperative technique is the three-phase dialogue, also known as think/pair/share (Sieglová 2019). Students first work on a task individually, then form pairs and discuss and compare their solutions, and, in the last phase, they discuss the most suitable proposals in larger groups. In the activity described below, each student gets one copy of the admission dialogue. There are two versions of the task: one with a choice of replacement answers to choose from (for weaker students); one without any such choice, where the students need to propose their own solutions. Then students with different versions work in pairs and compare and discuss their proposals. In the end, paired students share the agreed-

on version on a class-wide level, and the suitability of the individual proposals is discussed. The nature of the task helps develop sensitivity towards the level of politeness in specific professional settings. The technique itself is beneficial in terms of involvement, cooperation, peer teaching, and development of communication skills.

**Replace each underlined phrase in the dialogue with an alternative polite phrase. (Use the list below.)**

Nurse: I have forgotten ..... your name.

Patient: It's Mrs Stein

N: Of course, Mrs Stein. Give me ..... your letter of referral.

P: Here it is.

N: Thanks. So, Mrs Stein, you have come in for removal of varicose veins?

P: Yes. The operation is this afternoon.

N: Confirm ..... one or two things.

First, are you on ..... any medication?

P: Yes, I take Venlafaxine.

N: What for ..... ?

P: I take it for depression.

N: OK. Now, tell me ..... about your lifestyle.

Report ..... any alcohol or drug problems you have.

P: None. I don't drink and I don't take drugs.

N: Also, tell me if you have had ..... any contact with HIV in the past year.

P: I haven't had any contact with HIV, no.

N: Fine, and who is ..... paying for the treatment?

P: I'm covered by medical insurance.

N: Great. And lastly, you must ..... take off your make-up and your rings.

*would you mind if I asked you to; it's important to know about; can you tell me how you are; could you tell me if you take; I'm sorry, I can't remember; I need to know if you have; can you let me have; I'd like to check; may I ask why; I have to ask*

Adapted from: Grice, T. & Greenan, J. (2008). *Nursing 2*. Oxford: OUP, 11.

### 4.3 Nominating

According to Prodromou and Clandfield (2007), deliberate nominating (i.e. calling on specific students) is believed to be a relevant tool when dealing with mixed-ability classes. It is a common occurrence that when a group of students is asked to raise their hands and answer questions, it is usually the stronger and more confident students who do it first. Deliberate nominating enables teachers to more or less equally divide the speaking time and ask more or less demanding questions depending on a student's level of proficiency. Furthermore, when nominated without any specific order (unexpectedly), everyone appears to be more focused on a task. As Prodromou and Clandfield (2007) point out, it is necessary to state a task or ask a question before allocating it to a student. That way, students are



given time to comprehend and interpret questions and, most importantly, prepare answers. Lastly, mixed-ability classes require a teacher to keep an on-going record of all the students who have already spoken so that the speaking time is distributed evenly. In our experience, nominating helps tailor the task/question to the students' proficiency level and control their speaking time.

#### **4.4 Other techniques and strategies**

Current teaching methodologies propose a variety of other techniques and strategies used to facilitate the teaching process in mixed-ability classes. To begin with, Scrivener (2012) points out that the same task may be given in a choice of versions. Being probably the most common solution, differentiated worksheets within a group seem to be of crucial importance. That way stronger students are provided with a challenge appropriate for their language level; weaker students, however, are enabled to complete the given task thanks to additional support. The following example of a differentiated worksheet is given by Scrivener (2012, p. 90): "offer an open writing task for stronger students and a similar task for weaker students, but with added support, e.g. guiding questions, a partially written text or a list of ready-made phrases." It needs to be emphasised that when dealing with mixed-ability classes, task variation does not imply that a teacher has to prepare two separate lesson plans. Variety can be offered thanks to a few simple measures, e.g. adding more gaps for stronger students, adding additional supporting questions or visuals for weaker students, providing weaker students with a list of useful phrases, etc. An example of such a differentiated exercise for FZS students is presented below. Version A focuses on vocabulary problems in a context; version B, however, which is allocated to more proficient students, provides the additional challenge of word formation and grammatical problems.

**Version A – Fill in the gaps using the given words:**

*layer / smallest / effects / weight / dangerous / safely /  
undesirable / prescribe / interact / regimen / drowsiness*

The amount of a drug taken at any one time is called a dose. A minimal dose is the ..... amount that will give the desired effect, while a maximal dose is the largest amount that can be administered ..... Physicians often ..... an average dose – the amount that is effective for most patients. A dose can be expressed as the ..... of the drug, e.g. 400mg, or volume, e.g. 15ml. It can also be a number of items in a dose, like 1 pill or 2 capsules, or some other quantity, e.g. a thin ..... of ointment. The frequency at which the drug is taken is called the drug ..... It means how many times a day a patient has to take the drug and what time period should be between the doses. Patients use their drugs for certain therapeutic effects, but many drugs also have other, ..... effects on the body called side ....., such as nausea, diarrhoea, dizziness, ....., rashes, weight gain and others. Doctors also have to take into consideration that any two medications may ..... with each other, either enhancing or suppressing their effects. Combining drugs can also be .....

**Version B – Fill in the gaps using the given words.**

**The words in bold need to be used in different word forms:**

*layer / **small** / effects / weight / **danger** / **safe** /  
undesirable / prescribe / interact / regimen / **drowsy***

The amount of a drug taken at any one time is called a dose. A minimal dose is the ..... amount that will give the desired effect, while a maximal dose is the largest amount that can be administered ..... Physicians often ..... an average dose – the amount that is effective for most patients. A dose can be expressed as the ..... of the drug, e.g. 400mg, or volume, e.g. 15 ml. It can also be a number of items in a dose, like 1 pill or 2 capsules, or some other quantity, e.g. a thin ..... of ointment. The frequency at which the drug is taken is called the drug ..... It means how many times a day a patient has to take the drug and what time period should be between the doses. Patients use their drugs for certain therapeutic effects, but many drugs also have other, ..... effects on the body called side ....., such as nausea, diarrhoea, dizziness, ....., rashes, weight gain and others. Doctors also have to take into consideration that any two medications may ..... with each other, either enhancing or suppressing their effects. Combining drugs can also be .....

Adapted from: Telínová, A. & Crossen, G. (2013). *English for Medical Professions 2*.  
Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, 24.

The common occurrence of high-level students finishing early may cause a problem for many teachers. Ur (2016) suggests that one should prepare a task manageable by all of the students and, additionally, have something that might be undertaken by volunteers. She observes that everyone who fulfils the mandatory exercise succeeds, and students who manage to do more succeed even more. Thus, there is no sense of failure, just a smaller or bigger success. Ur (2016) has also drawn attention to the fact that stronger students may sometimes need reinforcement to work on optional tasks, whereas weaker students might need assurance that it is enough to do mandatory exercises.

Practical implementation of the strategy is illustrated below. The table presents a task that aims at interviewing one’s classmates about their eating habits and levels of physical activity. The students walk around the classroom and ask questions to gather information about their classmates. To make sure that everybody is able to fulfil the exercise in time, the students are told that it is required for them to interview a minimum of two people. Therefore, the stronger students have an opportunity to speak more, and the weaker ones can successfully fulfil the mandatory task with no sense of failure.

	Classmate no. 1	Classmate no. 2	Classmate no. 3	Classmate no. 4
What does he/she typically eat in a day?				
Is he/she active? What does he/she do to stay active?				
What are the positive and negative aspects of his/her diet?				
How is his/her health in general?				

According to Ur (2016), it is essential to put many open-ended questions, as they facilitate answer variety. When asked an open-ended question, students may use vocabulary and phrases they are familiar with and, therefore, construct sentences adjusted to their own language level. Questions that are closed-ended are often prepared for one specific level of language proficiency. Thus, many students who are in a mixed-ability group may find them either too challenging or too simple.

Another practical example of task variation is illustrated in the “Taking the history” exercise below. After having listened to an admission dialogue, students are asked to practice the questions by asking for personal and medical details

of their partners and filling them into the form. There are two varieties of the record forms, each available in six versions. The forms are double-sided: one side contains details of a “mock” identity to be assumed by the student; the other side is just an empty form. Students work in pairs, asking their partners for details to complete the empty form with the relevant details. The shorter variety, allocated to weaker students, focuses on practising basic questions needed when taking a patient’s history. The longer variety extends the task in terms of both the number and complexity of questions necessary and the level of detail in the answers, thus introducing novel vocabulary items. Students are allowed the same amount of time; the complexity of the second form typically eliminates the occurrence of early finishers. In the final review, each individual student reports the medical condition of his/her partner (every individual condition will be different). A list of the conditions found in all versions is compiled on the board and student pairs are asked to do a “triage”, i.e. to decide about the priority of treatment with respect to the level of medical emergency of the individual conditions. Through this activity, weaker students are familiarized with some of new vocabulary, and, at the same time, are prompted to discuss and possibly argue about their priority sequence, thus practising oral fluency.

<b>Patient Record 1</b>	
First name:	<i>Jennifer</i>
Surname	<i>Atkins</i>
DOB	<i>19 October, 1993</i>
Address	<i>23, Upper Lane, Scarborough</i>
Occupation	<i>teacher</i>
Marital status	<i>married</i>
Next of kin	<i>husband</i>
Contact no.	<i>737 956 347</i>
Smoking intake	<i>doesn't smoke</i>
Alcohol intake	<i>occasionally, 20 units (0.2 l) per week</i>
Reason for admission	<i>car accident, broken leg and rib</i>
Medical history	<i>type 2 diabetes (no insulin)</i>
Allergies	<i>no allergies</i>
GP	<i>Dr Nicolas Mayer</i>

<b>Patient Record 2</b>	
Name and surname	<i>Ian Scott</i>
DOB	<i>31 August, 1956</i>
Address	<i>14, Moonlight Crescent, Brighton</i>
Occupation	<i>retired, works part-time as an accountant</i>
Marital status	<i>married, two children</i>
Next of kin	<i>wife Allison, mobile 605 123 654</i>
Alcohol intake	<i>30 units per week, no problem with alcohol withdrawal</i>
Smoking intake	<i>n/a</i>
Chief complaint:	<i>shortness of breath</i>
Additional complaints	<i>cough, blood in sputum</i>
Aggravating factors	<i>exercise, climbing stairs</i>
Relieving factors	<i>sleeping with supported head</i>
Drug history	<i>Nuradeine (painkiller) occasionally for headache</i>
Medical history	<i>hospitalized in 2011 with suspected heart attack</i>
Family history	<i>breast cancer on mother's side, mother died 2005 father died 1998 of stroke</i>
Allergies	<i>gluten, special diet</i>
GP	<i>Dr Fitzwilliam Collins</i>

#### 4.5 Seating arrangement

In most cases, successful cooperation within a group, especially of mixed-ability, depends greatly on the seating arrangement. Harmer (2007) lists four ways of arranging seats: orderly rows (traditional), and horseshoe, circle or modular arrangements. He claims that orderly rows enable teachers to thoroughly monitor students' work and maintain eye contact with them. Furthermore, this kind of arrangement is regarded as suitable for activities such as grammar explanation, giving presentations, or watching a video. The horseshoe or circle arrangements are often used with smaller groups. Unlike orderly rows, these arrangements particularly enable student-student interaction, learner-teacher equality and class relationships; many teachers consider these factors as important as acquiring knowledge. Finally, the modular arrangement, also called separate tables, is often seen in specialised classes, for instance laboratories. West (2010) states that this type of seating is marked by students sitting in groups around a few tables and a teacher approaching the tables to control, instruct and help the learners. Thanks

to the modular arrangement, student-student interaction becomes the centre of teachers' attention.

In our experience, variation in seating arrangements is an indispensable tool to achieve good results. It enables teachers to use a greater variety of tasks and activities with students; it also enables teachers to determine what works best for their classes. As discussed above, activity type or level differentiation is unavoidable when teaching mixed-ability classes; thus, the use of a variety of seating arrangements for different kinds of activities helps add an additional level of diversity.

## **Conclusion**

The intention of this article is to review strategies that have proved themselves to be the most productive in teaching mixed-ability classes, using the example of English language students of the Faculty of Health Care Studies (FZS) at the University of West Bohemia. After characterizing the students of these classes in terms of their initial language competence as reflected in test scores, issues of language aptitude and motivations are discussed. The authors then discuss various teaching strategies and describe their practical implementation in classes, with examples of activities and materials that can be used successfully with mixed-ability groups.

Some of the strategies presented will require rather sophisticated preparation on the part of the teacher; moreover, once in place, the teacher needs to be sensitive towards the unique atmosphere in the class group when using a particular technique. Students' competence, aptitude, motivation, and other characteristics are not fixed; they alter over time. Despite the limitations of time and group size, teachers must assess the different levels present in a mixed-ability class and adopt and adjust materials, tasks and expectations in order to, as much as possible, positively influence the learning outcomes for all individual students. Even though one may assume that working with mixed-ability groups is demanding, time-consuming and sometimes frustrating, it might also be seen as a challenge and a rewarding experience for a teacher.

In mixed-ability classes, comparing one's own results with those of fellow students comes naturally. The role of a teacher is to serve as a guide, to explain that a starting point may be set differently for individual students, but they all have the same opportunity to move up. Having said that, we must then be willing to put in the effort required to adopt our teaching activities as much as possible to the different levels present in our classes. Then, if the learning process takes place in a friendly atmosphere, is interesting, varied, and enjoyable, all students will thrive. The ultimate aim of a good teacher is that all students have an opportunity

to experience solidly-grounded success. What remains a question to be answered by further research are the reasons why students who went through more or less the same or very similar language programmes in their elementary and secondary schools demonstrate such great differences in their language competence when they reach the university. It may be challenging to teach mixed-ability classes, but, within the educational system, we need to ask what produces these inequalities.

## Resources

- GOLEMAN, D. (2005) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Dell, 33–45, 79–95.
- GRICE, T. & GREENAN, J. (2008). *Nursing 2*. Oxford: OUP, 11.
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 40–46.
- FINDLEY, J. H., & COOPER, H. M. (1993) Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–27, in Williams, M. & Burden, R. L. (1997).
- HARMER, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 86–94, 177–180.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (2013) *How languages are learnt*. Oxford: Oxford University Press, 77–92.
- MCKEACHIE, W. J. (1951, 1999) *McKeachie's teaching tips*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, in Weimer, M. (2008) *Four teaching maxims that endure*. Available at <https://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching-four-teaching-maxims-that-endure/>
- UR, P. (2016). *Penny Ur's 100 Teaching Tips*. Cambridge: Cambridge University Press, 48–50.
- UR, P. (2012). *A Course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 54–55, 272–282.
- PRODROMOU, L. & CLANDFIELD, L. (2007). *Dealing with difficulties. Solutions, strategies and suggestions for successful teaching*. Peaslake: Delta Publishing, 57–87.
- SCRIVENER, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 88–96, 199–223.
- SEYMOUR, D. & POPOVA, M. (2005) *700 classroom activities*. London: Macmillan Education, 107
- SIEGLOVÁ, D. (2019) *Konec školní nudy*. Praha: Grada Publishing, 62–63
- TELÍNOVÁ, A. & CROSSEN, G. (2013). *English for medical professions 2*. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, 11
- WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, 23–29.
- WEST, K. (2010). *Inspired English teaching. A practical guide for teachers*. New York: Continuum International Publishing Group, 16–17.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 65–78, 101–103, 121–127.

## Authors

**Mgr. Marie Majerová**, e-mail: mamajer@ujp.zcu.cz, University of West Bohemia, Institute of Applied Language Studies.

She is an ESP instructor with extensive teaching experience in the Faculty of Health Care Studies (FZS) at UWB; as the guarantor of the FZS English courses, she designs curricula and participates in the production of teaching and testing materials.

**Mgr. Bartłomiej Wróblewski**, e-mail: bwroblew@ujp.zcu.cz, University of West Bohemia, Institute of Applied Language Studies

He graduated from Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland. He works as an ESP lecturer focusing mainly on Medical English and English for Mechanical Engineering. His main research interest is teaching methodology.





**Inovace ve výuce cizích jazyků**

**Innovations in Teaching Foreign Languages**

# Warm-up aktivity při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách

Iveta Čermáková

**Abstrakt:** Vzhledem k specifické povaze motivace cizojazyčných studentů medicíny při výuce češtiny je nezbytné účelně pracovat s *warm-up* aktivitami a dalšími postupy, které mohou kompenzovat absenci některých motivačních rysů. Příspěvek představuje konkrétní návrhy, jak s těmito aktivitami pracovat, a upozorňuje na nebezpečí, na která může učitel narazit. Tato rizika vyplývají z odlišného kulturního, vzdělávacího, sociálního a náboženského kontextu, ve kterém podstatná část studentů vyrostla. Příspěvek vycházející z autorčiny letité zkušenosti s výukou ukazuje, jak se zmíněným rizikům vyhnout a jak využít *warm-up* aktivity smysluplným a účelným způsobem.

**Klíčová slova:** *warm-up* aktivity, motivace, výuka češtiny pro cizince, multikulturní skupiny

**Abstract:** With regards to specific motivation of foreign students studying at Czech medical faculties, it is useful to work with various activities that make lessons more attractive. Warm-up activities can be incorporated into Czech classes to compensate for the lack of students' motivation to learn the Czech language. The paper presents particular suggestions on how to incorporate these activities into language courses and draws attention to the risks the teacher may face. These risks are associated with different cultural, educational, religious, and social background of students. Based on the author's experience, the paper shows how to avoid these risks and to benefit from warm-up activities in a meaningful and effective way.

**Key words:** warm-up activities, motivation, Czech for medical students, multicultural groups

## 1 Úvod

Obecným rysem vývoje didaktických metod výuky cizích jazyků je odklon od tradičních postupů, založených na konzervativně pojaté překladatelsko-gramatické metodě, obohacené víceméně nahodile o prvky metod dalších, k postupům komunikativnějším. Zaměření na komunikativnost je často spjato s požadavkem na zábavnost vyučování, a to především ze strany studentů. Konkrétním dílčím nástrojem, jak těmto tendencím vyhovět, je práce s tzv. *warm-up* aktivitami. Cílem tohoto textu je posoudit, do jaké míry je možné a účelné s těmito aktivitami pracovat v prostředí, které je v dvojím smyslu specifické, totiž při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách. Ona dvojí specifičnost spočívá jednak v tom, že jde o univerzitní prostředí, kde jsou studenty intelektuálně i osobnostně vyspělí jedinci, kteří požadují, aby výuka jazyka zapadala do celkového rázu studia na vysoké škole, a jednak v tom, že motivace těchto studentů je zcela specifická.

## 2 Warm-up aktivity

Úvodem je pochopitelně nutné definovat, co jsou to *warm-up* aktivity. Jde o termín velmi užívaný a velmi módní, jak ostatně potvrdí i prostý pohled na internet, nabízející velké množství konkrétních aktivit (je ale potřeba upozornit, že termín je využíván i mimo didaktiku). Podíváme-li se ale na odborné, didakticky zaměřené texty nebo i na spíše populárnější internetové stránky, zjistíme, že se pod *warm-up* aktivity zařazují činnosti velmi různorodé. Analyzujeme-li tyto různorodé přístupy, vidíme, že obecně se tyto aktivity spojují se čtyřmi základními cíli, které ale nemusí být u konkrétní aktivity přítomné všechny:

1. jak už název naznačuje, tyto aktivity by měly studenty „zahřát“, tj. rychle a účinně je uvést do „provozní“ teploty, rychle je rozmluvit, „dostat“ do jazyka;
2. někdy se ztotožňují s tzv. *ice-breakers*, tj. připisuje se jim cíl prolomit ledy – předpokládá se, že student pocituje nechuť nebo obavu začít mluvit nebo podílet se aktivně na hodině; tento cíl se může částečně překrývat s cílem předchozím, ale není nutně identický (tématu *ice-breakers* je věnována velká pozornost v didaktice angličtiny jako cizího jazyka, v české, srov. též Betáková, Homolová & Štulrajterová, 2017, ale především v té anglofonní, srov. Cullen, 1998; v posledních letech např. vznikla celá řada studií, které popisují nutnost užívání *ice-breakers* při výuce studentů pocházejících z velmi chudých, zastaralých poměrů, srov. např. Marneni, Kubar Bondeni & Bukya, 2017); z metodologického hlediska je důležité, že přestože je třeba mezi *warm-up* aktivitami a *ice-breakers* rozlišovat, protože u pravých *ice-breakers* se u studenta předpokládá existence jistého mentálního bloku, který je třeba překonat, velká část odborných zdrojů mezi oběma termíny nerozlišuje;
3. řadí se sem i aktivity, kterými učitel reaguje na hrozící nebo reálný pokles pozornosti a zájmu studentů uprostřed hodiny a které mají za cíl pozornost obnovit;
4. z povahy věci se předpokládá, že rychlé přilákání pozornosti studenta k tématu a jeho rychlé zapojení by mělo být přitažlivé, „zábavné“, proto většina autorů předpokládá, že tyto aktivity by měly pobavit.

V různých zdrojích nacházíme ještě další přívlastky, které se k těmto aktivitám připojují (např. odrážejí už konkrétní metodu či postup, který se při nich aplikuje, nebo místo ve struktuře hodiny, jako např. tzv. *pre-reading activities*, *pre-listening activities*), ale o žádných z nich nemůžeme dle našeho názoru tvrdit, že by patřily k definičním charakteristikám *warm-up* aktivit (a to nemluvíme o přívlastcích nevhodných, jako je např. označování těchto aktivit spojením drilovací aktivity, jak tomu občas je).

Ze stručného soupisu vlastností aktivit, kterými se budeme zabývat, vyplývá, že budou jen obtížně jednoznačně spojitelné s jednou konkrétní výukovou metodou

či formou, tak jak se objevují v moderních typologiích těchto metod, přihlížejících k nejrůznějším hlediskům (Maňák & Švec, 1993; Červenková, 2013 a další). V souladu s těmito autory bychom námi zkoumané aktivity mohli zařadit např. k metodám motivačním (tj. jedné z variant metod z hlediska fáze výuky u Maňáka, 1990) nebo k *brainstormingu*, tj. jedné z komplexních výukových metod (např. u Maňáka & Švece, 2003). Totožnost těchto termínů ale není úplná, proto asi nejvhodnějším synonymem (či lépe řečeno hyperonymem) jsou aktivizující (např. u Jankovcové, Průchy & Koudely, 1988) nebo aktivizační metody (Kotrba & Lacina, 2011). Jinými slovy, *warm-up* aktivity patří do této skupiny, ale ne každá aktivizační metoda je *warm-up* aktivitou. *Warm-up* aktivity jsou navíc samy o sobě komplexním označením: jak vyplývá z jejich popisu v následujícím textu, mohou vykazovat rysy diskuse jako významné aktivizující výukové metody, mohou být druhem didaktické hry, mohou být kvízem atd. (podrobněji k těmto termínům např. Červenková, 2013). A jsou samozřejmě i hrou pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností (Petty, 2013).

## 2.1 Typologie *warm-up* aktivit

Základní typologie zkoumaných aktivit souvisí s cíli, o kterých už byla řeč: odráží zařazení těchto aktivit do rámce hodiny a jejich funkci. Rozlišují se:

### 1. Aktivity na začátku hodiny

Tyto aktivity jsou pochopitelně spjaté především s prvními dvěma cíli, o kterých byla řeč v oddíle 2, totiž se snahou „dostat“ studenty na začátku hodiny do jazyka a „zahřát“ je, a též s funkcí *ice-breakers*.

### 2. Aktivity uprostřed hodiny či na jejím konci

Tento typ aktivit takřka vždy souvisí s „oživením“ hodiny, jde o reakci na klesající pozornost, příp. o činnost, která má odlehčit situaci např. po obtížné pasáži hodiny (výklad obtížného gramatického jevu, obtížné cvičení či procvičování apod.).

## 2.2 *Warm-up* aktivity a motivace

Z povahy *warm-up* aktivit vyplývá jejich zásadní souvislost s motivací. Jak víme, motivace, a to jak vnitřní, tak i vnější, je naprosto klíčovým faktorem jakékoli úspěšné výuky (srov. k tomu např. Čapek, 2015; Fontana, 2014; nebo Lokšová & Lokša, 1999). *Warm-up* aktivity v jazykových hodinách vlastně přímo s motivací pracují, a to ve dvou perspektivách. V té dlouhodobé přispívají k obecnému zájmu studenta studovat jazyk, v té krátkodobé – totiž v rámci konkrétní hodiny – okamžitou motivaci buď „startují“, nebo reagují na její pokles. Vzhledem k tomu, že *warm-up* aktivity obvykle nejsou učitelem nijak vnějškově hodnoceny – jejich cíl je jiný –, pracujeme při nich takřka výhradně s motivací vnitřní: snažíme se ve

studentovi stále obnovovat přesvědčení, že studium jazyka má pro něj smysl, že mu bude přinášet radost, uspokojení a vnitřní užitek.

### **3 Warm-up aktivity a specifičnost výuky češtiny na lékařských fakultách**

Konfrontujeme-li výše uvedené vlastnosti a cíle *warm-up* s rámcem, ve kterém probíhá výuka češtiny cizinců na lékařských fakultách, nalezneme celou řadu aspektů, které užívání *warm-up* aktivit znesnadňují nebo které přinejmenším vyžadují specifický přístup učitele.

#### **3.1 Warm-up aktivity a univerzitní prostředí**

Nejmenším problémem je nepochybně odlišnost univerzitního prostředí od klimatu nižších typů škol (srov. Rohlíková & Vejvodová, 2012). Na základě našich zkušeností můžeme odmítnout občasné názory, že i výuka jazyků na univerzitě by měla mít seriózní, konzervativní podobu, že studenti očekávají tradiční přístupy. Minimálně na našem pracovišti to neplatí – a je snadné didakticky zdůvodnit proč: naším cílem studenty naučit co nejlépe česky a všechny činnosti, které k tomu vedou, jsou oprávněné. Dokonce lze konstatovat, že studenti u *warm-up* aktivit, o kterých bude řeč dále, naopak oceňují jejich naprostou odlišnost od všech studijních činností, kterými se na univerzitě zabývají.

#### **3.2 Warm-up aktivity a motivace studentů**

Obrovským problémem naopak je motivace. Lze konstatovat, že u většiny zahraničních studentů lékařských fakult dominuje v hodinách češtiny jednoznačně motivace vnější, tj. snaha dostat vnějším požadavkům, které jsou na ně kladeny, totiž absolvovat potřebné atestace bez většího úsilí. Vnitřní motivace u některých z nich dokonce chybí takřka úplně, přinejmenším ta dlouhodobá: zkrátka takřka nepociťují potřebu naučit se komunikovat česky, nevidí v tom pro sebe do budoucna perspektivu (předmětem jejich hlavního studijního úsilí jsou pochopitelně odborné lékařské předměty).

U části z nich dochází k pozitivní změně ve vyšších ročnících: jejich vnitřní motivace stoupá, neboť začínají praktikovat v nemocnici a je po nich vyžadována komunikace s českým pacientem. Práce se studenty ve vyšších ročnících, na naší fakultě konkrétně ve výuce volitelného kursu češtiny ve čtvrtém ročníku, je proto v jistém smyslu snazší a i vyučujícímu přináší větší satisfakci. Vysvětlení zdrojů této motivace je komplikované – takřka žádný student nespojuje svou profesní budoucnost s působením v České republice, nemohou mít tedy pocit, že zlepšováním češtiny vylepšují svou pracovní kompetenci a vyhlídky do budoucna. Zdrojem vyšší motivace je pravděpodobně uspokojení z toho, že čeština je prostředníkem

jejich úspěšného lékařského zákroku v nemocnici (resp. úspěšného kontaktu s pacientem), příp. vědomí, že komunikace s pacientem je zásadní součástí lékařské profese.

Jak s takovouto motivací studentů souvisejí *warm-up* aktivity?

Jak ještě ukážeme dále, *warm-up* aktivity jsou dle našeho soudu velmi důležitým prostředkem, jak se pokusit zvýšit dlouhodobou i okamžitou, krátkodobou motivaci zahraničních studentů ke studiu češtiny.

U té dlouhodobé může vhodně zvolená *warm-up* aktivita přispět k lepšímu pochopení českého prostředí, zdejších zvyků a rysů každodenního života: naše zkušenost ukazuje, že čím více se student sžije s českým prostředím, tím lépe chápe důležitost češtiny a jeho připravenost se ji učit stoupne (tím ale rozhodně nechceme říci, že jde změnu radikální, to by neodpovídalo realitě: je to spíš metoda postupných kroků, které zlepšují situaci).

U krátkodobé motivace během hodiny je role *warm-up* aktivit zásadní: lze říci, že zejména u některých studentů je to vlastně jediný způsob, jak je opravdu vtáhnout do hodiny a dosáhnout alespoň částečně stanovených cílů (tato formulace zní možná pesimisticky, ale odráží dle našeho soudu realitu).

### **3.3 Warm-up aktivity a kulturně-národnostní různorodost studentů**

Specifickým aspektem, který musí brát učitel češtiny na lékařských fakultách v úvahu, je kulturní a národnostní různorodost studentů. Ta ovlivňuje celou řadu rysů procesu výuky:

1. Studenti přicházejí z odlišných vzdělávacích systémů a jsou zvyklí na různé podoby výuky jazyka. Různorodost těchto systémů se odráží i v jejich znalosti angličtiny jako základního komunikačního nástroje a v obecné schopnosti učit se cizí jazyk.
2. Zkušenost ukazuje, že ochota učit se cizí jazyk je různá u studentů různých zemí také v závislosti na tom, jak rozšířený je jejich rodný jazyk. Obecně platí, že u mluvčích menších jazyků je připravenost učit se cizímu jazyku větší.
3. Specifickým aspektem, který přímo ovlivňuje volbu a podobu *warm-up* aktivit, je kulturní a náboženské zázemí studentů. Učitel musí přihlížet ke struktuře dané skupiny a zvažovat vhodnost zařazení aktivit, které jsou spjaté např. s podobou českých svátků (Vánoce, Velikonoce) nebo konkrétních českých tradic a obyčejů.

## 4 Warm-up aktivity ve výuce češtiny na 3. LF UK v Praze

Hlavním cílem našich výukových hodin je komunikace s českým pacientem a to-muto cíli je pochopitelně přizpůsoben obsah i forma výuky. Na takto malém pro-storu není čas na detailní popis poměru jednotlivých obsahových složek hodiny ani na ucelený popis naší metody, a tak jen uvedu, že komunikační aspekt se snažíme zdůrazňovat co nejvíce, a proto máme neustále na paměti, aby studenti mluvili co nejvíce, ideálně od samého počátku vyučovací hodiny – účelným nástro-jem mohou být právě *warm-up* aktivity.

### 4.1 Warm-up aktivity na začátku hodiny

Takto pojaté *warm-up* aktivity jsou chápány jako „zahřívací“ a umísťujeme je na úplný začátek hodiny, tj. nic jim nepředchází. Slouží jako nástroj k rozmluvení studentů a vlastně též jako příprava na další průběh hodiny – je proto důležité, aby jejich propojení s dalším průběhem hodiny bylo organické, nenahodilé, jen tak mohou být motivačním nástrojem pro studenta.

Jedním z cílů těchto zahřívacích aktivit je během několika minut uvolnit atmosféru ve třídě, pokusit se studenty rozmluvit v cílovém jazyce, prolomit ledy (v této počáteční fázi hodiny mohou být tedy *warm-up* aktivity zároveň *ice-breakers*, a to tehdy, když u studentů pozorujeme jistý mentální blok, který není jen pouhou „ne-rozmluveností“). Bývají krátké, rychlé, jednoduché. Tematicky se mohou vztahovat k probíranému učivu, dle našich zkušeností to ale není nutné. Vhodně zvolené zahřívací aktivity mohou udat ráz hodiny a pozitivně ovlivnit její průběh. Přinutí studenty používat češtinu, přepnout do jiného jazykového modu (nezapomínejme, že výuka odborných předmětů v angličtině a kosmopolitní ráz Prahy znamenají, že studenti na začátku hodiny mluví česky po dlouhé pauze, trvající často od konce hodiny minulé – podstatná část studentů od poslední hodiny česky nepromluvila).

### 4.2 Warm-up aktivity uprostřed hodiny nebo na jejím konci

V souladu s tím, co bylo řečeno výše, v průběhu hodiny *warm-up* aktivity využíváme buď jako užitečnou přípravu na určité činnosti (*pre-reading activities*, *pre-listening activities*), nebo, a to častěji, jako aktivitu sloužící k odlehčení, převedení pozornosti atd. Je-li naším cílem odlehčení, umísťujeme je někdy i na konec hodi-ny. Pobočným cílem v obou případech je též snaha zařadit méně únavný prvek – je známo, že zejména v některých fázích semestru chodí studenti na hodiny češtiny velmi vyčerpaní z teoretických předmětů nebo z mnohahodinového samostudia, a jak nás učí psychologie, změna zaměření mysli je nástrojem proti únavě.

### 4.3 Typy používaných aktivit

V závěru textu představíme několik konkrétních aktivit, které používáme, nejsou to ale pochopitelně aktivity jediné. Za mnoho let výuky češtiny na lékařských fakultách se podařilo získat či vytvořit výukové materiály, které mohou být základem pro zkoumaný typ aktivit. Máme k dispozici specializované didaktické a metodologické knihy i on-line materiály (Hádková, Línek & Vlasáková, 2005, aj.), a i učebnice lékařské češtiny (např. Čermáková, 2018) disponují cvičeními, která mohou sloužit jako *warm-up* aktivity (např. luštění křížovek, doplňování chybějících písmen, cvičení typu pravda-lež atd., jsou-li zadána jako skupinová nebo párová práce).

Z definice *warm-up* aktivit vyplývá, že tematicky mohou, ale nemusejí souviset s probíraným učivem, měly by být ale zcela jiného rázu než aktivity, které jim předcházejí, resp. které po nich následují. Ostatně svého druhu *warm-up* aktivitou je i zcela tradiční neformální rozhovor s žáky, který vede řada učitelů na téma *Jaký byl víkend? Jaké máte plány na tento týden? Co tyhle dny děláte? Budete cestovat? Co budete večer dělat?*

Jiná tradiční aktivita, během které se zábavným způsobem probíralo téma probíhajících svátků, výročí nebo zrovna aktuálních obyčejů, naráží na potíže spjaté s již zmíněnou kulturní a náboženskou různorodostí studentů. Na naší fakultě dříve jednoznačně dominovaly skupiny sestávající z jedné nebo několika málo evropských národností (Norové, Řekové, Portugalci, Španělé), v dnešních skupinách lze pozorovat podstatný podíl studentů z Izraele, Íránu, Saudské Arábie atd. Jelikož našim cílem je účinný vzdělávací proces bez rušivých vlivů, musíme této nové skutečnosti přizpůsobit i volbu témat těchto aktivit. Dříve oblíbené předvánoční a předvelikonoční hodiny zůstávají, nicméně mění se většinou v učitelovu prezentaci o našich tradicích a zvyklostech, tj. pozbývají podoby *warm-up* aktivity v pravém slova smyslu, protože se už nezpívají společně koledy, nediskutuje se o odlišné podobě oslav Vánoc v jednotlivých státech a rodinách a podobně. To ale neznamená, že bychom se obecně vyhýbali informacím o historickém, kulturním a společenském životě v naší zemi (pro studenty jsou důležité, když v ČR žijí šest let), jen se mění podoba jejich prezentování.

Naše mnohaletá zkušenost ukazuje, že rozdílný přístup studentů z různých národnostně-kulturních prostředí se odráží i na atmosféře, práci a dynamice výuky v jednotlivých skupinách. Ochota aktivně se zúčastnit *warm-up* aktivit či např. her je velmi různá. Např. již zmiňovaní norští studenti, kteří několikrát do roka sami organizují tzv. *pub quizzes*, přijímají jakékoli zpestření výuky hrou s nadšením a soutěží velmi urputně. V jiné mnohonárodnostní skupině, která zřejmě sama o sobě není příliš kompaktní (studenti v ní si nejsou nijak zvlášť blízcí), může být identická aktivita přijata mnohem chladněji. Jelikož možnou reakci lze



předem jen těžko odhadnout, snažíme se odlišnosti respektovat a danou aktivitu v případě potřeby zkrátíme. Sami jako učitelé vyvíjíme maximální snahu o uvolnění atmosféry ve třídě. Snažíme se studenty velmi podporovat a chválit, dodávat jim sebevědomí k tomu, aby se snažili mluvit česky, i když jejich jazyková produkce samozřejmě vůbec není bezchybná. Veškeré aktivity monitorujeme a komentujeme, přistupujeme k nim s odstupem a humorem. Pokud mají někteří studenti zábrany a nechtějí se z jakéhokoli důvodu aktivně zapojit, nenutíme je k tomu. Jsme zkrátka smířeni s tím, že to, co je s nadšením přijímáno v jedné skupině, nemusí mít úspěch jinde.

Řada oblíbených *warm-up* aktivit vyžaduje pochopitelně jistou jazykovou kompetenci. Z důvodů, které jsme již naznačili, je u části našich studentů jazyková vybavenost pro některé z aktivit nedostatečná, což pochopitelně redukuje portfolio využitelných aktivit.

#### **4.4 Konkrétní *warm-up* aktivity**

Na závěr bychom rádi představili sedm *warm-up* aktivit, které jsou mezi našimi studenty nejoblíbenější (podobných aktivit pochopitelně najdeme mnoho i v dostupné didaktické literatuře, srov. Buttner, 2013). Existují v různých obměnách a každý učitel je může samozřejmě pozměnit s ohledem na konkrétní situaci v dané skupině studentů:

##### **1) Vytváření příběhu**

Učitel řekne první slovo a studenti jeden po druhém přidávají další. Učitel píše příběh na tabuli, všichni se společně snaží upravit navržené slovní tvary správně, aby věty dávaly smysl. Nakonec jeden student celý příběh přečte. Lze různě upravovat; v jazykově lépe vybavených skupinách může být student vyřazen, pokud slovo neřekne dostatečně rychle, ale většinou je uplatnění tohoto pravidla nemožné.

##### **2) Kufr**

Tato hra, která má též různé podoby, je odvozena od kdysi populární televizní soutěže. Dva dobrovolníci usednou zády k tabuli. Učitel napíše na tabuli pět až sedm slov a zbytek třídy se snaží česky definovat slova tak, aby je soutěžící co nejdříve uhodl. Student, který uhodne více slov, vyhrává. Jak vyplývá z popisu, tato hra je zaměřena na rozšiřování slovní zásoby a její podoba a plynulost pochopitelně souvisí s jazykovou úrovní skupiny.

### 3) Čelovka

Základem této aktivity je opět hra převzatá z televizního pořadu, je však upravená pro naše podmínky. Dobrovolník si na čelo nasadí čelovou baterku, na kterou učitel připevní jméno známé osoby. Student s čelovkou pokládá ostatním studentům zjišťovací otázky (tj. otázky, na které lze odpovědět ano nebo ne) s cílem co nejrychleji uhodnout danou osobu. V případě potřeby je možné studentovi hned na začátku dát jistou indicii jako nápovědu. Vybíráme pochopitelně známé osobnosti mezinárodního kulturního, politického a sportovního života, a to osoby blízké studentskému světu či opravdu univerzálně známé, nicméně úspěchem svého výběru si nemůžeme být jisti nikdy: německá studentka neznala fotbalistu Cristiana Ronalda a norská studentka německou kancléřku Angelu Merkelovou. Hra tak pro nás mj. může být zajímavým svědectvím o dnešním světě.

### 4) Hádej, kdo jsem

Jedná se o obměnu předchozí aktivity: dobrovolník si myslí osobu a ostatní studenti mu kladou zjišťovací otázky. V případě dlouhého neúspěšného hádání – jež dle našich zkušeností není nijak řídkým jevem – je možné dát studentům nápovědu. Nevýhodou této hry je to, že osobu volí student, takže učitel nemá aktivitu zcela pod kontrolou. Ideální proto je, aby si student svou volbu nechal nejprve učitelem odsouhlasit.

### 5) Jaký/kdo/co dělá/kde

Aktivita postavená na tradiční dětské hře. Každý student dostane proužek papíru a na jeho horní část hůlkovým písmem čitelně napíše odpověď na otázku JAKÝ? (např. *velký, zelený*, zkrátka jakékoli adjektivum), papírek přeloží tak, aby napsané slovo nebylo vidět, a pošle dál. Další student napíše na horní okraj nepopsané části odpověď na otázku KDO?, opět přeloží a zas pošle dál. Postupně studenti odpoví na otázky CO DĚLÁ a KDE? Když jsou všechny otázky zodpovězeny, poslední student papírek rozbalí, opraví případně gramatiku a větu nahlas přečte. Aktivitu lze použít i ve skupinách s nepřilíš dobrou jazykovou kompetencí, tj. relativně brzy po začátku studia češtiny: důležité je, aby studenti uměli časovat slovesa v přítomném čase a věděli, co je šestý pád, což je v našich podmínkách na začátku prvního ročníku.

### 6) Dvě pravdy, jedna lež

Každý student o sobě napíše dvě pravdy, jednu lež. Např. *Každý den běhám. Mám alergie na ryby. Nemám přítelkyni*. Ostatní hádají, která informace není pravdivá. Podle našich zkušeností při hře vznikají velmi zábavné situace, které studenty vtahují do jazyka.

## 7) Doplnění slov do písničky

Tato aktivita je velmi oblíbená norskými studenty, kteří jsou velmi často členy pěveckých sborů. Je poměrně obtížná – vyžaduje již celkem pokročilou jazykovou kompetenci. Tato aktivita dle našich zkušeností potvrzuje, že *warm-up* aktivity mohou být opravdu motivační: řada studentů se snaží do písničky proniknout navzdory své nedostatečné jazykové kompetenci. Důležité ale je, aby písnička byla vhodně zvolená (neměla by mít složitý text, měla by být hudebně atraktivní). Mezi našimi studenty jsou oblíbené písničky *Mezi horami*, *Vínečko bílé* a *Sbohem, galánečko*.

## 5 Závěr

V tomto textu jsme chtěli na základě dlouholetých zkušeností s výukou češtiny v cizojazyčných skupinách na lékařských fakultách ukázat, jakým způsobem a do jaké míry lze v prostředí se zcela specifickou motivací studentů využívat tzv. *warm-up* aktivity. Jsme přesvědčeni, že právě v takto neobvyklých didaktických podmínkách představují tyto aktivity nesmírně důležitý nástroj, jehož používání výrazně zlepšuje klima v hodinách a motivaci studentů a přispívá tak k dosažení základních vzdělávacích cílů.

## Literatura

- BETÁKOVÁ, LUCIE, HOMOLOVÁ, EVA & ŠTULRAJTEROVÁ, MILENA (2017). *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer.
- BUTTNER, AMY (2013). *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků. Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě*. Brno: Edika.
- CULLEN, BRIAN (1998). Brainstorming Before Speaking Tasks. *The Internet TESL Journal*. '1998, IV, 7 [online, vid. 21. 10. 2019]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Brainstorming/>.
- ČAPEK, ROBERT (2015). *Moderní didaktika. Lexikon hodnotících a výukových metod*. Praha: Grada Publishing.
- ČERMÁKOVÁ, IVETA (2018). *Talking Medicine. Czech for Medical Students*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ČERVENKOVÁ, IVA (2013). *Výukové metody a organizace vyučování* [online, vid. 21. 10. 2019]. Dostupné z <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>.
- FONTANA, DAVID (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- HÁDKOVÁ, MARIE, LÍNEK, JOSEF & VLASÁKOVÁ, KATEŘINA (2005). *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- JANKOVCOVÁ, MARIE, PRŮCHA, JIŘÍ & KOUDELA, JIŘÍ (1988) *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha: SNP.
- KOTRBA, TOMÁŠ & LACINA, LUBOR (2011) *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Barrister & Principal.
- LOKŠOVÁ, IRENA & LOKŠA, JOZEF (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- MAŇÁK, JOSEF (1990). *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: PdF MU.
- MAŇÁK, JOSEF & ŠVEC, VLASTIMIL (2003). *Výukové metody*, Brno: Paido.

MARNENI, SAGAR, KUMAR BONDENI, SRAVAN & BHUKYA, NAGU (2017). The Role of Ice Breakers in English Language Classroom. *IJELLH International Journal of English Language & Literature*, V, XI, 2017, 457 až 463.

PETTY, GEOFFREY (2013). *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál.

ROHLÍKOVÁ, LUCIE & VEJVODOVÁ, JANA (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*, Praha: Grada Publishing.

## **Autorka**

**Mgr. Iveta Čermáková**, e-mail: iveta.cermakova@lf3.cuni.cz, zástupkyně přednosta Ústavu jazyků 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.

Autorka vyučuje češtinu a angličtinu na Ústavu jazyků 3. lékařské fakulty UK. Jejím dlouholetým odborným zájmem jsou praktické a teoretické problémy spjaté s výukou češtiny na lékařských fakultách. Je autorkou učebnice *Talking Medicine*, která vyšla v několika postupně upravovaných a doplňovaných vydáních, a též spoluautorkou učebnice *Slovak for Medical Students*, vydané v Bratislavě.

# Inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch na Fakultě ekonomické Západočeské univerzity v Plzni

Petra Hromádková, Jitka Ramadanová

**Abstrakt:** Příspěvek je věnován inovačnímu projektu VS-18-007 vnitřní soutěže ZČU, který byl realizován vyučujícími Ústavu jazykové přípravy v roce 2018. Autorky příspěvku si kladou za cíl seznámit nejen podobně specializované kolegy působící v oblasti jazykového vzdělávání, ale i širší odbornou veřejnost s obsahem a postupy tohoto projektu a především sdílet zkušenosti z následné aplikace výstupů projektu ve výuce. Cílem projektu byla inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch s využitím modernějších výukových materiálů a také i didakticky vhodnějších výukových a hodnotících metod, které by měly přispět k všestrannému jazykovému rozvoji studentů. Úvodní část příspěvku je věnována nové sadě učebních materiálů, obsahu a cílům inovovaného předmětu. Následně jsou zde uvedeny nově zvolené výukové a hodnotící metody i s jejich praktickými příklady. Závěrem je v příspěvku popsáno také dotazníkové šetření, které bylo provedeno u studentů inovovaného předmětu po prvním semestru výuky a které bylo zaměřeno na hodnocení aplikace nových učebních materiálů a výukových a hodnotících metod ve výuce.

**Klíčová slova:** angličtina pro cestovní ruch, inovace, hodnocení, prezentace projektů, studentské portfolio, testy, výukové metody

**Abstract:** This paper deals with the innovation project VS-18-007 carried out by the teachers of the Institute of Applied Language Studies at the University of West Bohemia in Pilsen in 2018. The aim of the authors is to present both their colleagues teaching Business English at the institutions of higher education and other language teachers with the content and progress of the project, as well as to share their experience applying the results of the project to their teaching. The main goal of the project was to innovate the Course of English for Tourism by means of introducing more up-to-date teaching materials together with more efficient teaching and evaluation methods, which should contribute to enhanced language progress on the part of the students. Apart from the new set of teaching materials, the introductory part of the paper looks at the content and aims of the innovated course. The next part of the paper presents the newly adopted teaching and evaluation methods with some practical examples. Finally, the paper describes the type of the questionnaire given to students after the first term of teaching the innovated course. The questionnaire focused on the assessment of the use of new study materials and also the teaching and evaluation methods as part of the instruction process.

**Key words:** English for tourism, evaluation, innovation, presentations on specific projects, student portfolio, teaching methods, tests

## Úvod

Projekt vnitřní soutěže VS-18-007 na ZČU v Plzni, schválený pod názvem Inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch ve studijních programech Fakulty ekono-

mické, probíhal na UJP v době od 1. 4. 2018 do 31. 12. 2018. Stanoveným cílem projektu bylo inovování stávajícího předmětu UJP/EFT za pomoci nových učebních materiálů a výukových metod. Členové řešitelského týmu si pro naplnění cíle projektu vytýčili několik dílčích kroků, kterými posléze postupovali. Po získání finančních prostředků na nákup nových studijních materiálů bylo po úvaze rozhodnuto zakoupit učebnice *Oxford English for Careers: Tourism 2* a také *Oxford English for Careers: Tourism 3*. Jde o dvě na sebe navazující učebnice od úrovně B1+ po úroveň C1 dle SERR. Následně po získání nových učebnic byl vypracován podrobný týdenní plán výuky pro daný předmět. Dalšími kroky bylo vytvoření elektronické opory v Courseware spolu se zadáním povinných semestrálních projektů s pravidly pro jejich hodnocení a příprava sady testů pro průběžné a závěrečné testování znalostí a dovedností studentů podle nových, předem stanovených kritérií vycházejících z obsahu nově zavedených studijních materiálů. Uvedený předmět tak byl připraven v plné verzi pro nový akademický rok 2018/2019.

### **Nová sada učebnic Oxford English for Careers: Tourism 2, 3**

Tato nová sada učebních materiálů, zaměřených na cestovní ruch nahradila dříve používanou učebnici *English for International Tourism* (Jacob, Strutt). Porovnáme-li výukový plán kurzu, který vychází z obsahu původní učebnice s výukovým plánem založeným na novém učebním materiálu, zjistíme, že jsou nové učebnice nejenom mnohem více zaměřeny na praktickou komunikaci v reálných situacích v oblasti cestovního ruchu, ale že obsahují i řadu v současné době velmi aktuálních témat, jako je například udržitelný rozvoj cestovního ruchu, venkovský cestovní ruch, sociální cestovní ruch či rychle se rozvíjející specializovaný cestovní ruch (*niche tourism*), která vycházejí vstříc rozmanitým individuálním potřebám klientů. Uvedený studijní materiál je vhodný zejména pro studenty, kteří se v budoucnu chtějí věnovat pracovní kariéře v oblasti cestovního ruchu, ať již ve sféře administrativní nebo manažerské.

### **Obsah a cíle předmětu**

Předmět Angličtina pro cestovní ruch byl z hlediska obsahu inovován s cílem splnit anglické jazykové potřeby studentů cestovního ruchu a umožnit jim rozvíjet jazykové povědomí v oblasti cestovního ruchu, získat odbornou terminologii z oblasti cestovního ruchu, vybudovat důvěru v odborné dovednosti potřebné pro odvětví cestovního ruchu a procvičovat dovednosti v reálných situacích, které odrážejí aktuální otázky cestovního ruchu.

Předmět je určen studentům s jazykovou kompetencí na úrovni B2 dle SERR. Po jeho absolvování by měli studenti získat například odborné jazykové znalosti rozlišovat jednotlivé typy delegátů a průvodců v cestovním ruchu v různých destinacích, rozlišit různé druhy specializovaného cestovního ruchu a základní

odborné termíny v nich používané apod. Dále studenti získají důležité odborné jazykové dovednosti, jako například připravit a prezentovat komentář průvodce v cestovním ruchu k určité památce či lokalitě, připravit a prezentovat program úzce specializovaného zájezdu apod.

Jak již bylo uvedeno, v inovovaném předmětu byla pro studenty též vytvořena elektronická podpora na Courseware. Její součástí jsou mimo jiné například doplňkové studijní materiály ve formě tematických článků, videí apod., které mají za cíl obsah předmětu zpestřit a jazykové znalosti a dovednosti studentů ještě více prohloubit.

**Jako příklad jsou uvedeny zmíněné doplňkové studijní materiály pro první týden kurzu, tak jak jsou pro studenty k dispozici na Courseware:**

Introduction to Tourism

<http://www.prm.nau.edu/prm300/what-is-tourism-lesson.htm>

Video – Introduction to Tourism

<https://www.youtube.com/watch?v=a2uMKG7ETyQ>

Video – Tour guide / Tour manager

<https://www.youtube.com/watch?v=YhJkOOgaBrk>

Steps to creating great travel packages

<https://www.tourismtribe.com/6-steps-to-creating-great-travel-packages/>

V rámci elektronické podpory na Courseware byly pro studenty též vytvořeny semestrální projekty korespondující s jednotlivými týdenními tématy výuky. Na těchto projektech studenti během semestru pracují ve 3členných týmech. Vítány jsou též projekty, jejichž adekvátní a relevantní zadání si vymyslí sami studenti. Po dostatečně provedeném zpracování projektu je jednotlivé týmy následně ve výuce prezentují ostatním studentům.

Jako příklad je uvedeno jedno ze zadání semestrálního projektu, jedná se o téma *Sustainable Tourism*:

You are representatives of an eco-friendly tour operator in Prague. Create a set of guidelines for tourists that could assist them in planning the most sustainable and responsible trip to Prague. The guidelines should concern at least the following issues – transport, accommodation, souvenirs, activities. Search the Prague area for green organizations and initiatives working in this sector, examine their websites and support each of the guidelines with practical tips and examples.

Je nutné též zmínit, že zadání jednotlivých projektů byla tvořena tak, aby měla pro studenty z hlediska jejich budoucího pracovního uplatnění v oblasti cestovního ruchu co nejpraktičtější přínos.

## Výukové metody

Inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch proběhla nejen ve formě modernizace jeho obsahu a výukových materiálů, ale úzce s tím souvisela též neméně důležitá část, a to použití modernějších didaktických přístupů a výukových metod.

Úloha vyučujícího není pouhé předávání odborných informací studentům, přestože to má svoji neodmyslitelnou důležitost. Úloha vyučujícího je především podněcovat zájem a zvědavost studentů o daný předmět, podněcovat jejich kreativitu a v procesu učení je povzbuzovat a vést (Robinson, 2016). Jedním z užitečných a nezbytných nástrojů vyučujícího jak tohoto dosáhnout je volba výukových metod. Výuka inovovaného předmětu je připravena tak, aby nabízela studentům rozmanité a prakticky zaměřené aktivity. To přispívá k tomu, aby byli studenti smysluplně zapojeni do školní práce, aby se zlepšil jejich vztah k předmětu, aby byli lépe motivováni a v neposlední řadě i lépe připraveni na svoji profesní dráhu.

Kromě těchto pozitiv má pestrost výukových metod vliv také na dobré třídní klima. Dobrá didaktika bezesporu přispívá k lepšímu vztahu mezi studenty a vyučujícím. Důležitým faktorem, který též pozitivně působí na klima ve třídě je spoluúčast studentů na výuce, tedy to, na čem se mohou podílet, o čem při výuce mohou rozhodovat apod. Výuka inovovaného předmětu je připravována tak, aby ve většině hodin měla vyučující k dispozici o jednu či dvě aktivity více a tedy i možnost dát studentům během hodiny na výběr podle jejich vlastního zájmu.

Zde je uvedena jako příklad výuková aktivita z týdne, kdy bylo tématem turistický průvodce a tvorba zájezdu – *On Tour*. Protože se jedná o jazykovou výuku, volí vyučující hlavně aktivity, při kterých mají studenti možnost procvičit všechny čtyři jazykové dovednosti zároveň, tedy *listening, reading, speaking, writing*:

### Aktivita – Cestovní kancelář

Libreto: Pro účely této aktivity studenti vytvoří dvoučlenné týmy a stanou se zástupci jimi zvolené cestovní kanceláře. Každý tým si zvolí název cestovní kanceláře, již existující nebo si vymyslí jméno zcela nové, a z lepících štítků si vytvoří jmenovku s názvem cestovní kanceláře, kterou reprezentují.

Týmy mají k dispozici arch papíru o velikosti A3 a několik barevných fixů. V rámci přípravy na hodinu byla vyučující vytvořena sada kratších textů, kde každý z nich nabízí informace o jedné turistické destinaci – atraktivní místa v rámci této destinace a zajímavé informace o nich. Každý tým má možnost volby jedné z uvedených



destinací dle vlastního zájmu. Úkolem každého týmu je vytvořit výukový plakát neboli stránku do katalogu jejich cestovní kanceláře obsahující trasu zájezdu po zvolené destinaci s jednotlivými místy včetně zajímavých informací o nich, a to tak, aby byl plakát co nejatraktivnější pro klienty jejich cestovní kanceláře. Jako zdroj informací používají týmy texty, které obdržely od vyučující, plus by měly získat rozšiřující informace alespoň o jednom z míst z online zdrojů. Časový fond pro tuto část aktivity je přibližně 30 minut.

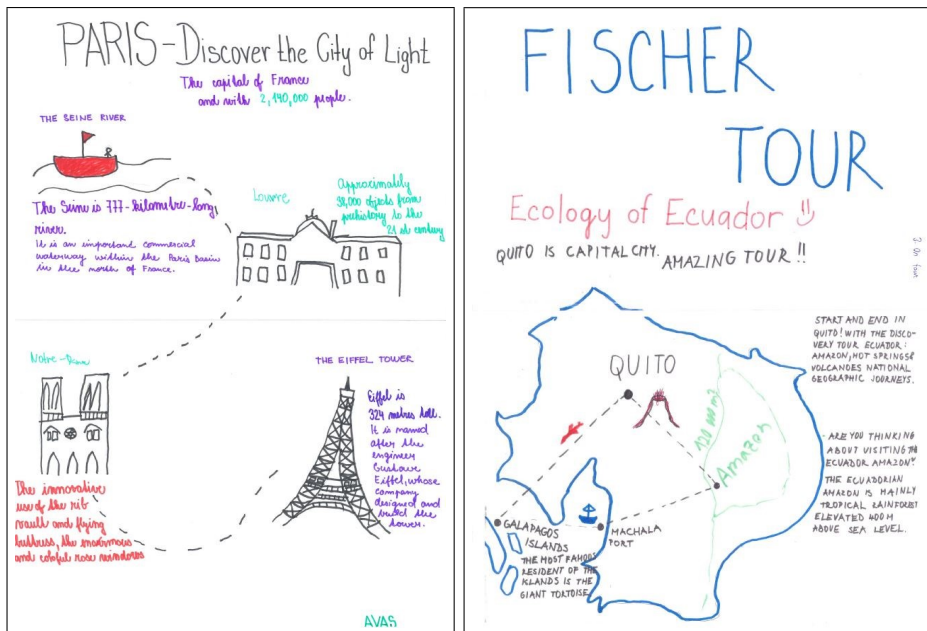
Poté, co týmy dokončí tvorbu svého zájezdu, zavěsí své plakáty na stěnu kolem obvodu třídy a každý tým postupně svůj zájezd krátce prezentuje ostatním studentům, tj. potenciálním klientům své cestovní kanceláře. Časový fond pro tuto část aktivity je 15–20 minut.

Poslední částí této aktivity je část zvaná galerie. Každý z týmu se projde po obvodu třídy a prohlédne si zblízka a podrobně plakáty všech ostatních týmů. Úkolem každého týmu je nyní na základě předchozích prezentací a podrobnou prohlídkou všech plakátů vybrat tu cestovní kancelář, pro jejíž zájezd by se jako klienti rozhodli, a své rozhodnutí zdůvodnit. Časový fond pro tuto část aktivity je 10–15 minut.

Jako příklad jsou uvedeny ukázky dvou výukových plakátů studentů z letního semestru školního roku 2018/2019 (obr. 1).

V souvislosti s rozmanitostí výukových metod a modernizací výuky v rámci inovovaného předmětu je také nutné alespoň okrajově zmínit využití technologií při výuce. Ty zajisté nejsou v uvedeném kurzu hlavním nástrojem výuky, ale jsou vhodným doplňkem, který zábavnou formou obohacuje pestrost používaných aktivit. Jedním z příkladů je aplikace *Plickers*, jíž je možné v hodinách využít formou zábavných kvízů k opakování probraných témat. Předem připravené otázky promítá vyučující na interaktivní tabuli a studenti pomocí kartiček připomínajících QR kódy vybírají správné odpovědi. Statistika jednotlivých odpovědí se okamžitě zobrazuje na tabuli. K podobným účelům lze využít také aplikaci *Kahoot!* Jejím prostřednictvím promítá vyučující otázky na interaktivní tabuli a studenti provádějí volbu správné odpovědi pomocí barevných obrazců na svých mobilních telefonech.

Dalším příkladem použití technologií v inovovaném kurzu je aplikace *Clarisketch*. Tato aplikace je jednoduchým nástrojem pro tvorbu komentovaných videí. Jednoduše zakreslujete detaily do vámi vybrané fotografie či vlastní kresby a *Clarisketch* zároveň nahrává váš hlasový komentář. Poté stačí video jen jednoduše sdílet. Studenti měli za úkol vytvořit krátké výukové video, ve kterém vysvětlí ostatním studentům libovolně zvolené téma. Tato aktivita přinesla mnoho povedených výtvorů na zajímavá a prakticky zaměřená témata, například *Plan an expedition, Guided commentary* apod., která jsou pro studenty z hlediska jejich budoucího pracovního uplatnění v oblasti cestovního ruchu jistě přínosem.



Obr. 1: Ukázky výukových plakátů

## Hodnocení

Hodnocení je jedním z klíčových faktorů při práci vyučujícího ve třídě a ovlivňuje i další aspekty týkající se samotného předmětu, jako je například třídní klima, vztah studentů k předmětu či vztah k vyučujícímu. Prostřednictvím hodnocení získává vyučující nejen přehled o jazykové úrovni dosažené studenty, ale získává také určitou představu o kvalitě své práce. Z tohoto důvodu se inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch týkala i používání hodnotících metod.

V inovovaném předmětu se nepoužívá nebo alespoň minimalizuje normativní hodnocení, to znamená, že vyučující nesrovnává studenty mezi sebou, ani jejich výkony. Z jejich výkonů nedělá žebříček pomocí bodů, procent, známek apod. Raději se přiklání k hodnocení podporujícímu, suportivnímu (Čapek, 2015). Používá hodnocení, které v sobě obsahuje posílení pocitu dobře vykonané práce, hodnocení s individuálním přístupem, kdy srovnává aktuální výkony studenta s jeho minulými výkony a hodnotí je tak hlavně z hlediska vývoje.

Jedním z požadavků inovovaného předmětu pro udělení zápočtu je aktivní účast studentů na hodinách a plnění zadaných úkolů. Co se týče hodnocení těchto jednotlivých úkolů/aktivit, nejsou studenti, jak již bylo řečeno, srovnáváni s ostatními

studenty či se stoprocentním a perfektním výkonem, pouze se zadaným úkolem – je-li splněn či ne. Vyučující hodnotí dobrou práci studentů neboli celkový proces vedoucí ke splnění aktivity, a to na základě předem pečlivě stanovených kritérií.

Jako příklad jsou uvedena kritéria k výše popsané aktivitě – Cestovní kancelář. Pokud tým takto stanovená kritéria dodrží, je jejich úkol hodnocen pozitivně jako splněn, bez ohledu na kvalitu výsledků ostatních týmů a porovnávání s nimi:

With your team partner,

- Agree on the tour operator/travel agency you will represent,
- Choose one of the popular destinations offered and study the particular text about the destination,
- Based on the information, create a new tour in the destination and corresponding poster/catalogue page introducing your new tour,
- For the different places of your tour, use the information from the text, and for one of them, search for some extra information online,
- Complete the task on time, do not exceed the time limit of 30 minutes,
- In about 5 minutes, present your tour to the rest of the class / your potential customers.

Potvrdilo se nám, že tato forma hodnocení poskytuje příležitost zažít úspěch i těm studentům, kteří při normativním hodnocení příliš nevyunikají a které formativní hodnocení pasovalo ve třídě do role outsiderů. Jestliže se jim touto cestou dostane ocenění, jistě to zvyšuje jejich motivaci k učení a zlepšuje celkový vztah k předmětu.

## Portfolia

Jedním z hodnotících nástrojů, které byly v rámci inovace předmětu Angličtina pro cestovní ruch též nově zavedeny, je tzv. studentské portfolio, jenž je pro studenty zároveň určitou formou samostudia. V tomto významu slova portfolio se jedná o soubor týdenních prací, které si každý student vytváří mimo výuku během semestru do svého pořadače k průběžnému i konečnému hodnocení. Pro hodnocení portfolií jsou předem pevně stanovena kritéria, se kterými jsou studenti hned na začátku semestru seznámeni.

Každý týden vkládají studenti do portfolií na základě probíraných témat své týdenní příspěvky ve stanoveném rozsahu alespoň jedné strany A4, kde každé jednotlivé téma doma zpracovávají a rozšiřují o informace získané vlastním sběrem z různých zdrojů a jejich samostudiem. V případě, že by některé z témat považoval student za příliš nezajímavé, může mu být dána možnost toto téma nahradit svým vlastním příspěvkem, například popisem obsahu a hodnocením knížky, kterou četl

v angličtině, nebo filmu, který též zhlédl v angličtině apod. Někdy si může student zase zahrnout do svého portfolia povedený výtvar vytvořený přímo ve výuce (výukový plakát, pracovní list, tematický projekt apod.).

Jedním z účelů tvorby studentských portfolií je nejen upevnění a prohloubení znalosti probíraných témat, ale také demonstrace toho, že se každý ze studentů angličtině během semestru průběžně věnuje i mimo čtyři stěny učebny, jinými slovy, že angličtina tvoří určitou součást jejich běžného života. Potvrdilo se nám, že touto formou hodnocení se ocenění dostane i těm studentům, kteří v běžné výuce nevykukají. Výhody studentského portfolia jsou navíc umocněny tím, že napomáhá k tomu, aby studenti přebírali větší zodpovědnost za vlastní jazykové vzdělání, zvyšuje jejich motivaci k učení a podporuje jejich kreativitu.

Grafická stránka a forma zpracování portfolia je svobodnou volbou každého studenta. Pro představu je jako příklad uvedeno několik ukázek ze studentských portfolií z letního semestru školního roku 2018/2019 (obr. 2).

## Testy

Testování je činnost, která si jistě zaslouží velkou pozornost. Většina studentů ji považuje za důležitou, protože na úspěšném zvládnutí testu často závisí také jejich úspěšné zakončení kurzu, proto je testování pro studenty často velmi stresující.

Test by měl být sestavován tak, aby neověřoval pouze znalosti studenta, tedy nižší úroveň myšlení, ale také jeho dovednosti a postoje. Především z tohoto důvodu byla pro účely inovovaného předmětu vytvořena sada testů tzv. třístupňových (Čapek, 2017). Tento typ testu byl sestaven ze tří druhů otázek. Jsou v něm otázky prvního stupně, tzn. otázky ověřující studentovy odborné znalosti daného tématu, dále otázky druhého stupně, tzn. otázky ověřující studentovy odborné dovednosti, a nakonec otázky třetího stupně, tzn. otázky týkající se jeho postoje k danému tématu, tedy ověřující vyšší úroveň myšlení.

Pro představu je zde jako příklad uvedena část vzorového testu, který byl vytvořen pro účely inovovaného předmětu, kde otázka č. 1 je otázkou prvního stupně, otázka č. 2 je otázkou druhého stupně a otázka č. 3 je otázkou třetího stupně:

1. We talked about seven different types of holiday reps. Name at least three of them and describe at least three of his/her job duties.

---

---

---



---

## 2. Holiday rep

### I want to be a campsite courier!

**What is Campsite Courier?**  
A campsite Courier is similar to a holiday representative. Your duties are to prepare guest accommodation, welcome guests upon arrival and to be on hand through their stay to deal with any eventual problems. During the season, as your families arrive on site, you will have prepared and cleaned their Holiday Home and will personally greet them, help them to settle in, give advice and information.

As Campsite Courier it is not classic work shift from 9 am to 5 pm and from Monday to Friday job. Although it can be a challenging and demanding job sometimes, it is one which is very rewarding and one that many of our staff return to year in, year out.

**My main responsibilities will be:**


- preparing mobile house and tents
- welcoming guests after a long journey
- navigate them into their accommodation, explaining facilities and information on the area

## 5. Rural tourism


Rural tourism focuses on actively participating in a rural lifestyle. It can be a variant of ecotourism. Many villages can facilitate tourism because many villagers are hospitable and eager to welcome (and sometime even host) visitors.

I choose Hobbiton in New Zealand.

There are 44 underground hobbit houses with typical round doors. With a few exceptions, there is nothing behind the door, but you still feel like you are in Middle-earth. The team of people keeps the gardens here and everything is done so that the village really looks alive.



At the end of the tour, you will reach the mill and across the stone bridge to the Green Dragon Inn. Right there you can look inside and not only - the pub really works like a pub and you can choose from several local beers included in the tour price, which the hobbit brewery cooks specifically for the Green Dragon.



## 9. EVENT MANAGEMENT

### 7 SECRET TIPS FOR SUCCESSFUL EVENT PLANNING

**#1 BUDGET**  
Know how much money you need to spend by collecting prices for everything you need.

**#2 THINK BIG, PLAN REAL**  
When brainstorming, think about what your dream event would be. Then break it down into specific and measurable goals.

**#3 USE SOFTWARE**  
Project management software helps you plan, monitor progress and communicate with those coordinating the event.

**#4 TO HIRE OR NOT TO HIRE**  
Need an event planner? Maybe, maybe not. Research to see if having one is right for you.

**#5 DO THE DUE DILIGENCE**  
If you do choose to hire an event planner, make sure you find one who's a good fit for you and the event.

**#6 MULTITASK**  
It might not be the best way, but sometimes it's the only way to get everything done.

**#7 HAVE FUN**  
Remember to keep your sense of humor, you'll need it, and it'll keep stress down.

## 10. SUSTAINABLE TOURISM

### WHAT IS ECOTOURISM?

Ecotourism (also called sustainable tourism) can be defined by a variety of travel practices, but it all comes down to a general set of ideas. As an eco-tourist, you decide to travel in a way that shows respect to nature and does not contribute to its degradation.

#### PRINCIPLES OF ECOTOURISM:

- Minimise physical, social, behavioral and psychological impacts
- Build environmental and cultural awareness and respect
- Provide positive experiences for both visitors and local people
- Provide direct financial benefits for environmental conservation
- Generate financial benefits for both local people and private industry
- Design, construct and operate low-impact facilities

Obr. 2: Ukázky ze studentských portfolií

2. Explain the differences between the job of a tour manager and a tour guide.

---

---

---

---

3. Specialized tourism offers plenty of different micro-niches. As a tourist, which of them do you find the most appealing and why?

---

---

---

---

Je nutné zde znovu zmínit, že testování představuje pro většinu studentů nemalý stres a tento typ hodnocení je jim pak překážkou v efektivním procesu učení. Písemné testy u tohoto typu kurzu ani nepředstavují příliš dobrou didaktiku. Z těchto důvodů jsou výše zmíněné testy v inovovaném předmětu používány pouze okrajově, tj. pouze v případě, že studenti nesplní některý z dalších požadavků udělení zápočtu – plnění zadaných úkolů ve výuce, prezentace semestrálního projektu a studentské portfolio. Každý z těchto tří požadavků, jak bylo již výše uvedeno, má svá předem stanovená kritéria, se kterými jsou studenti hned na začátku semestru seznámeni. V případě, že studenti některý z požadavků dle těchto kritérií nesplní, pak teprve následuje zmíněný třístupňový test.

Nutno dodat, že u typů testů, které se nesoustředí jen na pouhé reprodukování znalostí, ale též na ověřování dovedností a postojů studentů, se dle výsledků testování ukazuje, že se při něm snižuje celková neúspěšnost studentů (Čapek, 2017).

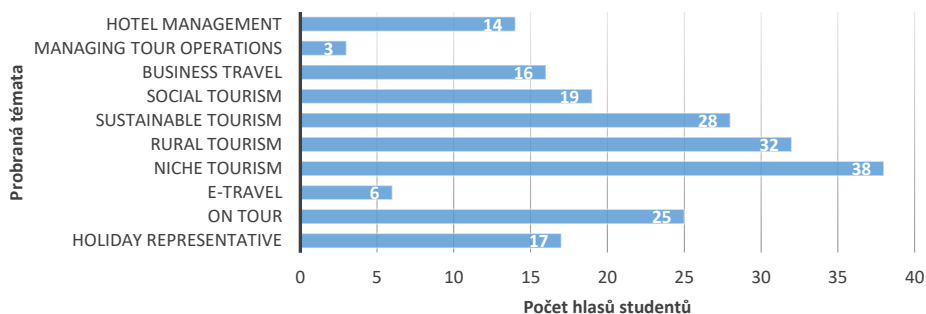
## **Dotazníkové šetření**

Po ukončení výuky v zimním semestru akademického roku 2018/2019, kdy byl inovovaný předmět pilotován ve výuce, byla provedena jeho závěrečná evaluace formou dotazníkového šetření. Jednalo se především o evaluaci výstupů projektu, tj. nových učebních materiálů a zvolených výukových a hodnotících metod.

Pilotáž inovovaného předmětu proběhla paralelně ve třech skupinách studentů FEK, tj. celkem se 66 studenty, se kterými bylo následně provedeno dotazníkové šetření formou anonymního dotazníku. V předloženém dotazníku studenti hodnotili nově zvolenou sadu učebních materiálů, tj. obsah jednotlivých hodin, a také nově zavedené metody výuky a hodnocení. V zájmu návratnosti dotazníkového šetření, byla volena co nejjednodušší forma odpovědí.

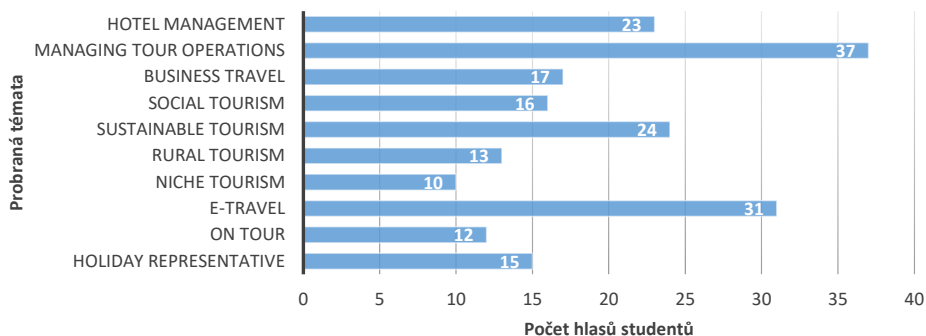
V první části dotazníku byla studentům předložena škála všech probraných témat programu předmětu a studenti měli označit tři z těch, která je nejvíce bavila a mě-

la pro ně, podle jejich názoru, z jazykového a odborného hlediska největší přínos. Výsledky tohoto šetření jsou uvedeny v grafu 1.



Graf 1: Graf oblíbenosti probraných témat

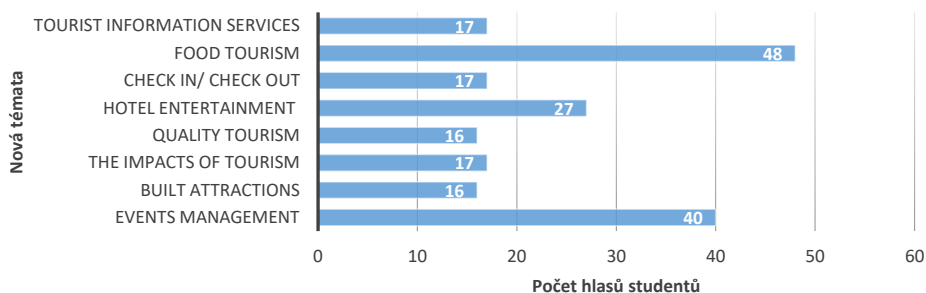
Ve druhé části dotazníku pracovali studenti se stejnou škálou probraných témat a studenti měli označit tři z těch, která pro ně měla nejmenší přínos a která by z programu předmětu úplně vyřadili. Výsledky tohoto šetření jsou uvedeny v grafu 2.



Graf 2: Graf neoblíbenosti probraných témat

Ve třetí části dotazníku byla studentům z učebnic *Tourism 2* a *Tourism 3* předložena škála osmi nových témat, z nichž měli studenti vybrat tři témata, která shledali nejvíce zajímavými a kterými by v programu předmětu nahradili ta, která ve druhé části dotazníku vyškrtli. Výsledky tohoto šetření jsou uvedeny v grafu 3.

Ve čtvrté části dotazníku měli studenti možnost psát své komentáře týkající se především výukových a hodnotících metod. Tato část dotazníku přinesla velice pozitivní hodnocení. Studenti oceňovali především zajímavost a pestrost použitých



Graf 3: Graf výběru nových témat

aktivit a her v hodinách, srozumitelnost a přínos výuky, velmi příjemné třídní klima či hodnocení formou zmíněných studentských portfolií a prezentací.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a na základě důkladného zvážení ze strany obou řešitelky byla následně provedena úprava studijního plánu. Původní témata *e-Travel* a *Managing Tour Operations* byla v programu předmětu nahrazena novými tématy *Food Tourism* a *Events Management*.

## Závěr

Závěrem lze konstatovat, že řešitelky projektu naplnily jeho deklarovaný cíl, kterým bylo dosáhnout s přispěním nových učebních materiálů pozitivní změny obsahu předmětu UJP/EFT, a to v souladu jak se současným vývojem oboru cestovního ruchu, tak i v souladu s moderními metodami výuky anglického jazyka. Je zřejmé, že studenti dostali efektivním a zajímavým způsobem možnost získat praktické jazykové dovednosti potřebné pro komunikaci v obchodním a pracovním prostředí v oblasti cestovního ruchu. Autorky též doporučují, aby se studenti v přiměřené míře podíleli na tvorbě obsahu kurzu, a domnívají se, že to ovlivní jejich celkovou motivaci k učení. Již nyní je zřejmé, že studenti ve výuce projevovali zvýšenou aktivitu a zájem, což autorky přisuzují mimo jiné volbě formativního hodnocení. Celkové dopady provedených změn v inovovaném kurzu se autorky chystají zpracovat a vyhodnotit na základě výsledků hodnocení kvality, ve kterém mají studenti každý semestr možnost vyjadřovat se k výuce jednotlivých předmětů.

## Použitá literatura

- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- ČAPEK, R. (2017). *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o.
- ROBINSON, K. & ARONICA, L. (2016). *Creative Schools*. London: Penguin Books.



## Doporučená literatura

BERGER, R. (2017). Sir Ken Robinson: Finding Market Pressures to Innovate Education. *Forbes*, 2017 (4). [online]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/rodberger/2017/06/23/sir-ken-robinson-finding-market-pressures-to-innovate-education/#11ef3b961e77>

STRAUSS, V. (2015). Sir Ken Robinson has a lot to say about U.S. school reform. *The Washington Post*, 2015 (4). [online]. Dostupné z: [https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/04/21/sir-ken-robinson-has-a-lot-to-say-about-u-s-school-reform-it-isnt-good/?utm\\_term=.83d6be6694e1](https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/04/21/sir-ken-robinson-has-a-lot-to-say-about-u-s-school-reform-it-isnt-good/?utm_term=.83d6be6694e1)

## Autorky

**Mgr. Jitka Ramadanová, PhD.**, e-mail: ramadano@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni. Vystudovala obor Anglický jazyk a literatura a Ruský jazyk a literatura na FF UK v Praze v roce 1976. Od té doby působí jako vysokoškolský pedagog. V roce 2011 dokončila doktorské studium na FF ZČU v Plzni, obor Teorie a dějiny vědy a techniky. Absolvovala semestrální studijní pobyt na University of Lancaster a řadu pracovních stáží v UK. V současné době pracuje v Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni, kde je garantem kurzů anglického jazyka Fakulty ekonomické a také garantem jazykové přípravy studentů doktorského studia na Fakultě elektrotechnické a na Fakultě aplikovaných věd ZČU.

**Ing. Petra Hromádková**, e-mail: hromadkp@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni. Vystudovala Fakultu ekonomickou ZČU v Plzni obor Cestovní ruch a obor Bankovníctví v rámci bakalářského studia a VŠE v Praze obor Finance a bankovníctví v rámci magisterského studia. Na Právnické fakultě UK v Praze absolvovala dvousemestrální studium Angličtina pro tlumočnický a překladatelský. Na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni vystudovala obor Učitelství 2. stupně a aprobaci anglický jazyk. Působila jako lektorka angličtiny v jazykových školách. V současnosti pracuje v Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni, kde je mimo jiné garantem inovovaného kurzu Angličtina pro cestovní ruch.

# Němčina v politice a diplomacii na Vysoké škole ekonomické

Eva Nováková

**Abstrakt:** Článek seznamuje s výukou odborné němčiny zaměřené na oblast politiky a diplomacie na Vysoké škole ekonomické v Praze. Úvodem je představen systém jazykové výuky na Fakultě mezinárodních vztahů VŠE, bakalářský studijní program Mezinárodní studia – diplomacie a dva kurzy odborného jazyka určené pro tento program Němčina v mezinárodních studiích 1 a 2. Podstatnou část příspěvku tvoří prezentace základního učebního materiálu *Politik und Diplomatie auf Deutsch*, který byl pro tyto kurzy vytvořen, a především různých metodických postupů při práci s ním. Uvedené jsou také doplňkové formy výuky – práce s politickými aktualitami, televizními zprávami a autentickými mediálními texty – včetně opakování gramatiky a forem testování. Závěrem se konstatuje, že v kurzech určených pro studenty bakalářského programu Mezinárodní studia – diplomacie lze také v němčině jako druhém cizím jazyce pracovat s odborným jazykem na pokročilé úrovni a vhodnými strategiemi motivovat studenty k jeho osvojování a upevňování.

**Klíčová slova:** němčina v politice a diplomacii – učební materiály – metodické postupy

**Abstract:** This paper deals with teaching of professional German focused on politics and diplomacy at the University of Economics in Prague. The introduction presents the system of language teaching at the Faculty of International Relations of the University of Economics, the bachelor study program International Studies – Diplomacy and two specialized language courses designed for this program German in International Studies 1 and 2. A substantial part of the paper is a presentation of the basic learning material *Deutsch in Politik und Diplomatie* that was created for these courses and especially various methodological procedures for working with it. Complementary forms of teaching – working with political news, television news and authentic media texts – are also included, including grammar review and testing. In conclusion, it is stated that in courses of German as a second foreign language intended for students of the bachelor program International Studies – Diplomacy, it can be worked with professional language at an advanced level and that by appropriate strategies, the students can be motivated to acquire and consolidate it.

**Key words:** German in politics and diplomacy, learning materials, methodical procedures

## Výuka cizích jazyků na Fakultě mezinárodních vztahů VŠE

Vysoká škola ekonomická v Praze vždy kladla relativně velký důraz na jazykovou přípravu svých studentů. Nejvíce jazykové výuky poskytují studentům tradičně Fakulta mezinárodních vztahů (FMV), která je jednou z největších z celkem šesti fakult VŠE a nabízí studium interdisciplinárních programů se silným mezinárodním přesahem. Značných úspěchů dosahuje fakulta v oblasti internacionalizace studia, ať už jde o vysoký podíl studentů fakulty, kteří vyjíždějí na zahraniční studijní pobyty, počet studentů z cizích zemí a hostujících profesorů, mezinárod-

ní akreditace studijních programů či studijní programy vyučované v angličtině. V průběhu studia mohou studenti FMV i jiných fakult VŠE získat mezinárodně uznávané jazykové certifikáty (z němčiny Goethe-Zertifikat B1, B2, C1) a zapisovat si povinné i volitelné kurzy různé úrovně pokročilosti a zaměření z celkem devíti nabízených jazyků včetně švédštiny a čínštiny, i když jsou tyto možnosti značně omezené nízkým počtem kreditů na volitelné předměty. Cizinci mohou navštěvovat kurzy češtiny v anglickém jazyce. Až na výjimky disponují všechny jazykové předměty časovou dotací dvě hodiny, tj. jedna vyučovací jednotka o délce 90 minut, týdně a mají formu cvičení. Od absolventů Fakulty mezinárodních vztahů se očekává, že budou komunikovat minimálně ve dvou cizích jazycích na úrovni B2 až C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, a to včetně odborného ekonomického jazyka i odborného jazyka odpovídajícího jejich studijnímu programu. Jazykovou výuku na VŠE zajišťují katedry anglického, německého a ruského jazyka a katedra románských jazyků, které jsou součástí Fakulty mezinárodních vztahů.

V bakalářském studiu lze na FMV v prezenčním studiu v češtině studovat největší studijní program Mezinárodní obchod nebo dva menší programy Mezinárodní studia – Diplomacie a Cestovní ruch. Jazykové výuce jsou pro všechny studijní programy vyhrazeny čtyři semestry odborného ekonomického jazyka se dvěma povinnými zkouškami, na které navazují dva semestry odborného jazyka zaměřeného na jednotlivé bakalářské programy a zakončené povinnou zkouškou. Všechny povinné jazykové kurzy a zkoušky musí studenti úspěšně absolvovat ve dvou cizích jazycích. V magisterském studiu povinná jazyková výuka není. V tomto článku chceme představit výuku odborného jazyka pro studijní program Mezinárodní studia – Diplomacie.

## **Bakalářský studijní program Mezinárodní studia – Diplomacie a kurzy odborného jazyka šité mu na míru**

Cílem bakalářského studijního programu Mezinárodní studia – diplomacie je připravit odborníky pro oblast mezinárodních vztahů vybavené také standardními znalostmi z oblasti ekonomie, práva, statistiky a matematiky a nadstandardními jazykovými znalostmi. Obor je koncipován multidisciplinárně a ve výuce je kladen důraz na vzájemnou provázanost znalostí z ekonomické, politické, mezinárodně právní, bezpečnostní, kulturní a dalších oblastí. Absolventi oboru se mohou uplatnit jako pracovníci aparátu v zahraniční službě, asistenti mezinárodních útvarů v oblasti státní správy, jako pracovníci středního managementu v evropských i mezinárodních politických a ekonomických institucích a organizacích, dále jako manažeři mezinárodních projektů v nevládních organizacích, v agenturách sítě OSN i jako pracovníci v masmédiích.

Studijní program Mezinárodní studia – diplomacie byl akreditovaný před 20 lety. Ve spolupráci s jeho hlavním garantujícím pracovištěm – Střediskem mezinárodních studií Jana Masaryka na FMV VŠE – jsme pro něj připravili dva kurzy specializovaného jazyka a akreditovali je pod názvem Němčina v mezinárodních studiích 1 a Němčina v mezinárodních studiích 2. Cílem výuky v těchto kurzech je rozšíření slovní zásoby a rozvíjení ústních a písemných komunikačních dovedností v oblasti politiky a diplomacie. Po úspěšném absolvování kurzů mají být studenti schopni rozumět delším textům a mluvenému projevu ze studovaného oboru, vyjadřovat se plynně ústně i písemně k tématům z oblasti politiky a diplomacie, včetně formulování vlastního názoru, a zvládat jazykově i obsahově odborná témata probíraná v kurzu.

## **Skripta Politik und Diplomatie auf Deutsch**

Základní učební materiál v kurzech Němčina v mezinárodních studiích 1 a 2 představují skripta *Politik und Diplomatie auf Deutsch*, které jsme vydali v roce 2014 jako aktualizovanou a přepracovanou verzi skript z roku 2007 *Deutsch in Politik und Diplomatie*. Obě publikace byly určeny kromě oboru Mezinárodní studia – diplomacie také pro tehdejší bakalářský obor Politologie. Tematickou náplní korespondují skripta *Politik und Diplomatie auf Deutsch* se sylaby obou kurzů odborného jazyka v oblasti politiky a diplomacie. Skripta jsou rozdělena do 15 kapitol a v prvním kurzu se probírají kapitoly Úvod do politiky, Globální zahraniční a bezpečnostní politika, Lidská práva, Organizace spojených národů, Evropská unie, NATO a Úvod do diplomacie. Ve druhém kurzu se po úvodní kapitole Vládní systémy a nástroje kontroly moci v demokracii věnujeme politickým systémům České republiky, Německa, Rakouska a Švýcarska a moderním dějinám těchto německy mluvících zemí. Kurz i skripta končí kapitolou Základní formy diplomatické korespondence. Jednotlivé kapitoly obsahují kromě textů slovníček oborových výrazů, gramatická a lexikální cvičení, jejichž řešení studenti najdou v klíči na konci skript, a konverzační cvičení. Na konci skript mají studenti k dispozici také souhrnný slovník.

Hlavními prameny pro texty ve skriptech byly materiály německé vládní organizace Bundeszentrale für politische Bildung (Spolková centrála pro politické vzdělávání), která vydává širokou škálu publikací s politickými tématy určenými od starších žáků po vědce a zdarma zaslala všechny požadované materiály. Dále byly použity oficiální prameny vlád ČR a německy mluvících zemí. U politického systému ČR jsme vycházeli především z publikace Karla Vodičky *Politisches System Tschechiens*, 1996. V kapitolách věnovaných diplomacii a diplomatické korespondenci jsme čerpali z českých a německých publikací v tomto oboru a v oblasti diplomatické korespondence také ze spolupráce s JUDr. Aloisem Drhlíkem, který působil ve Středisku mezinárodních studií Jana Masaryka na FMV VŠE a poskytl řadu podkladů.

## Metodické postupy při práci se skripty

První kurz začínáme úvodem do politiky Was ist Politik? Čteme různé definice politiky od Aristotela, přes Machiavelliho, Napoleona až po lidové rčení Politik ist ein schmutziges Geschäft (politika je svinstvo). Některé definice překládáme, aby si studenti osvěžili práci s překladem odborného textu, který se často vyznačuje dlouhými souvětími a jeho překlad má v němčině svá úskalí kvůli častému umístění plnovýznamového slovesa na konci věty, množství interpunkcí neoznačených rozvitých přívlasků a infinitivních vazeb. Studenti potom ve skupinách pomocí této slovní zásoby písemně formulují vlastní definice politiky a potom je v plénu prezentují. Vděčné konverzační téma v této kapitole představuje Politikverdrossenheit (znehucení politikou), které začínáme popisem a interpretační karikatury, následuje diskuse v plénu: Proč jsou lidé znehuceni politikou? Na ni naváže skupinová práce se cvičením, kdy studenti mají doplňovat do sloupců Real (jak vidím politiky) a Ideal (jaké bych je chtěl/chtěla mít). Studenti si přitom kromě řečových dovedností a odpovídajícího lexika procvičí i podmiňovací způsob. Politických karikatur je ve skriptech více a slouží nejen k odlehčení výuky, ale jejich popis a různé interpretace motivují k samostatnému ústnímu projevu a procvičení příslušné slovní zásoby. Po úvodní kapitole pracujeme metodou zadávání četby textů a vypracování vybraných cvičení jako domácí přípravu na následující hodinu, ve které potom procvičujeme obsah textů a v nich použité slovní zásoby formou dotazů v plénu a práce ve dvojicích nebo ve skupinách. Studenti dostávají také prostor k formulování vlastních názorů na probíraná politická témata. Pro procvičení písemných dovedností mohou studenti fakultativně vypracovat eseje na zadané politické téma.

Hlavní tematickou náplň prvního kurzu tvoří mezinárodní organizace, při nichž se uplatňuje z velké části společná slovní zásoba. Studenti si ji mohou u tří organizací zopakovat a upevnit slovní spojení jako *vstoupit do EU, NATO, OSN, vystoupit z organizace, účastnit se summitu / vojenské mise, přijímat závazná rozhodnutí, uvalit sankce, hájit zájmy, použít práva veta, zasahovat do vnitřních záležitostí jiného státu, dodržovat, porušovat smlouvy / lidská práva / zákony, členské státy spolupracují* apod. Stejně tak si studenti u tématu Globální zahraniční a bezpečnostní politika osvojí slovní zásobu jako *studená válka, bipolarita, oslabování státu, nevládní organizace* apod. O financování obrany zemí NATO a členství v něm lze diskutovat při popisu a interpretování karikatury Kostase Koufogiorgosse o NATO: „To je nový obchodní model NATO: méně penězi dosáhnout více.“

Politické systémy České republiky a německy mluvících zemí, které tvoří spolu s moderními dějinami Německa, Rakouska a Švýcarska hlavní tematický obsah druhého kurzu, mají opět z velké části podobnou slovní zásobu. Opakují se spojení *sestavit vládu, rozpustit parlament, právo předkládat návrhy zákonů, schvalovat zákony, jmenovat a odvolat ministra, vyjádřit nedůvěru vládě, přijmout demisi, volební prá-*

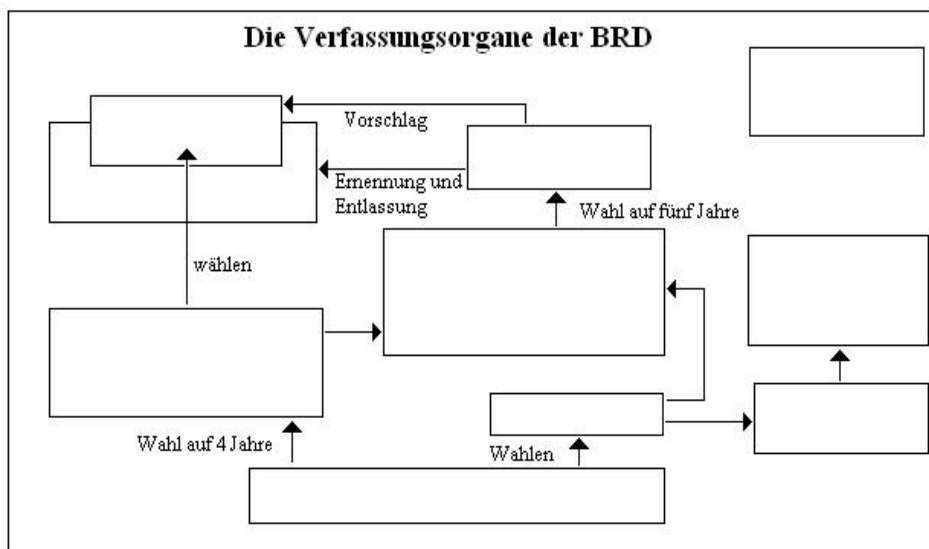


vo, volební období, hlasovat/volit podle většinového či poměrného volebního systému, právo udílet milost, přehlasovat veto, veřejná správa, regionální a místní samospráva apod. K upevnění odborné slovní zásoby i obsahu slouží ve skriptech také schémata politických systémů, do kterých studenti doplňují názvy politických subjektů z nabídky a vztahy mezi nimi: volí, jmenuje atd. Viz příklad politického uspořádání SRN.

V některých konverzačních cvičeních si studenti kromě slovní zásoby procvičí také gramatiku, např. podmiňovací způsob v kapitole o České republice, v níž mohou ve skupinách diskutovat na téma: Jak byste změnili politický systém ve vaší zemi, kdybyste měli tu možnost? Při prezentaci výsledků z jednotlivých skupin dochází k zajímavým diskusím. Ve skupinách je většinou několik studentů z jiných zemí, především ze Slovenska, a proto je možné pojmout politické systémy také komparativně.

V částech věnovaných dějinám německy mluvících zemí od 2. světové války se studenti naučí v němčině slovní spojení jako jsou *stát byl rozdělen do okupačních zón*, *založen*, *byly provedeny reformy* či pojmy jako *kolektivizace*, *zestátnění*, *hospodářský zázrak*, *politika uvolňování*, *sjednocení*, *trvalá neutralita*, *lidové hlasování*, *kolegiální systém* a *přímá demokracie*, která představuje stále aktuální téma k diskusím.

Tragen Sie folgende Begriffe in die entsprechenden Lücken des Schaubildes ein.  
*Bundesverfassungsgericht, Landesparlamente/Landtage, Bundestag, wahlberechtigte Bevölkerung, Landesregierungen, Bundeskanzler, Bundesminister, Bundesrat, Bundespräsident, Bundesversammlung*



V kapitole věnované diplomacii jsou stručně uvedeny dějiny diplomacie, charakter současné diplomacie, multilaterální a ekonomická diplomacie, navazování a přerušování diplomatických vztahů a diplomatický protokol, státní orgány pro zahraniční vztahy, diplomatické mise a konzuláty, diplomatická imunita. Při jejich probírání se studenti naučí odpovídající slovní zásobu. Totéž platí pro kapitolu o diplomatické korespondenci. Po úvodní krátké charakteristice diplomatické korespondence a jejího rozdělení podle odesílatele a příjemce diplomatických listin jsou popsány nejběžnější typy těchto listin jako pověřovací a odvolávací listiny, osobní/personální nóta, verbální nóta atd. Diplomatický písemný styk mezi Českou republikou a německy mluvícími zeměmi probíhá z historických důvodů v němčině, ač celosvětově přebrala po francouzštině i v této oblasti hlavní úlohu angličtina. Proto uvádíme ve skriptech kopie několika autentických diplomatických listin, které jsme získali z archivu Ministerstva zahraničních věcí a zveřejnili je s jeho laskavým svolením. Při četbě a překladu pověřovacích listin, které patří k nejstarším a nejvíce formou svázaným typům diplomatické korespondence, diskutujeme o stylu jazyka listiny – komplikovaný, archaický, slavnostní, vznešený – a značné formalizaci diplomatických styků. Studenti mají být schopni zformulovat důvody dodržování detailně předepsaných forem styků v diplomacii. Jsou jimi především

K podpoře samostatného mluveného projevu dobře slouží například fotografie berlínské zdi. Studenti mohou vyjádřit, co o berlínské zdi vědí, proč byla postavena a proč se stala symbolem studené války, která strana patří do západní a která do východní části Berlína a proč si to myslí. V té souvislosti lze mluvit o hranicích mezi tehdejší Východní a Západní Evropou, proč byly přísně střežené a o porušování lidských práv v komunistických zemích.



snaha vyhnout se dezinterpretacím a nedorozuměním, a tím konfliktům mezi státy.

Příkladem lpění na formě v diplomatickém ústním i písemném styku jsou také pevně stanovená oslovení vedoucích diplomatických, politických, akademických a církevních reprezentantů, jejichž stručný výtah je uveden ve skriptech. Nejvyšší představitelé zemí jako hlavy států, předsedové vlád, velvyslanci či nejvyšší představitelé mezinárodních organizací a církve jsou oslovováni (*Eure*) *Exzellenz* (Vaše) *Excelence*, král a královna (*Eure*) *Majestät* (Vaše) *Veličenstvo*, princ a princezna z vládnoucího rodu (*Eure*) *Königliche Hoheit* (Vaše) *Královská Výsost*, princ a princezna z nevládnoucího rodu (*Eure*) *Durchlaucht* (Vaše) *Jasnosti/Milosti*. V této souvislosti lze porovnat roli formy při diplomatických stycích monarchií a republik,



příčemž monarchie i v demokratických a rovnostářských zemích, jako jsou skandinávské, kladou v této oblasti větší důraz na formu a tradici než země s republikánským zřízením.

Po absolvování obou kurzů včetně dvou kapitol z diplomacie mají být studenti schopni vyjádřit německy věty jako například *Vláda vysílající země dává podnět ke jmenování nového velvyslance. Vedoucí diplomatické mise nastupuje do úřadu slavnostním předáním pověřovacích listin hlavě státu přijímací země.*

O problémech německého sjednocování lze diskutovat s pomocí karikatury Ulricha Forchnera z roku 1991.



### **Doplňkové formy výuky – politické aktuality, televizní zprávy a autentické mediální texty**

Na každou hodinu si studenti automaticky připravují krátkou politickou aktualitu, kterou většinou prezentují sousedovi a potom v plénu buď reprodukují aktualitu souseda, nebo diskutují o nosných politických tématech jako například brexit, střet zájmů, aktuální volby apod. Tato forma se velmi osvědčila, studenti mají skoro vždy aktualitu připravenou a prezentace aktualit ve dvojicích rozšiřuje možnosti rozvíjení řečových dovedností. Výukové skupiny jsou většinou dvacetičlenné a studenti se hodin němčiny pilně účastní, proto je vhodné přerušovat frontální výuku a diskuse v plénu krátkou konverzací ve dvojicích či tří, maximálně čtyřčlenných skupinách, aby studenti dostali více prostoru pro mluvený projev.

Oblíbené je u studentů sledování televizních zpráv. Většinou používáme zpravodajství veřejnoprávního programu *Zweites Deutsches Fernsehen*, které umožňuje sledovat zprávy s německými titulky. Při výběru reportáže je třeba dbát na to, aby byla jazykově srozumitelná, ne příliš dlouhá a zároveň splňovala požadavek zajímavosti a motivování k diskusi. Stejná kritéria musí splňovat i autentické texty z deníků či týdeníků německé jazykové oblasti (*Die Zeit*, *Die Welt*, *FAZ*, *Der Spiegel*, *Die Presse*, *Der Standard*, *Neue Zürcher Zeitung* event. *Radio Prag* apod.), jichž několik během semestru přečteme a pak o nich diskutujeme.

## **Gramatika v pokročilých kurzech odborné němčiny**

Němčina je pro většinu studentů druhým cizím jazykem, kterému je na základní a střední škole věnovaný podstatně menší počet výukových hodin než prvnímu jazyku angličtině. Tomu odpovídají průměrné vstupní znalosti. Proto se také v kurzech odborného jazyka snažíme zopakovat některé gramatické jevy, zvláště ty, které se často vyskytují v odborném jazyce, jako trpný rod, infinitivní konstrukce nebo rozvitý přívlástek. Užitečné je i opakování minulého času a podmiňovacího způsobu. Studenti dostávají mailem přehledy gramatických jevů, které si mohou procvičit na převážně substitučních, transformačních a také překladových cvičeních ve skriptech. Většina gramatických cvičení slouží nejen k zopakování gramatických jevů běžných v odborném jazyce, ale i k upevnění nové slovní zásoby. Vycházíme tak vstříc studentům, z nichž většina opakování a procvičování gramatiky vyžaduje. Vedle gramaticko-lexikálních cvičení jsou v každé lekci cvičení na porozumění čtenému textu a komunikativní cvičení určená pro práci ve dvojicích či ve skupině.

## **Testování a závěrečná zkouška**

V prvním semestru musí studenti úspěšně absolvovat dva písemné testy, ve druhém semestru mají předepsanou prezentaci na libovolné politické téma ve dvou až tříčlenných skupinách a zkoušku, která má písemnou a ústní část. Písemné testy nejsou na rozdíl od testů v kurzech hospodářského jazyka elektronické, protože jejich hlavní část tvoří esej, v níž se ověřuje jazyková a obsahová znalost probraných témat (např. politický systém Německa, vývoj Rakouska po 2. světové válce apod.). Zároveň mají studenti v testu formulovat svůj názor na dílčí téma (např. role Německa v Evropské unii, migrační krize apod.). Deset tematických okruhů pro ústní zkoušku zahrnuje hlavní probíraná témata z obou semestrů, například politické systémy států včetně jejich zahraniční politiky a aktuální politické situace. Studenti tak musí umět německy vyjádřit zaměření vládnoucích stran jako *křesťanští, sociální a občanskí demokraté, liberálové, zelení* apod.

## Závěr

I když v posledních letech klesá u studentů VŠE průměrná úroveň vstupních znalostí němčiny a ochota se na výuku a testy připravovat, patří studenti programu Mezinárodní studia – diplomacie stále k těm nejmotivovanějším a hodnotí kladně kurzy odborného jazyka „šité na míru“ jejich studijnímu zaměření. Někteří z nich kladou vysoké požadavky na učitele i na sebe, o čemž svědčí také jejich pozitivní přístup k doplňkovým aktivitám při výuce. Výsledkem je, že v jazykových kurzech určených studentům tohoto žádaného studijního programu lze v němčině jako druhém cizím jazyce pracovat s odborným jazykem na pokročilé úrovni (B2 až C1) a vhodnými strategiemi motivovat studenty k jeho osvojování a upevňování. Brzdu většího prohloubení řečových dovedností však představuje nízká hodinová dotace pro jazykovou výuku.

## Literatura

- GEYER, R. (2013). *Politik für Einsteiger*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- MAIER, G. (1998). *Was ist Politik?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- NOVÁKOVÁ, E. (2007). *Deutsch in Politik und Diplomatie*. Praha: Oeconomica.
- NOVÁKOVÁ, E. (2014). *Politik und Diplomatie auf Deutsch*. Praha: Oeconomica.
- PÖTZSCH, H. (2005). *Die deutsche Demokratie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- ŠRONĚK, I. (2005). *Diplomatický protokol a praktické otázky společenské etikety*. Praha: Karolinum.
- VODIČKA, K. (1996). *Politisches System Tschechiens*. Münster: LIT Verlag.

## Autorka

**PhDr. Eva Nováková**, Katedra německého jazyka Fakulta mezinárodních vztahů VŠE Praha, e-mail: eva.novakova@vse.cz, Katedra německého jazyka FMV VŠE, nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3  
Autorka vystudovala němčinu a švédštinu na FF UK a od roku 1987 působí na Katedře německého jazyka VŠE. Garantuje kurzy Němčina v mezinárodních studiích 1 a 2, kurzy švédštiny a kurzy němčiny pro začátečníky a mírně pokročilé v anglickém programu, v nichž také učí. Řadu let učila v kurzech hospodářské němčiny. Zaměřuje se na jazyk politiky, diplomacie a médií v němčině.



**Inovace výukových materiálů**

**Innovations in Teaching Materials**

# Rozvíjanie relevantnej lexikálnej kompetencie u študentov medicíny na hodinách slovenčiny

Milota Haláková, Marína Kšiňanová

**Abstrakt:** V príspevku vychádzame zo skúseností výučby slovenčiny na Lekárskej fakulte UK v Bratislave. Výučba slovenčiny je v tom to prostredí vnímaná predovšetkým ako prostriedok odbornej komunikácie pri štúdiu medicíny. Metódy rozvíjania relevantnej lexiky budeme prezentovať prostredníctvom učebných materiálov z pripravovaných konverzačných učebníc: *Slovenčina ako liek* a *Slovenčina ako diagnóza*. Cieľom príspevku je ukázať praktické možnosti nadobúdania odborných lexikálnych kompetencií. Na slovo nepozeralme ako na samostatnú lexikálnu jednotku, slovo prezentujeme v kontexte a v danej situácii, kde nadobúda svoj špeciálny význam. Naším zámerom je odhaliť možnosti porozumenia významu slov na základe kontextu, ukázať možnosti využitia slovotvornej motivácie, slovných asociácií a väzieb, zamerať sa na vizuálnu pamäť študentov, prezentovať možnosti situačného a komunikatívneho spôsobu učenia lexiky.

**Kľúčové slová:** relevantná lexika, slovenský jazyk, slovná zásoba, učebné materiály, učebnica, videá

**Abstract:** In the paper, we deal with the experience of tuition at the Faculty of Medicine, at Comenius University in Bratislava. The tuition of Slovak language is perceived mainly as the means of professional communication when studying medicine. The methods of developing relevant vocabulary will be presented through educational materials from conversational textbooks *Slovak as a Remedy* and *Slovak as a Diagnosis*. The goal of the paper is to present practical possibilities of developing professional lexical competencies. We do not see the word as a separate lexical unit, we present the word in the context and in the given situation where it takes on its specific meaning. We aim to reveal the possibilities of understanding the meaning of words based on context, to show the possibilities of using word-forming motivation, word associations, and links, to focus on students' visual memory, to present possibilities of the situational and communicative way of learning vocabulary.

**Key words:** educational materials, relevant lexis, Slovak language, textbooks, videos, vocabulary

## Úvod

V príspevku sa zameriavame na rozvíjanie relevantnej lexikálnej kompetencie v rámci výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Relevanciu vnímame ako „*potrebu a užitočnosť osvojovania si lexiky podľa cieľov učiaceho sa*“. (Liptáková, 2016, s. 175) Keďže ide o výučbu slovenčiny na lekárskej fakulte, cieľom učiaceho sa je v našom prípade nadobudnúť predovšetkým komunikačné schopnosti pri konverzácii s pacientom a postupné osvojovanie si odbornej lekárskej terminológie.

Metódy osvojovania si a rozvíjania slovnej zásoby budeme prakticky prezentovať na základe pripravovaných konverzačných učebníc pre študentov medicíny pod názvami – *Slovenčina ako liek* a *Slovenčina ako diagnóza*. Najmä druhá časť (*Slovenčina ako diagnóza*) bude venovaná osvojovaniu si relevantnej lexiky a rozvíjaniu komunikačných schopností učiaceho sa. Do výučby sa budeme snažiť implementovať i prácu s videonahrávkami, ktoré sme vytvorili v spolupráci s odborníkmi v reálnom nemocničnom prostredí. Na základe nadobudnutých kompetencií učiaci sa (v našom prípade študenti lekárskej fakulty) využijú osvojenú lexiku pri tvorbe vlastných projektov.

## Metodológia

V príspevku (ako i v spomínaných učebniciach) metodologicky vychádzame z kognitívnych psychodidaktických východísk. Opierame sa predovšetkým o metódu situačného komunikačného vyučovania britských lingvistov Harolda E. Palmera a A. S. Hornbyho (Situational Language Teaching) a čiastočne i o prirodzený prístup (The Natural Approach), ktorého tvorcami boli Tracy Terrell a Stephen Krashen. Ten je prezentovaný v našej učebnici hlavne formou vizualizácie slovnej zásoby. Snažíme sa preniesť reálny svet do učebne, využívame množstvo fotografií a autentických materiálov. Na rozdiel od spomínaného prirodzeného prístupu, pri ktorom je gramatika druhoradá, lexiku prezentujeme na podklade jej gramatického využitia. Lexika i gramatika sú pre nás rovnako dôležité. Súčasťou vyučovania slovnej zásoby však zostáva i práca s textom. Slová nefigurujú ako samostatné lexikálne jednotky, študent si význam slov dedukuje na základe kontextu. Situácia je kľúčovým zdrojom pre dekodovanie významu slov. Relevantná lexika je však vo forme odbornej terminológie často priamo vysvetlená. Zvyčajne je prezentovaná vo forme kolokácií a fráz, ktoré môže študent v lekárskej praxi použiť. Slovná zásoba je použitá na podklade sociálneho a kultúrneho pozadia. Pri prezentácii relevantnej lexiky sa zameriavame aj na budovanie a utvrdzovanie pamäťových stôp študentov prostredníctvom osvojovania si asociačnej spätosti lexém. Vychádzame z lexikálnej paradigmy založenej na asociačnom a relačnom type budovania subjektívneho slovníka študenta. Lexikálna a gramatická náročnosť textov sa takto postupne zvyšuje. Asociatívnosť sa spája s relevanciou, recyklovaním, primeraným tempom a opakovaním lexiky.

V príspevku (ako i v spomínaných učebniciach) vychádzame z nasledujúcich psycho-didaktických východísk:

1. Využitie slovotvornej motivácie – vytváranie sémantických polí (rod, rodič, rodina)
2. Prezentácia slov v kontexte – dedukcia významu na základe kontextu
3. Vizualizácia slovnej zásoby – zameranie sa na vizuálnu pamäť študentov

4. Tvorba vlastnej slovnej zásoby podľa individuálnej potreby študenta – tvorba mentálneho subjektívneho slovníka
5. Syntagmatické ukladanie lexiky vo forme slovných spojení a fráz
6. Usporiadanie lexiky na základe zvukovej blízkosti (raz – úraz, moc – moč)
7. Tvorba slovných asociácií a kolokácií – lex. jednotky vo vzťahu koordinácie, subordinácie a negácie
8. Využitie možností situačného a komunikačného spôsobu učenia lexiky
9. Osvojovanie si odbornej lexiky prostredníctvom videonahrávok z nemocničného prostredia a inscenačných dialógov – rečová komunikácia, situačné zakotvenie komunikačných aktivít
10. Projektové vyučovanie

## Cieľ

Cieľom príspevku je ukázať praktické možnosti nadobúdania lexikálnych kompetencií a poukázať na inovatívne možnosti výučby relevantnej lexiky. Jazyk je vnímaný ako komunikačný prostriedok a sociálny fenomén.

## Využite slovotvornej motivácie

Slovná zásoba je úzko spätá s gramatickou stavbou jazyka. Tvorenie slov a derivácia umožňujú študentom slovenčiny dekodovať lexikálne významy. Mechanické opakovanie lexiky sa mení na vizualizáciu slov, na odhaľovanie významov na základe slovotvorne motivovanej lexikálnej zásoby. Slovtvorne motivované slová sa vyskytujú v slovenskom jazyku veľmi často. „Podľa zistenia, ktoré sa, pravdaže, pri bohatšom materiáli môže modifikovať, zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v slovnej zásobe súčasnej spisovnej slovenčiny dosahuje asi 65 %, t. j. takmer dve tretiny slovnej zásoby.“ (Furdík, 2004, s. 115). Hlavný podiel na tom majú slová tvorené deriváciou, predovšetkým sufixáciou a prefixáciou. V príspevku sa preto budeme ďalej zameriavať predovšetkým na tvorbu slov pomocou sufixálnych a prefixálnych slovotvorných formantov. Popri osvojení si relevantnej slovnej zásoby slovenčiny, užitočnej pre študentov medicíny, sa budeme sústreďovať na pravdepodobne najfrekvencovanejšie slová ich slovnej zásoby – liek a liečiť. Preto nám poslúžia ako motivanty. Vytvoríme usporiadaný súbor slov s tým istým koreňom (v našom prípade *lek-*, *lieč-*) a prepojíme ho vzájomnými motivačnými vzťahmi. Takto použité slová nebudú izolovanými jednotkami, budú motivačne späté. V komunikácii budú spĺňať rôzne nominačné funkcie a budú schopné fungovať v syntakticky rozdielnych konštrukciách. V texte pre začiatočníkov môžeme využiť spomínaný lexikálny motivant nasledujúcim spôsobom:

Som medička. Študujem medicínu. Medicína je po slovensky *lekárstvo*, *lekárska* veda alebo *liek*. Latinsky mederi, medicare je po slovensky *liečiť*. Medicus je po slovensky *lekár* alebo *lekárka*. Medik je študent, ktorý študuje medicínu. Medička je študentka, ktorá študuje medicínu.

(latinsky loqui – rozprávať, hovoriť – magicky liečiť)

*lekár* – *lekárka*, *lekáreň*, *lekárnik* – *lekárnička*, *lekárnička* (na lieky), *liek*, *liečiť* (lekár lieči pacienta), *liečiť sa* (na čo) (pacient sa lieči na vysoký tlak), *liečenie* (pacient je chorý, potrebuje liečenie)

Novonadobudnuté slová sú prezentované študentom aj vizuálne pomocou predmetov a obrázkov. Tie môžu byť využité konverzačne formou verbálnej deskripcie alebo narácie. Následne sú slová využité v cvičení, kde študent na základe správneho uchopenia sémantiky lexiky doplní adekvátne slovo do textu.

Pri pokročilejších znalostiach študentov môžeme zamerať ich pozornosť na deriváciu, na prefixáciu a sufixáciu.

Sloveso *liečiť* (psl. *lěčiti*) je východiskovým motivantom. Opäť vychádzame zo slovtvorného základu *lieč-*.

Slovtvorné predpony *do-*, *pre-*, *vy-* modifikujú význam slovesa.

Tab. 1: Slovtvorná motivácia

	lieč-	iť
do-	lieč-	iť
pre-	lieč-	iť
vy-	lieč-	iť

Predpona *do-* má v slovese *doliečiť* časový význam a tvorí sa ním sloveso s významom dokončenia deja. Predpona *pre-* v slovese *preliečiť* môže znamenať vyplnenie určitého času danou činnosťou, môže mať však i význam – urobiť na iný spôsob ešte raz. Predpona *vy-* v tomto prípade označuje pohyb von, odstrániť, dať von, dať preč, dosiahnuť určitý stav. Z didaktického hľadiska je poznanie významu prefixov výraznou pomôckou pre študenta slovenčiny. Umožňuje mu správne dekodovať významy slov a zjednodušuje mu modifikáciu nových slov.

## Prezentácia slov v kontexte – dedukcia významu na základe kontextu

Každú lekciu (kliniku) v úvode predstavuje tzv. kľúčové slovo – rana (úrazy, nehody), moč (urologická klinika), rod (gynekologická klinika), tráviť (gastroenterologická klinika), dieťa (pediatrická klinika), žiť (psychiatrická klinika), atď. Toto slovo, prípadne koreň slova slúži ako základ pri tvorbe sémantických polí, ktoré



sa študenti snažia analogicky tvoriť na základe získaných gramatických a lexikálnych kompetencií. Týmto spôsobom si ľahšie osvoja slovnú zásobu. Ako príklad asociačných väzieb môžeme uviesť použitie slovtvorného motivanta *-trav*. V tomto prípade vychádzame z krátkeho komunikačne zameraného textu. Text uvádza komunikačnú otázku, ktorá otvára konverzáciu. Všetky motivované slová týkajúce sa relevantnej lexiky sú vyznačené kurzívou. Novú slovnú zásobu si študent sám dedukuje na základe kontextu. Subjektívny slovník si študent môže doplniť na základe svojich individuálnych potrieb. V texte je vyznačený pod názvom: *Aj toto potrebujem vedieť*. Ako príklad uvádzame ukážku textu z kapitoly zameranej na gastroenterologické ťažkosti.

AHOJTE!

Ako ste **strávili** víkend?



Ja som **strávila** víkend **trávením** zlej **stravy**. Zjedla som niečo zlé a asi som sa trochu **otrávila**. Bolo mi zle. Nemám často problémy s **trávením**. Bolo mi ľúto, že som **strávila** víkend v posteli s **tráviacimi** problémami. Asi *sa musím stravovať* zdravšie. Ale dnes je už lepšie. **Trávenie** sa mi zlepšilo a ja verím, že **strávim** pekný deň. Dúfam, že i vy 😊.

## Syntagmatické ukladanie lexiky vo forme slovných spojení a fráz

Tab. 2: Tvorba slovníka na základe slovtvornej motivácie

Kľúčové slovo: **tráviť**


verb imp.	verb perf.	noun	adjective	noun – place
<b>tráviť</b>	vytráviť	<b>trávenie</b>	<b>tráviaca</b> (sústava)	gastroenterológia
<b>tráviť</b>	<b>otráviť</b>	otrava	otrávený	
		potraviny	potravinová (alergia)	
zlepšovať <b>trávenie</b>	zlepšiť <b>trávenie</b>	zlepšovanie <b>trávenia</b>	zlepšené <b>trávenie</b>	
<b>stravovať</b> sa		<b>stravovanie</b> <b>strava</b>	<b>stravovacie</b> (návyky)	

ALE POZOR! Môžeme **tráviť** alebo **stráviť** aj čas (nie však peniaze).

## Vizualizácia slovnej zásoby

Slovná zásoba je v učebnici *Slovenčia ako liek* vizualizovaná prostredníctvom rôznej farby šiat hlavnej postavy učebnice, zahraničnej študentky medicíny. Študentka Anne vystupuje v úlohe symbolu, piktogramu a reprezentuje ľubovoľného študenta lekárskej fakulty. Tematické zameranie lexiky je symbolicky farebne rozlíšené. Pri nadobúdaní bežnej každodennej lexiky, Anne dostáva modrú infúziu, pri

Tab. 3: Tvorba subjektívneho slovníka

 <p><b>TERAZ TO CHÁPEM</b></p>	
<b>AJ PO SLOVENSKY:</b>	<b>AJ PO ANGLICKY:</b>
.....	How did you spend the weekend?
.....	to digest food
.....	problems with digestion
.....	I felt sick.
.....	I spent the weekend in bed.
.....	I have to eat healthier.
.....	I will spend a nice day.
<b>AJ TOTO POTREBUJEM VEDIET:</b>	
.....	.....
.....	.....

oddychu oranžovú, emocionálne zážitky reprezentuje červená a spoznávanie sociokultúrneho prostredia žltá farba. Relevantná lexika je symbolicky vyznačená zelenou farbou Anniných šiat. Anne má na sebe farebné šaty po absorbovaní základnej slovnej zásoby prvej učebnice. Učebnica *Slovenčia ako diagnóza* je zameraná na relevantnú lexiku, preto infúzie, ktoré dostáva sú len zelenej farby. Toto vizuálne rozlíšenie lexiky môže študentovi pomôcť pri diferenciacii slovnej zásoby, ľahšej orientácii, ako i pri vizuálnom ukladaní pamäťových stôp.

## Využitie možností situačného a komunikačného spôsobu učenia lexiky

Odborná terminológia je prezentovaná na základe konkrétnych kliník (kardiologická, urologická, chirurgická, psychiatrická, atď.) symbolicky znázornených na titulnej strane učebnice prostredníctvom infúzie. Relevantná lexika súvisiaca s danou klinikou je v tomto prípade podaná diferencovane a priamo. Vymedzené sú časti tela, orgány, choroby, príznaky (symptómy), lieky a liečba, vyšetrenia súvisiace s danou klinikou. Konkrétne a odborne sú zamerané i kazuistiky z danej kliniky. Po vypočutí kazuistiky študenti tvoria chorobopis. Na základe počutia dopĺňajú základné údaje do tabuľky, ktorú si následne upravujú a doplnia po prečítaní textu a po práci s ním.

Text kazuistiky nám posluží aj na komunikačne zamerané cvičenia. Študent počas praxe v nemocnici musí klásť pacientom otázky týkajúce sa ich zdravotného stavu. Opakovaním podobných otázok sa študentove explicitne nadobudnuté znalosti



Obr. 1: Titulka učebnice *Slovenčina ako liek*



Obr. 2: Titulná strana učebnice *Slovenčina ako diagnóza*

Tab. 4: *Chorobopis pacienta*

	ČO SOM POČUL/LA	ČO SOM ČÍTAL/LA
MENO		
VEK		
PRÁCA		
ŽIVOTNÝ ŠTÝL		
PROBLÉMY/SYMPTÓMY		
VYŠETRENIA		
DIAGNÓZA		
LIEČBA		

dostávajú do roviny implicitných, jeho komunikácia s pacientom sa stáva prirodzenejšou, jazyk začína používať automaticky.

Ako príklad uvádzame krátku ukážku konverzačného cvičenia (JA – študent, P – pacient).

Ste na praxi. Čo sa spýtate tohto pacienta?/Čo poviete tomuto pacientovi?

JA: .....	? P: Mám 65 rokov.
JA: .....	? P: Som na dôchodku.
JA: .....	? P: Moja mama ešte žije, môj otec už nežije.
JA: .....	? P: Zomrel na rakovinu hrubého čreva.
JA: .....	? P: Vážim 98 kg a meriam 170 cm.

Na základe uvedených odpovedí, vychádzajúcich z textu musí študent viesť konkrétny dialóg s pacientom, postupne sa zoznamuje s odbornou terminológiou, konkrétnymi ťažkosťami a chorobami pacientov. Tým získava nielen komunikatívne, ale aj odborné kompetencie.

### **Tvorba slovných asociácií a kolokácií vo vzťahu koordinácie a subordinácie**

Každá lekcia odbornej časti učebnice je ukončená vytvorením asociačného sémantického poľa týkajúceho sa daného oddelenia a s ním spojenej lexiky. Študent na podklade vlastných pamäťových stôp vytvára vlastné sémantické pole s podtitulom k cvičeniu na základe otázky:

*Čo si pamätám:*

NA GYNEKOLOGICKOM ODDELENÍ

## Osvojovanie si odbornej lexiky prostredníctvom videonahrávok

Súčasťou našej publikácie sú aj videonahrávky, ktoré simulujú reálne prostredie lekárskeho ambulancie. Videonahrávky vznikli v spolupráci s odborníkmi, tzn., že všetky dialógy boli vytvorené pod odborným dohľadom. Vo väčšine videí vystupujú skutoční lekári, ktorí pre účely videa odoberajú anamnézu pacienta, ošetrojú poranenie, odborne vyšetrujú časti tela (abdominálnu oblasť) alebo robia ultrazvuk. Vo videách prinášame dialógy z rôznych oddelení (napr. kardiológia, detská kardiológia, chirurgia, gynekológia, ORL, atď.) a ponúkame ľahšiu a ťažšiu verziu. Ľahšia verzia dialógu lekár – pacient je gramaticky a lexikálne prispôbená tak, aby s ňou mohli pracovať študenti na jazykovej úrovni A1/A2. Navyše, dialóg je jazykovo upravený a zameraný na konkrétny gramatický jav (napr. akuzatív, imperatív, lokál, minulý čas, inštrumentál, atď.), vďaka čomu môžu študenti vidieť použitie preberaného gramatického javu v reálnej komunikácii v lekárskom prostredí. V ťažšej verzii dialógu sme už nebrali do úvahy potrebu úpravy a zjednodušovania textu a študentom ponúkame text, v ktorom sú použité všetky pády a gramatické javy. Tieto dialógy sú určené študentom s jazykovou úrovňou A2/B1. Vzhľadom na fakt, že v dialógoch (v ľahšej aj ťažšej verzii) je použitá všeobecná, ale aj špecifická odborná medicínska lexika, na začiatku dialógu majú študenti možnosť oboznámiť sa s novou lexikou v priloženom slovníku. Potom, ako si študent prečíta v slovníku nové slová a overí si ich anglický ekvivalent, učiteľ pustí video jedenkrát. Podľa úrovne študentov a ich porozumenia učiteľ pustí video ešte raz a študenti buď iba počúvajú, alebo si zároveň čítajú priložený prepis dialógu, kvôli lepšiemu porozumeniu.

Ako príklad uvádzame časť textu z Kliniky popálenín, ktorý je určený pre jazykovú úroveň A1. Text je zameraný na imperatív.

(L: lekárka, J: pacientka Jana)

L: Cítite sa zle?

J: Áno, nie je mi dobre, bolí ma to.

L: *Dajte si sako dole a sadnite si* na vyšetrovací stôl.

J: Mám si ľahnúť?

L: Nemusíte, *dajte si nohy sem a otočte sa* ku mne.

J: Tak je to dobre?

L: Dobre. Musím vám ranu vydezinfikovať a ošetriť. *Nebojte sa!* Máte na niečo alergiu?

J: Nie, nemám.

L: Moment, dám si sterilné rukavice. *Nebojte sa, sed'te pokojne.*

Po vypočutí dialógu majú študenti možnosť počúvať text ešte raz so zameraním sa na detail. K dispozícii majú text s vynechanými slovami (v tomto prípade formy

imperatívu), ktoré dopĺňajú do textu. Predpokladáme, že imperatív preberali už skôr na hodine. Pracovať sa dá dvomi spôsobmi. Študenti buď dopĺňajú slová na základe kontextu, alebo počúvajú dialóg ešte raz a píšú, čo počujú.

L: Cítite sa zle?  
J: Áno, nie je mi dobre, bolí ma to.  
L: ..... sako ..... a ..... na vyšetrovací stôl.  
J: Mám si ľahnúť?  
L: Nemusíte, ..... nohy *sem* a ..... ku mne.  
J: Tak je dobre?  
L: Dobre. Musím vám ranu vydezinfikovať a ošetriť .....! Máte na niečo alergiu?  
J: Nie, nemám.  
L: Moment, dám si sterilné rukavice ....., ..... pokojne.

Po pozretí videa si učiteľ môže zvoliť z niekoľkých možností nadväzujúcej práce.

1. Študenti tvoria podobné dialógy inšpirované pôvodným dialógom.
2. Študenti sa snažia zapamätať si pôvodný dialóg, ktorý si vo dvojici následne precvičujú.
3. Učiteľ preloží jednotlivé repliky dialógu do jazyka študentov (v multikultúrnej triede to bude pravdepodobne angličtina), napíše ich na pásiky papiera. Úlohou študentov je preložiť ich do slovenčiny a dať do správneho poradia. Môžu pracovať v skupinách, dvojiciach či samostatne, podľa úrovne triedy. Nakoniec si pozrú video a skontrolujú svoje preklady a správne poradie viet.
4. Študenti vytvoria vlastný dialóg, z ktoréhokoľvek oddelenia či kliniky, naučia sa ho (ideálne naspamäť), nahrajú sa na mobilné zariadenie a video prezentujú pred celou triedou.

## Tvorba vlastných projektov a videí

Je potrebné, aby si učitelia neustále kládli otázky: Čo chceme, aby sa študenti na hodine naučili? Ako na hodine rozvíjať a učiť konkrétnu látku a zároveň vytvoriť priestor na rozvíjanie tzv. mäkkých zručností? Ako vytvoriť v triede priestor pre radosť a hravosť? Učiteľ je ten, ktorý organizuje a manažuje či už prácu vo dvojici alebo prácu v skupinách, zadáva problémové úlohy a preskupuje študentov, aby dochádzalo k čo najlepšej a najčastejšej interakcii. Watts (In Cimermanová, 2016, s. 95) hovorí o prínosoch, ktoré prináša interakcia do tried.

1. Interakcia pomáha vytvárať pocit komunity medzi študentmi, čo prispieva k ich spokojnosti, angažovanosti a intenzívnejšiemu učeniu (Brown, 2001).

2. Interakcia prináša študentom spätnú väzbu, vďaka ktorej zisťujú, či sa im darí zvládať a osvojovať si vyučovací obsah.
3. Interakcia vystavuje študentov množstvu učebných zdrojov, vrátane skúseností a vedomostí ostatných študentov.

V našej praxi sa nám ako najvhodnejšie overilo práve tvorenie vlastných videí. Tvorba videí predstavuje akúsi syntézu gramatických, lexikálnych ale aj odborných vedomostí, ktoré študenti počas štúdia slovenčiny nadobudli. Ich úlohou nie je reprodukovat' už uvedené, ale vytvoriť niečo nové, pričom si v praxi overia, ako dokážu skombinovať jazykové znalosti, gramatické ale aj odborné vedomosti do zmysluplného celku. Zároveň je dôležité podotknúť, že na vytvorenie odborného dialógu lekár – pacient študent nie je sám. Je vítané, ak študenti pracujú vo dvojiciach či malých skupinkách, čo môže do tried vniesť viaceré pozitívne aspekty. Študenti sa vo dvojiciach či v kolektíve učia navzájom. Zdatnejší pomáhajú slabším, čo je prospešné pre obe strany, pretože je predpokladateľné, že ak sa študent dostane na istý čas do roly učiteľa, látku si lepšie zapamätá. Takéto učenie však prináša niečo oveľa cennejšie. Prináša interpersonálne schopnosti, medziludský kontakt, veľmi silný pocit partnerstva a súdržnosti, čo vytvára zo školy spoločenstvo. Hoci spoločnosť predpokladá, že jej jednotlivci budú vzájomne spolupracovať, pre mnohých táto požiadavka môže predstavovať náročnú výzvu, keďže k spolupráci neboli v škole vedení.

Inovatívne prístupy vo vyučovaní (projektové vyučovanie, konštruktivizmus, kooperatívne učenie, atď.), ktoré sú čoraz väčšou súčasťou vyučovacieho procesu nielen v zahraničí, ale aj na Slovensku, prinášajú nový pohľad na učenie. Učenie už viac nepredstavuje mechanické osvojovanie vedomostí a zručností, ale „*vštepovanie návykov s rozvojom schopnosti myslieť*“: (Kostrub, 2008, s. 32) „*Ak sa teda mladý človek stane aktívnou súčasťou vyučovacieho procesu, objem naučeného výrazne narastá. Najviac si však mladí ľudia zapamätajú, ak sú aktívne zapojení do činnosti a rozprávania, z čoho si vedia zapamätat' v priemere 90 percent materiálu.*“ (Trubačová, 2016, s. 402) Tvorba videí predstavuje spôsob, ako študent môže aktívne participovať na svojom vzdelávaní, čo sa javí ako mimoriadne dôležité. Týmto spôsobom si študenti môžu vytvoriť „*jasnú predstavu o svete a vnímať veci z nadhľadu.*“ (Filo, Chomová a kol., 2017, s. 73) Bohatá základňa teoretických vedomostí slúži na pochopenie podstaty a prenos vedomostí. Prenesenie danej problematiky do praxe mení učenie na efektívnejšie, študent získava nadhľad a vie si tematiku spojiť s okolitým svetom.

## Záver

V súčasnosti je spoločenské, pracovné a podnikateľské prostredie nastavené tak, že vyžaduje od jedinca vysokú mieru kreativity, vynaliezavosti, nezávislosti, tímovej spolupráce a flexibility pri riešení problémov. Mladý človek by sa mal i pro-

stredníctvom štúdia na takýto svet pripravovať. Vzdelávanie založené na poskytovaní faktov a informácií, na aktívnom prístupe učiteľa a pasívnom prístupe žiaka stráca svoju funkčnosť, podobne ako aj memorovanie. Podľa nášho názoru by pedagóg mal reflektovať zmeny doby a brať do úvahy potreby a záujmy študentov. Tímová spolupráca, kreativita, vzdelávanie orientované na študenta a podpora kritického myslenia by mali dominovať v príprave na život. Aj preto zameranie sa na odbornosť, relevantnosť a komunikatívnosť považujeme pri učení jazyka za kľúčové. Práve relevantnú lexiku, osvojovanie si lekárskej odbornej terminológie a komunikáciu s pacientom považujeme za vhodný spôsob prípravy medikov na ich lekársku prax a neskorší profesijný život. Pri tvorbe našich učebných materiálov sme sa snažili o aktivizáciu študentov, o zohľadnenie ich záujmov a potrieb, ako aj o vyvolanie emócií. Našou snahou bolo prebudiť v študentoch nielen záujem o jazyk, ale i o krajinu, v ktorej budú prežívať svoje študentské roky. Veríme, že spomínané učebnice budú pre študentov a pedagógov nielen vhodnou odbornou pomôckou, ale prispejú i k vytvoreniu príjemného pracovného prostredia na hodinách slovenského jazyka.

## Učebnice:

HALÁKOVÁ, M., KŠIŇANOVÁ, M., BÁBELOVÁ, J. (2019) *Slovenčina ako liek*. Univerzita Komenského, Bratislava.

HALÁKOVÁ, M., KŠIŇANOVÁ, M., BÁBELOVÁ, J. (2019) *Slovenčina ako diagnóza*. (v tlači)

## Bibliografia

DOLNÍK, J. (2003). *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

CIMERMANOVÁ, I. (2016). E-learning in Higher Education. In: *How to Teach in Higher Education*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/311642282\\_E-LEARNING\\_IN\\_HIGHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/311642282_E-LEARNING_IN_HIGHER_EDUCATION)

FILO, P., & CHOMOVÁ K. A KOL. (2017). *Talentway&Problem-based Learning*. Bratislava: ABC – Academic Business Cluster.

FURDÍK, J. (2004). *Slovenská slovotvorba*. Prešov: Náuka.

HALL, G. (2011). *Exploring English Language Teaching, Language in Action*. New York: Routledge.

HALÁKOVÁ, M. (2017). Aplikácia teórie lexikálnej motivácie vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka na pozadí vnímania človeka ako prírodno-sociokultúrnej bytosti. In: *Rebus linguae, 1* (s. 68–79). Ed. NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. Bratislava: Comenius University in Bratislava, Faculty of Medicine.

HORECKÝ, J. (1959). *Slovotvorná sústava slovenčiny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

KAČALA, J. (1997). *Kultúrne rozmery jazyka. Úvahy jazykovedy*. Bratislava: Nadácia Korene, Univerzitná knižnica Bratislava.

KOSTRUB, D. (2008). *Dieťa/žiak/student – učivo – učiteľ. Didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.

KRÁLIK, Ľ. (2015). *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

KUPKA, I. (2007). *Jak úspešne studovať cizí jazyky*. Praha: Grada.

LIPŤÁKOVÁ, Ľ. (2016). Slovotvorná motivácia v slovenčine ako opora rozvíjania lexikálnej kompetencie cudzojazyčného študenta. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II.* (s. 165–183) Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave



- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. (1997). *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP.
- LOJOVÁ, G. (2011). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- MAJCHRÁKOVÁ, D. A KOL. (2017). *Slovník kolokácií prídavných mien v slovenčine*, Bratislava: SAV.
- NEBESKÁ, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: TOBOLA.
- ORGOŇOVÁ, O. (2011). Lexika ako obraz kultúry etnika. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. (s. 63–72). Ed. Pekarovičová, J., Hargašová, Z. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- РЕРКА, R. (1997). *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP.
- RIES, L., & KOLÁROVÁ, E. (2004). *Svet cudzích jazykov DNES*. Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS.
- SOKOLOVÁ, M., & OLOŠTIAK, M., & IVANOVÁ, M. (2012). *Slovník koreňových morfém slovenčiny. 3. upravené vydanie*. Prešov: Vydavateľstvo prešovskej university.
- TIBENSKÁ, E. (2016). Inovatívny prístup k vyučovaniu syntaxe slovenčiny ako cudzieho jazyka In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II*. (s. 147–164). Ed. J. Pekarovičová, Z. Hargašová. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- TRUBAČOVÁ, L. A. (2016). Vybrané metódy aktívneho vyučovania v kontexte slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II*. (s. 400–419) Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- VAN WINKLE, R. A KOL. (2012). *Active Teaching – Active Learning. Teaching Techniques and Tools*. Dostupné z: <https://catalog.extension.oregonstate.edu/sites/catalog/files/project/pdf/4-h02591.pdf>

## Autorky

**Mgr. Milota Haláková**, Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,  
e-mail: milota.halakova@fmed.uniba.sk

Mgr. Milota Haláková ukončila štúdium na FFUK v roku 1989 s aprobáciou slovenský jazyk a literatúra a ruský jazyk a literatúra. V roku 1995 si rozšírila kvalifikáciu o anglický jazyk a literatúru. V rámci svojej dlhoročnej pedagogickej praxe sa venuje predovšetkým učeniu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Na Lekárskej fakulte UK sa zaoberá inovatívnymi metódami učenia jazykov. Je spoluautorkou učebnice *Slovenčina pre študentov medicíny* (Đurajka, R., Haláková, M., Jamrichová, V.) a jednou z autoriek konverzačnej učebnice slovenčiny pre medikov – *Slovenčina ako liek* (Haláková, M., Kšiňanová, M., Bábelová, J.). V súčasnosti pracuje s daným kolektívom autoriek na druhej časti spomínanej učebnice, ktorá bude zameraná na odbornú lekársku terminológiu a bude uvedená pod názvom *Slovenčina ako diagnóza*.

**Mgr. Marína Kšiňanová**, Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,  
e-mail: marina.ksinanova@gmail.com

Mgr. Marína Kšiňanová pracuje na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského. Študovala slovenský jazyk a anglický jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského. Vo svojej praxi sa zaoberá inovatívnymi metódami, ktoré na hodinách aj úspešne aplikuje. V súčasnosti vyučuje anglický jazyk a slovenský jazyk pre cudzincov. Zároveň je v 3. ročníku PhD štúdia na Prešovskej univerzite v Prešove. Spolupracovala na tvorbe učebnice *Slovenčina ako liek* (Haláková, M., Kšiňanová, M., Bábelová J.) a v súčasnosti sa podieľa na tvorbe pripravovanej učebnice *Slovenčina ako diagnóza*.

# Slovenčina pre študentov medicíny

Radoslav Ďurajka

**Abstrakt:** Autor predstavuje novú učebnicu pre zahraničných študentov medicíny „SLOVENČINA pre študentov medicíny“, jej koncepciu so zameraním na špecifiká vyučovania jazyka v nefilologickom odbore. Opisuje jednotlivé časti knihy, uvádza modifikované príklady gramatiky a zároveň upriamuje pozornosť na cieľ výučby – zvládnuť komunikáciu v bežnom živote, na univerzite, ale najmä v medicínskej praxi, preto tematicky čerpá najmä z tohto prostredia.

**Kľúčové slová:** slovenčina ako cudzí jazyk, komunikácia s pacientmi, gramatika

**Abstract:** The author introduces a new textbook for foreign students of medicine „SLOVAK for medical students“, its conception focusing on the specifics of language teaching in the non-philological field. The author describes particular parts of the book, gives modified examples of grammar and draws attention to the goal of teaching – to master communication in everyday life, at the university, but especially in medical practice, thus selects the topics mainly from this environment.

**Key words:** Slovak as a foreign language, communication with patients, grammar;

Kniha *Slovenčina pre študentov medicíny* bola tvorená „na mieru“ študentom medicíny Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave kolektívom autorov pôsobiacich na Ústave cudzích jazykov,<sup>1</sup> kde sa okrem vyučovania latinskej lekárskej terminológie v odboroch všeobecné lekárstvo, zubné lekárstvo (vrátane anglického programu) a biomedicína, vyučuje cudzí jazyk (anglický jazyk) a slovenčina ako cudzí jazyk.

Pri tvorbe učebnice mali autori na zreteli najmä komunikáciu s pacientom a špecifiká vyučovania v nefilologickom odbore. To znamená, že cieľom je študentova schopnosť komunikovať s pacientmi v nemocnici, odoberať anamnézu, zisťovať symptómy pacienta, viesť dialóg smerujúci k diagnóze pacienta – a to po absolvovaní iba štyroch semestrov výučby slovenského jazyka. Na základe porovnania hodinovej dotácie a reálnych časových možností je zrejme, že sa lektori musia

---

<sup>1</sup> História Ústavu cudzích jazykov LF UK siaha do roku 1953 keď bola založená Celouniverzitná katedra cudzích jazykov. O desať rokov neskôr sa táto centralizovaná inštitúcia pretransformovala na samostatné katedry jazykov, pričom oddelenia jazykov lekárskej a farmaceutickej fakulty existovali pod spoločným vedením až do r. 1981. Významným momentom sa stal rok 1991, keď sa na Lekárskej fakulte UK vytvorila katedra jazykov, ktorá pod názvom Ústav cudzích jazykov LF UK funguje dodnes. Medzi ďalšie aktivity pracovníkov patria odborné jazykové semináre pre doktorandské štúdium, podieľanie sa na výbere študentov, ktorí majú záujem o študijné pobyty a stáže v zahraničí, preverovanie znalostí z cudzieho jazyka (angličtina, nemčina) a v neposlednom rade pomoc dekanátu, študijnému oddeleniu, jednotlivým pracovníkmi pri prekladoch. Pracovisko rozvíja kontakty s domácimi i zahraničnými partnermi a inštitúciami (v Čechách, v Bulharsku, v Slovinsku, v Maďarsku) najmä v rámci ERASMUS+.

primárne sústreďovať na hlavný cieľ – na komunikáciu.<sup>2</sup> Nie je veľa priestoru na rozvíjanie všeobecnej slovnej zásoby, či prílišné upevňovanie gramatických pravidiel. Pre medikov (nefilológov) sú, napr. genetické znaky slovenčiny či kontrastívne porovnania s ostatnými (ne)slovanskými jazykmi, doplňujúce (ak nie absolútne marginálne), no spolu s históriou, historickým vývinom slovenčiny a etymológiou pomáhajú odpovedať na časté otázky osvojovateľov: „*Prečo je to tak? Ako je to možné? Prečo to neexistuje v „našom“ jazyku?*“ a zdôvodňujú tak dnešný stav slovenčiny v jednotlivých jazykových rovinách. Táto oblasť ale netvorí integrálnu súčasť výučby, čím sa podstatne líši od štúdia slovakistov, slavistov a filológov. Zo špecifík vyučovania slovenčiny pre medikov spomeňme aspoň tie najmarkantnejšie:

- a) hodinová dotácia a postavenie jazyka v systéme výučby;  
(kurz je povinný 2 × 2 hodiny týždenne počas štyroch semestrov a v piatom semestri študenti začínajú svoju odbornú prax v nemocnici, nedostatočné kreditové ohodnotenie kurzu je pre študentov často demotivujúce)
- b) spoločné znaky všetkých študentov;  
(rovnaké miesto, stupeň a typ vzdelávacej inštitúcie, charakter a zameranie jazykového vzdelávania, mentálna zaneprázdnenosť medikov aj ich nepripravenosť na nový (malý) cudzí jazyk, neobmedzené možnosti kontaktu s nositeľmi osvojovaného jazyka, zmenená sociálna rola)
- c) angličtina – nematerinský jazyk lektora i študentov;  
(nemožnosť vychádzať zo vzájomných vzťahov slovenčiny a východiskového jazyka každého študenta, t. j. že vyučovanie je čiastočne založené na porovnávaní slovenčiny s angličtinou, využívajúc tiež anglicizmy/internacionalizmy v slovenčine)
- d) osobitná didaktika;  
(jednoduchosť a praktickosť, efektivita počas vyučovacích hodín, dodržiavanie špecifického obsahového zamerania, praktický nácvik komunikácie, priateľská atmosféra, prepojenie a nadväznosť počas všetkých semestrov, rozlišovanie pasívnej a aktívnej slovnej zásoby)
- e) odbornosť a sústredenie sa na realitu.  
(lektor zodpovedá nielen za jazykové, ale aj za odborné znalosti a študent popri tom nesmie zabúdať na realitu, ktorá im pomáha pri pochopení jazyka – obézny muž nemôže vážiť devätnásť ale deväťdesiat kilogramov ...).<sup>3</sup>

Kniha ***Slovenčina pre študentov medicíny*** predstavuje stručné základy jazyka, ktoré ale reflektujú praktické a konverzačné zameranie učebnice. Tematický čerpá z vysokoškolského medicínskeho prostredia a pomáha tak naplniť primárny cieľ

---

<sup>2</sup> Predpokladaná dotácia pre úroveň B1 a B2 je 100 vyučovacích hodín, reálne je k dispozícii cca 72 h.

<sup>3</sup> Porovnaj: Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. In: CASALC review. Roč. 6, č. 3 (2017), s. 5-17

- zvládnuť komunikáciu v bežnom živote, na univerzite, ale najmä v medicínskej praxi. Je akýmsi odrazovým mostíkom pre ďalšie štúdium i samoštúdium. Skladá sa z troch častí. Základná časť obsahuje motivačnú nultú kapitolu a desať kapitol. Nultá kapitola, Slovenčina – prvá pomoc, je nezávislou časťou a malou praktickou príručkou slovenčiny pre úplných začiatočníkov. Jej cieľom je poskytnúť študentom užitočné vety a frázy, ktoré môžu ihneď používať v rôznych každodenných situáciách, s ktorými sa stretnú. Nachádza sa tu i slovenská abeceda s ľahko identifikovateľnými slovami (*injekcia, hotel, fraktúra*). Následné cvičenia na správnu výslovnosť sa tak stávajú jednoduchšími. Ústredný slovensko-anglický text sa snaží študentovi ukázať, že slovenčine je možné rozumieť i bez jej poznania/zvládnutia.

*„As a **študent**, after arriving in **Slovensko** and getting to know your **univerzita**, you will probably look for a good **pub, bar, bufet, kaviareň** or **reštaurácia**. If you are hungry in **Slovensko**, forget about **diéta**, just ask for the **menu** and order: **pizza, špagety, lasagne, kebab, hot dog, steak, sendvič, tortilla, burger, hemendex, šalát** ... before you try something traditional. You can have **kečup** or **majonéza** too.“* (Ďurajka a kol., 2018, 11).

Všetky lekcie sú rovnako štruktúrované, sú členené do štyroch častí (A, B, C, D), pričom časť D je zameraná na medicínsku terminológiu (ľudské telo, prvá pomoc, lekáreň ...). Jednotlivé kapitoly sa zameriavajú na prezentáciu gramatických pravidiel a rozvoj jazykových zručností potrebných pre bežnú komunikáciu. Tematicky vychádzajú z bežného života študenta medicíny a nadväzujú na potreby jeho medicínskej praxe. Kľúč k cvičeniam ani zvukové záznamy textov nie sú súčasťou učebnice, pretože je primárne určená na prácu s lektorom počas vyučovacích hodín. Cieľom je tiež podporiť aktívne zapojenie študentov do riešenia úloh, ich iniciatívne vyhľadávanie zdrojov a možností komunikovať v reálnych situáciách, využívanie internetu a médií pre autonómne vzdelávanie sa.

Na úrovni gramatiky sa vytvoril priestor pre potenciálne prepojenie všeobecných gramatických pravidiel a špecifického cieľa osvojenia si jazyka s ohľadom na využitie v lekárskom prostredí. V deklinácii substantív sa zaviedli vzory, ktoré sú terminologicky bližšie medicínskej praxi a študenti si tak upevňujú pravidlá priamo na potrebnej lexike. Vzory M – pacient, kolega, mobil, počítač; F – pacientka, nemocnica, dľaň a kosť; N – koleno, srdce, oddelenie, dievča.

Pri časovaní slovík sa berie do úvahy nielen ich výber, ale s ohľadom na formálnu komunikáciu, ktorú si má študent osvojiť, sa predovšetkým sústreďujeme na prvú osobu singuláru (Mám problém. Vidím zle. Cítim sa zle), tretiu osobu singuláru (Dcéra má problém. Syn vidí zle. Manželka sa necíti dobre.) a druhú osobu plurálu (Ako sa máte? Vidíte dobre? Cítite sa zle?). Samozrejme, že je snaha, aby študent ovládal formálnu aj neformálnu komunikáciu, avšak s ohľadom na hodinovú dotáciu sa prikláňa k pragmatickej výučbe so zameraním na vytýčený finálny cieľ –

teda viesť dialóg smerovaný k diagnóze (Máte bolesti? Kde vás to bolí? Aká je to bolesť? Kedy začala? ...). Študenti tiež musia:

- a) tvoriť imperatív – inštrukcie pre pacienta (Dýchajte zhlboka! Zavrite oči. Predpažte ...);
- b) aktívne tvoriť otázky v minulom, prítomnom čase (Boli ste operovaný/á? Mali ste kiahne? Vyskytla sa vo vašej rodine cukrovka? Aký máte problém? Máte suchý kašeľ? Máte hypertenziu v rodine? ...);
- c) v budúcom čase najmä opísať, čo budú robiť (Počúvam vás Zoberiem vám ster. Odmeriam vám tlak.)

V lekciami je citelná snaha o jednoduchosť a vyzdvihnutie pravidelnosti jazyka.<sup>4</sup> Neskôr sa, samozrejme, dopĺňajú i výnimky a nepravidelnosti. Koncentrovanie sa na pravidelnosť v jazyku pomáha minimalizovať počiatočnú demotiváciu študenta pri strete s novým (často nepríbuzným – rozumej slovanským) jazykovým systémom.

Nadväznosť a zároveň postupnosť od jednoduchšieho k zložitejšiemu tiež možno vidieť na poradí základných gramatických celkov<sup>5</sup> a javov (napr. verbá imperatív – keďže sa imperatív tvorí z 3. os. plurálu alebo napr. stupňovanie adverbíí stupňovanie adjektív – keďže pri adverbíách nepotrebujeme rod) i tém bežnej komunikácie (rodina, Bratislava, na hodine, jedlo, cestovanie, voľný čas, moja krajina, počasie, párty ...).

Druhou časťou učebnice je sekcia **VIAC** a hrá dôležitú úlohu pri dopĺňaní, rozširovaní a precvičovaní primárnych textov a javov zo základnej časti. Nadväznosť k lekcii je vyjadrená formou odkazu na príslušnú stranu. Na konci sekcie sa nachádza HUDOBNÁ BANKA. Využitie týchto doplnkových materiálov je možné prispôbiť potrebám študentov a časovým možnostiam.

Nachádzajú sa tu rôzne typy úloh (opravte, doplňte, transformujte, preložte, čítajte, spojte, odpovedajte ...) ale i doplnkové vysvetlenie gramatiky (napr. pluráliá tantum v tretej lekcii).

Tretou časťou tejto publikácie je SLOVNÁ BANKA zameraná na poskytnutie potrebnej slovnej zásoby z jednotlivých oblastí medicíny a následne poskytuje otázky a odpovede typické pre komunikáciu lekár – pacient pri odoberaní anamnéz.

---

<sup>4</sup> Napríklad genitív plurálu neutier a femín je vysvetlený vzorcom: skrátiť a predĺžiť: hlavy 1) hlav 2) hláv.

<sup>5</sup> 1. lekcia: rody, 2. lekcia: verbá, 3. lekcia: plurál a imperatív, 4. lekcia: minulý čas, 5. lekcia: lokál, 6. lekcia: inštrumentál, 7. lekcia: budúci čas, 8. lekcia: adjektíva, 9. lekcia: datív, 10. lekcia: genitív.

Základná lexika o ľudskom tele<sup>6</sup> sa ďalej rozvíja cez témy: symptómy, choroby, úrazy ... Každá časť sa snaží nadviazať na kapitolu v prvej časti učebnice a zároveň poskytuje priestor na precvičenie si osvojovanej slovnej zásoby a zároveň sa snaží tému rozvinúť aj po gramatickej stránke. Jednoduché cvičenia (zoradte chronologicky, spojte opozitá, doplňte vety, zakrúžkujte správnu odpoveď) sa prelínajú so zložitejšími. Napríklad: Z verb na predchádzajúcej strane vyberte imperfektívne a použite vo vete; alebo Z dvojice slov (štádia života) si jedno vyberte a napíšte, čím je toto obdobie charakteristické.

V rámci tejto časti učebnice sú prítomné i niektoré anamnézy, ktoré majú rovnakú štruktúru (opakovanie slovnej zásoby) súvisiacich a už prebratých tém; okruhy tém k danej anamnéze (zároveň je to i pomôcka k ústnej skúške); práca vo dvojiciach / v skupine). Poslednou časťou je text, ktorý tematicky dopĺňa alebo rozširuje danú tému a je, samozrejme, doplnený úlohami na zistenie porozumenia textu.

V prípade potreby alebo časových možností, sa na konci učebnice nachádzajú DOPLNKOVÉ MATERIÁLY, napr. dotazník darcu krvi, ošetrovatelstvo, detské a infekčné choroby ... Keďže pri výučbe využívame kazuistiky,<sup>7</sup> v učebnici nachádzame iba jednu – Astma. Pomocou osnovy PA-SY-VY-DIA-LI-S (pacient – symptómy – vyšetrenia – diagnóza – liečba – stav pacienta) sa študenti zdokonaľujú v prerozprávaní textu vlastnými slovami.

Poslednou prílohou tejto publikácie je slovensko-anglický slovník. Pri substantívach je uvádzaný rod a forma plurálu, napríklad: študentka, F-ky. Pri verbách je, okrem základného tvaru neurčitku a tvaru 1. os. j. č. doplnená aj informácia, či je verbum (im)perfektívne. Anglicko-slovenskú časť slovník neobsahuje.

Namiesto záveru si dovoľíme konštatovať, že učebnica chcela prispieť ku kvalitnejšej jazykovej príprave zahraničných študentov medicíny na Lekárskej fakulte UK v Bratislave, keďže počas svojej praxe v nemocnici musia hovoriť po slovensky. Túto základnú motiváciu (absolvovanie praxe) sme chceli podporiť lepšou jazykovou pripravenosťou, a to najmä zjednodušením gramatických pravidiel, poukázaním na pravidelnosť v jazyku, využívaním lekárskej terminológie v každej časti učebnice. Zároveň je kniha akosi základňou pre ďalšie štúdium. V budúcnosti na ňu bude nadväzovať vydanie ďalšej (komunikatívne zameranej) učebnice. Uvedomujeme si, že v budúcnosti bude určite potrebná jej modifikácia a doplnenie.

---

<sup>6</sup> Ľudské telo je dokonalé aj pre jazykové vzdelávanie. Nachádzame tu pravidelný i nepravidelný plurál, plurálie tantum, farby a v neposlednom rade jednoduché precvičovanie všetkých pádov: napr.: A – ľudské telo má ..., L – krv je v ..., I – nos je nad ..., G – močovody vedú moč z ... do ...,

<sup>7</sup> Odborná slovenčina v medicínskej praxi – kazuistiky. Slovak in medical practice – case reports. Bratislava: UK, 2014. 75 s. ISBN 978-80-223-3608-6

## Použitá literatúra

- BALKOVÁ, D. (2014). Odborná slovenčina v medicínskej praxi – kazuistiky. Slovak in medical practice – case reports. Bratislava, Slovensko: UK.
- ĎURAJKA, R. (2017). Slovenčina ako cudzí jazyk na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. CASALC review, 6(3), 5–17.
- ĎURAJKA, R., HALÁKOVÁ, M., JAMRICHOVÁ, V. (2018). Slovenčina pre študentov medicíny. Bratislava, Slovensko: UK.
- PEKAROVIČOVÁ, J., ŽIGOVÁ, L., MOŠATOVÁ, M. (2007). Slovenčina ako cudzí jazyk – Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk – jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme. Bratislava: Stimul. Dostupné z: [https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry\\_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci\\_program.pdf](https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci_program.pdf)

## Autor

**Mgr. Radoslav Ďurajka, PhD.**, Ústav cudzích jazykov LF UK v Bratislave,  
e-mail: radoslav.durajka@fmed.uniba.sk,

Autor pôsobí ako odborný asistent na Lekárskej fakulte UK v Bratislave a zameriava sa na slovenčinu ako cudzí jazyk, najmä špecifiká vyučovania jazyka v nefilologickom odbore. Ďalšie lektorské skúsenosti pri výučbe cudzincov získal v rámci letnej školy slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca, počas stáže na Hankuk University of Foreign Studies v Južnej Kórei i na Filozofickej fakulte UK, kde obhájil dizertačnú prácu „Osvojovanie si slovenčiny ako cudzieho jazyka v kontexte psycholingvistiky a didaktiky“.



**Jazyková pracoviště**

**Language centres**



# Ústav dějin lékařství a cizích jazyků 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy

Karel Černý, Aleš Beran, Šárka Blažková Sršňová

Ústav dějin lékařství a cizích jazyků (dále v textu ÚDLCJ) 1. LF UK je vysokoškolské pracoviště, které plní trojí poslání: studium historie medicíny, výuku latinsko-řecké lékařské terminologie a výuku živých jazyků, včetně češtiny jako cizího jazyka. Společná historie všech tří působišť se začala opětovně psát v devadesátých letech 20. století.

Ústav zaměřený na dějiny lékařství vznikl téměř před sto lety, v roce 1920, tedy jen o čtrnáct let později než nejstarší instituce tohoto druhu na světě, kterou byl ústav v Lipsku. Ve druhé polovině 20. století byl ústav několikrát součástí jiných fakultních pracovišť. Významnými vedoucími historického ústavu byli: doc. Ludmila Sinkulová, doc. Josef Adamec, následně od devadesátých let prof. Eugen Strouhal, který rozšířil výzkum a výuku historie medicíny o oblast paleopatologie. Přednostkou ústavu v jeho již současné podobě byla prof. Milada Říhová, na niž v roce 2013 navázal doc. Karel Černý.

Univerzita Karlova již od meziválečné doby poskytovala svým studentům výuku cizích jazyků, která tehdy ještě institucionálně nepatřila na lékařskou fakultu, tudíž nebyla ani součástí ústavu historie medicíny. Požadavek zřídit zvláštní jazyková pracoviště na lékařských fakultách po druhé světové válce je dáván do souvislosti s úpadkem klasické vzdělanosti a potřebou doplnit studentům lékařských fakult také znalosti latinského a řeckého jazyka. V prostředí fakulty se jednalo nejdříve o „oddělení latiny“ v roce 1960, později Oddělení lékařské terminologie, které se v roce 1966 transformovalo na samostatnou Katedru jazyků pod vedením prof. Jana Kábrty. Kábrtovy učebnice lékařské terminologie formovaly výukovou koncepci tohoto předmětu na území celého bývalého Československa, neméně úspěšní byli v tomto ohledu i kolegové jazykáři. Pracoviště zajišťovalo od 70. let vedle povinné výuky latiny i výuku ruštiny a neslovanských jazyků (angličtiny, němčiny, francouzštiny a španělštiny), u studentů medicíny, doktorandů i akademických pracovníků. Nedílnou součástí byla výuka češtiny pro zahraniční studenty, od devadesátých let také pro zahraniční studenty anglické paralelky.

Lékařská terminologie je v současné době vyučována v souladu s moderními trendy jakožto jazyk pro specifické účely. Původní gramaticky orientovaná koncepce byla opuštěna. Novým cílem výuky je nabytí základních terminologických kompetencí umožňujících uvědomělou práci s odborným jazykem medicíny, a to ve všech jeho úrovních. Z redefinovaného cíle se vyvozuje inovovaný výukový obsah. Při jeho postupném konstruování je akcentován pragmatický a deskriptivní přístup,



Graf 1: Pracoviště Dějiny lékařství a lékařské terminologie, U Nemocnice 4, 121 08 Praha 2

což s sebou přináší redukci jazykové látky dle požadavků lékařské praxe a reflexi reálného stavu lékařského odborného jazyka. Předmět je v jednotlivých oborech vyučován v prvním ročníku studia a je zakončen zkouškou nebo klasifikovaným zápočtem.

Výuka (včetně testování a hodnocení) živých cizích jazyků, tj. angličtiny, němčiny, francouzštiny a češtiny jako cizího jazyka, je realizována ve většině akreditovaných lékařských i nelékařských studijních programech a oborech fakulty. Zaměření poskytovaného jazykového vzdělávání je primárně na obor studia, resp. profesi, respektující potřeby studovaného oboru. Kurzy odborného cizího jazyka jsou dvousemestrální, zpravidla v prvním nebo ve druhém ročníku, a jsou zakončeny zkouškou nebo klasifikovaným zápočtem. U studentů všeobecného i zubního lékařství je ověřována minimální vstupní úroveň, která je předpokladem pro vstup do kurzu odborného cizího jazyka. Pro tyto účely jsou studentům ekvivalentně uznávány jazykové certifikáty a atesty vysoké jazykové úrovně. Pracoviště jazyků zajišťuje také testování z cizího jazyka u postgraduálních studentů. V posledních letech se pracovišti jazyků podařilo naplnit některé výzvy, které vyplynuly z diskuse se

studenty o jazykovém vzdělávání na 1. LF. Je aktivně podporována společná výuka studentů české a anglické paralelky, a to realizací předmětu *Jazykový tandem*, a koedukačními aktivitami v rámci i nad rámec kurikula. Zavedením předmětu *Odborná angličtina a čeština v kazuisticky orientované výuce* byla naplněna potřeba „rozkročení“ a zachování kontinuity výuky jazyků. Předmět je určen studentům 4. až 6. ročníku oboru všeobecného lékařství, je vyučován v koedukaci – učitel jazyka a lékař, a klade důraz na uplatnění metody problémového učení (PBL – problem-based learning).



Graf 2: Pracoviště Cizí jazyky, Karlovo nám. 40, 128 00 Praha 2

Nemalý podíl výukové zátěže ÚDLCJ představuje výuka češtiny jako cizího jazyka pro studenty v anglickém studijním programu všeobecného nebo zubního lékařství. Výuka má dotaci čtyř vyučovacích hodin týdně po dobu šesti semestrů v prvních třech ročních studiích. Cílem je připravit studenty na elementární komunikaci s česky hovořícím pacientem, a to v oblasti odebrání anamnézy pacienta a jazykového zvládnutí fyzikálního vyšetření pacienta. Díky fungující spolupráci ústavu s některými klinickými pracovišti VFN v Praze se daří již řadu let uskutečňovat metodu výuky prostřednictvím nácviku komunikace s autentickým pacientem přímo u nemocničního lůžka. Tato metoda s prvky úkolového učení jazyka (TBL

– task-based language learning) se na ÚDLCJ zrodila záhy po vzniku anglických studijních programů na fakultě v devadesátých letech 20. století.

ÚDLCJ je vědeckou institucí, což dokládá řada monografií, slovníků a odborných článků. Pracoviště poskytuje lingvistické konzultace, jazykové korektury a zajišťuje překlady textů z/do jazyka. ÚDLCJ je členem několika profesních organizací, včetně CASAJC. Pracoviště živě spolupracuje s vybranými partnerskými pracovišti v zahraničí. Členové ústavu pravidelně vystupují na mezinárodních i tuzemských konferencích, zároveň i ÚDLCJ je organizátorem a garantem mnoha setkání, konferencí, výstav a odborných přednášek, tak jako řešitelem projektů. Vědecko-výzkumné a publikační výstupy kolektivu ústavu dokonce dosáhly a dosahují špičkové mezinárodní úrovně. Kniha emeritního přednosty ústavu profesora Eugena Strouhala „Život starých Egyptanů“ vyšla opakovaně v řadě jazyků včetně angličtiny, arabštiny a japonštiny. Prof. Václav Smrčka se v posledních letech několikrát podílel na článcích publikovaných v prestižním časopise Nature (IF41).

V neposlední řadě je ÚDLCJ nositelem akreditovaného doktorského studia Dějiny lékařství, které lze studovat v českém a anglickém jazyce. Na toto studium je navázána akreditace habilitačního a profesorského řízení ve stejném oboru. Nejen studentům tohoto oboru, ale všem zájemcům o studium, je zpřístupněna Knihovna ÚDLCJ v budově fakulty U Nemocnice 4 s moderním zázemím a depozitářem. Historická studovna se stala součástí ústavu po jeho vzniku v roce 1920, existovala však již od první poloviny 19. století jako „Medizinisches Lesemuseum“.

## Použitá literatura

ZIMA, T. ET AL. (2011). 1. LF UK v běhu času. Praha: Galén.

Další informace lze čerpat z webových stránek ústavu: <https://udl.lf1.cuni.cz/>, publikační činnost kolektivu ÚDLCJ lze dohledat v evidenci ÚVI 1. LF UK <https://www.lf1.cuni.cz/publikace>

## Autoři

**doc. Mgr. Karel Černý, Ph.D.**, e-mail: karel.cerny@lf1.cuni.cz, přednosta ÚDLCJ 1. LF UK. Vystudoval kulturní historii na Jihočeské univerzitě, získal doktorát a habilitoval se v oboru dějiny lékařství na 1. LF UK. Zabývá se dějinami latinské lékařské literatury v období raného novověku, historií morových epidemií a také dějinami výživy.

**Mgr. Aleš Beran, Ph.D.**, e-mail: ales.beran@lf1.cuni.cz, zástupce přednosta ústavu pro lékařskou terminologii.

Autor na ústavu vyučuje lékařskou terminologii. Ta je rovněž v ústředí jeho odborného zájmu, a to jak z hlediska didaktického, tak medicínsko-lingvistického. Je autorem inovativní výukové koncepce, která je postupně implementována. V roli jazykového poradce spolupracuje s Ústavem zdravotnických informací a statistiky ČR.

**PhDr. Šárka Blažková Sršňová, Ph.D.**, e-mail: sarka.blazkova-srsnova@lf1.cuni.cz, zástupkyně přednosta ústavu pro živé jazyky.

Autorka vyučuje na ústavu němčinu, angličtinu a češtinu pro specifické účely. Podílí se na koncepci jazykového vzdělávání na 1. LF. Pravidelně prezentuje odborná témata na konferencích. V publikační činnosti se soustřeďuje na didakticko-metodické aspekty výuky odborného a profesně orientovaného cizího jazyka.

# **Katedra humanitních věd a jazyků Fakulty jaderné a fyzikálně inženýrské Českého vysokého učení technického v Praze (člen CASAJC pod původním názvem Katedra jazyků FJFI ČVUT)**

Irena Dvořáková

## **Historie a současnost pracoviště**

S nadcházejícím šedesátým výročím vzniku jazykového pracoviště na nynější Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské je jistě vhodnou příležitostí připomenout, za jakých podmínek a na jakých základech toto pracoviště vznikalo a také na čem dnešní výuka staví.

Fakulta sama byla založena krátce předtím, aby připravovala odborníky pro rozvíjející se jaderný program, a nedílnou součástí koncepce výuky fakulty se stala i výuka specializovaných znalostí a dovedností cizích jazyků pro obory fakulty. Základ nové katedry vytvořilo několik zkušených vyučujících z katedry jazyků Fakulty elektrotechnické ČVUT a později z Vysoké školy železniční.

Výuka odborného jazyka – snad s výjimkou hospodářských oborů (dnes bychom řekli ekonomických oborů) – neměla u nás tradici. Nebylo na čem stavět ani v obecné angličtině, francouzštině nebo němčině, natož ve výuce jazyků pro technické obory. Hlavním úkolem bylo proto připravit koncepci výuky jazyků – její obsah a cíle –, a hlavně co a z čeho učit. Pro vyučující to byla velká výzva – připravit výuku odborného jazyka a vytvořit učební materiály v podobě skript.

Od samého začátku se jednalo hlavně o ruštinu, angličtinu a němčinu, nosné jazyky oborů fakulty, i když nabídka zahrnovala i francouzštinu a španělštinu. Umožňovalo to i aprobační složení tehdy šestičlenného týmu katedry. Zakládající starší vyučující fakulty byli vesměs jazykově dobře vybaveni (němčina, francouzština), mladší vyučující prošli výukou ruštiny na střední škole, jejich znalost angličtiny a němčiny byla horší, někdy i nulová. Výhodné bylo, že většina posluchačů nepřícházela ze středních průmyslových škol, ale z gymnázií, prošli tedy intenzivnější jazykovou výukou. Další výhodou bylo, že fakulta s ohledem na náročnost studia neumožňovala posluchačům studovat dálkově.

Jazykovou přípravou procházeli nejen posluchači od prvního semestru, ale i aspiranti (v dnešní terminologii doktorandi). Výuka angličtiny a němčiny posluchačů i aspirantů probíhala na dvou úrovních, a to začátečnické a středně pokročilé, ruština jen na úrovni středně pokročilé, protože všichni maturanti prošli povin-

nou několikaletou výukou ruštiny. Výuka dvou jazyků byla povinná (vždy ruština a volitelný druhý cizí jazyk, většinou angličtina). Semestr výuky končil zápočtem, celý kurz zkouškou dle úrovně kurzu. Všechny začátečnické kurzy probíhaly čtyři hodiny týdně po šest semestrů, výuka v kurzech pro středně pokročilé dvě hodiny po dobu čtyř semestrů. Kroužky byly deseti až patnáctičlenné, aspirantské tří až čtyřčlenné.

Obsahem studia v začátečnických kurzech bylo hlavně zvládnutí gramatiky a základní obecné slovní zásoby doplněné o základní subtechnickou a oborovou slovní zásobu umožňující četbu odborné literatury oboru, tedy spíše pasivní znalosti. Odborný mluvní a písemný výcvik byl minimální. Obsahem studia ve středně pokročilých kurzech bylo opakování a výběr gramatiky, subtechnická slovní zásoba a terminologie oboru, jednoduchá konverzace ověřující pochopení autentických odborných textů získaných spoluprací s odbornými katedrami a základní odborný písemný výcvik.

Výuka aspirantů v malých kroužcích obou úrovní umožňovala rychlý postup vpřed. Povinné byly rovněž dva cizí jazyky (vždy ruština plus druhý cizí jazyk, velmi často angličtina). Důraz se kladl na schopnost správně přečíst odborný text, přeložit jej a porozumět mu do té míry, aby byl aspirant schopen se k textu vyjadřovat, ať už na základě otázek nebo v podobě samostatné interpretace obsahu, což musel prokázat při zkoušce. Rovněž musel předložit termíny excerpované z vlastní domácí četby (asi 100 stran textu). Aspirantský kurz byl uzavřen zkouškou před komisí (vyučující, člen katedry a školitel nebo jím pověřený zástupce) a výsledek byl hodnocen známkou (1 až 4).

Nabídka jazykových učebnic byla skromná, spolehlivé byly učebnice pro jazykové školy, užitečné byly učebnice a příručky odborných jazyků pro aspiranty vydávané katedrou jazyků Československé akademie věd. Úvazek učitele byl 12 hodin týdně, takže bylo možné pracovat ve spolupráci s odbornými katedrami na vlastních učebních materiálech. Zkušenost s výukou odborného jazyka nikdo z katedry neměl. Informace o odborné literatuře a o aplikované lingvistice, která se ve Velké Británii začala slibně rozvíjet v šedesátých letech, se dostávaly k vyučujícím např. prostřednictvím čtyřsemestrálního postgraduálního kurzu aplikované lingvistiky pořádaného Filosofickou fakultou UK, jazykových seminářů, přednášek Kruhu moderních filologů, soukromých odborných zahraničních kontaktů a soukromých cest do zahraničí. Zdrojem informací byly i fakultou podporované pobyty na jazykových kurzech v cizině a na výjezdových seminářích kateder jazyků pořádaných tehdejší katedrou jazyků Západočeské univerzity.

Užitečné byly i průkopnické odborné jazykové příručky vydávané v Sovětském svazu. Získaný přehled o vývoji výuky odborné ruštiny a angličtiny a získané zahraniční učebnice a výkladové slovníky, které se začaly objevovat, umožnily připravit postupně vlastní odborně profilované vyučovací materiály – skripta pro celý

čtyřsemestrální kurz obou úrovní a informační skriptum o odborné ruštině (1966) a angličtině (1969), obsahující např. i čtení matematických výrazů, psaní anotací či soubor frekventovaných subtechnických sloves. Přípravovaly se i materiály pro němčinu a ostatní jazyky. Jedinou „moderní technologií“ byl dlouho psací stroj, gramofon a rozmnožovací stroj (cyklostyl). Postupně se rozrostl i tým vyučujících a bylo možné nabízet např. kurzy připravující ke státním zkouškám z vyučovaných jazyků a konat tyto zkoušky dle výnosu ministerstva školství. Katedra se zapojila i do Studentské vědecké odborné činnosti, kde se jazykově zdatnější studenti učili psát a pak přednášet v cizím jazyce před komisí kratší odborné příspěvky zadávané odbornými katedrami.

Koncepce výuky se poněkud změnila a rozšířila od akademického roku 1990/1991. Cíle i obsah zůstaly stejné – vše však na mnohem vyšší úrovni a s důrazem na mluvní i písemné kompetence, a to hlavně v angličtině, která začala potlačovat význam a potřebu ostatních jazyků. Angličtina se stala povinným jazykem pro všechny studenty, druhý cizí jazyk povinně volitelným. V nabídce zůstaly všechny výše zmiňované jazyky, ale vzhledem ke stále se zlepšující úrovni studentů byly zrušeny začátečnické kurzy angličtiny a němčiny. Na katedře začali působit kvalifikovaní rodilí mluvčí, zprvu pouze angličtiny, později němčiny. Změnilo a vyvinulo se i přístrojové vybavení – fakulta štědře vybavila katedru audiovizuální technikou (radiomagnetofony, televize, později počítače).

Aktuálně běží začátečnické bakalářské kurzy ruštiny, španělštiny a francouzštiny od druhého semestru studia (5 semestrů, 4 hodiny týdně, závěrečná zkouška na úrovni A2 dle SERR + odborný jazyk). Tyto kurzy mají umožnit orientaci v odborné literatuře příslušného jazyka. Dále běží bakalářské kurzy odborné angličtiny a němčiny (vstupní úroveň maturita na střední škole), jakož i ruštiny, francouzštiny a španělštiny pro středně pokročilé a pokročilé od třetího semestru studia, (3 semestry, 2 hodiny týdně, zkouška na úrovni B1, resp. B2 + odborný jazyk). Důraz se klade na porozumění textu a samostatný odborně zaměřený ústní a písemný projev.

V nabídce pro doktorandy je povinná dvousemestrální angličtina na úrovni mírně pokročilé a pokročilé a volitelný druhý cizí jazyk vyžadovaný jako povinný jen v některých oborech. Pro výuku doktorandů má vyučující k dispozici elektronickou jazykovou příručku *Academic English* (2014), která vznikla ve spolupráci s autorským kolektivem Západočeské univerzity (gramatika, cvičení + klíč, prezentace, psaní CV a článků, čtení matematických a chemických vzorců atd.). Náplní kurzu jsou vybrané kapitoly anglické mluvnice specifické pro akademický jazyk, práce s textem a jeho interpretace, opakované prezentace s cílem zautomatizovat prezentační dovednosti, konverzace a důkladný písemný výcvik (psaní zpráv, článků, životopisu, různých typů dopisů, žádostí apod.). Součástí kurzu je odborná domácí



četba a referování o ní. Zkouška má ryze odbornou náplň přizpůsobenou oboru studenta, má část písemnou a ústní, která pak probíhá za účasti školitele.

V akademickém roce 1990/1991 se katedra připojila k projektu TEMPUS, který umožnil angličtinářům získat odborné kontakty a finanční prostředky na studijní pobyty na technických univerzitách ve Velké Británii a zakoupit literaturu a přístrojové vybavení pro katedru. Postupně se objevovaly a byly dostupné nové a nové balíčky učebnic obecného jazyka i odborně zaměřené učebnice a příručky pro jednotlivá odvětví vědy (fyzika, matematika, biologie atd.) Změnila se i terminologie titulů – místo odborné angličtiny resp. místo aplikované lingvistiky se objevily učebnice angličtiny pro zvláštní účely – ESP (English for Specific Purposes), a ta se dále specializovala např. na Academic English – akademickou angličtinu. Posléze se objevily i soubory příruček pro akademickou angličtinu a specializované slovníky (synonyma, kolokace). Katedra využívá této nabídky učebnic, ale přesto velmi stabilní tým vyučujících pracuje soustavně na vlastních výukových materiálech založených mimo jiné i na autentických aktuálních textech, dostupných z odborných kateder či na internetu.

Od roku 2002 nabízí fakulta bakalářský program aplikované informatiky s rozšířenou výukou angličtiny (6 hodin týdně po 6 semestrů). Systematický důraz na odborný jazyk písemný i ústní připravuje studenty na odborné prezentace a psaní a obhajobu bakalářské práce v angličtině. Obsah kurzu zároveň studentům umožňuje skládat certifikovanou zkoušku z angličtiny na úrovni C1 dle SERR. Kurz je proto velice žádaný i mezi zahraničními studenty. V roce 2013 otevřela katedra intenzivní roční kurzy češtiny pro zahraniční uchazeče o studium na vysoké škole, uzavřené zkouškou B2. Kromě standardních kurzů probíhají i volitelné kurzy anglické konverzace pro první ročník bakalářského studia, volitelné nastavbové kurzy odborného jazyka pro magisterské studium a kurzy pro administrativní a akademické pracovníky školy.

Katedra dlouhodobě spolupracuje se všemi odbornými katedrami a poskytuje jejich pracovníkům jazykové konzultace, případně editační služby. Spolupracuje též s propagačním oddělením fakulty při přípravě anglických verzí fakultních webových stránek a různých elektronických informací a při přípravě cizojazyčných propagačních a administrativních materiálů fakulty.

V současné době má katedra devět kmenových vyučujících, z toho tři rodilé mluvčí (angličtina, španělština, ruština) a aprobační pokrytí pro angličtinu, češtinu, francouzštinu, latinu, němčinu, norštinu, ruštinu a španělštinu. Nový název katedry odráží to, že katedra zaštiťuje i výuku rétoriky, etiky vědy a techniky, základů práva a základů ekonomiky. Nadále se uvažuje o rozšíření nabídky humanitních předmětů (např. základy filozofie vědy aj.). V rámci projektu RPPT (Rozvojové projekty pracovních týmů ČVUT) vznikají na katedře různé materiály pro podporu jazykové výuky všech nabízených jazyků dostupné v elektronické podobě,

a to např. databáze anglických gramatických cvičení s využitím odborného jazyka, materiály pro prezentace ve francouzštině a němčině atd. Byl také připraven česko-anglický Výběr slovní zásoby pro výuku a práci na vysoké škole (v rozsahu více než 550 hesel, opatřený poznámkami) dostupný v elektronické podobě. Pro studenty i zaměstnance katedra také nabízí zkoušky nanečisto.

Katedra si velice cení dlouhodobé dobré spolupráce s vedením fakulty a podpory výuky jazyků. Díky tomu je výborně vybavena moderní audiovizuální i informační technikou (dvě učebny s promítacím zařízením, počítače, notebooky, skartovací zařízení, tiskárny, kopírka) a má možnost neustále si doplňovat i potřebnou literaturu (balíčky inspirativních učebnic, specializované slovníky apod.). Takto vybavena a s takovou podporou je a bude schopna připravovat studenty v odborné a akademické angličtině pro obory „Aplikace přírodních věd“ i do dalších let.

## **Autorka**

**Irena Dvořáková, prom. fil,** se podílela na směřování katedry jazyků FJFI téměř od jejího založení. Absolvovala anglistiku a rusistiku v překladatelské a učitelské specializaci a dvouletý kurz aplikované lingvistiky na FF UK a několik studijních pobytů na britských univerzitách. Je spoluautorkou skripta Úvod do studia odborné angličtiny a učebního materiálu pro doktorandy Academic English a autorkou slovníku Výběr slovní zásoby pro výuku a práci na vysoké škole, jakož i dalších výukových materiálů. Spoluvytvářela koncepci katedry a výuky odborného jazyka a deset let ji vedla. Pracuje též na překladech a editacích odborných článků.

Kontakt: [dvoiraire@gmail.com](mailto:dvoiraire@gmail.com)



**Recenze**

**Book Review**

## **Re-issue of Trilingual Latin-English-Slovak dictionary for Students of Pharmacy and Medicine – A Review**

[OZÁBALOVÁ, Ľudmila – VALLOVÁ, Eleonóra – HAMAR, Tomáš: Trojjazyčný latinsko-anglický-slovenský slovník pre študentov farmácie a medicíny. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Vydavateľstvo UK, 2012, 2017. 190 p. ISBN 978-80-223-3224-8]

The publication Trojjazyčný latinsko-anglicko-slovenský slovník pre študentov farmácie a medicíny (Trilingual Latin-English-Slovak Dictionary for Students of Pharmacy and Medicine) arose as a response to an increasing number of Slovak and foreign students studying at Comenius University in Bratislava, Slovakia. The Faculty of Pharmacy and the Faculty of Medicine in Bratislava provide a high quality medical and pharmaceutical education in Slovak and English language which is increasingly sought-after by many students from various countries. University students of Medicine and Pharmacy have a difficult task to master Latin medical and pharmaceutical terminology, which is fundamental for their future professional activity. Considering the fact that English is the international language of science nowadays the students must acquire exact terminological knowledge in this language.

For a long time, there has been a need for a modern, self-contained, pithy dictionary that would contain all necessary medical-pharmaceutical terms. In 2013 a publication, which would fulfil such an objective was published. An excellent team of academics and linguists from the Faculty of Pharmacy, namely Assoc. Prof. Ľudmila Ozábalová, Eleonóra Vallová, Ph.D. and Tomáš Hamar, Ph.D. have undertaken this difficult task. In their teaching they found the absence of such a dictionary was problematic. Based on their practice and their long-standing experience of teaching foreign students, the team under the supervision of Assoc. Prof. Ozábalová, put together the publication that meets all the needs regarding the content, structure and the needs of the profession. Due to the high demand and the wide usage, it was necessary to reissue the dictionary five years after its publication.

The authors compared textbooks used in the education of doctors and pharmacists and selected the most frequent terms used in these fields. Altogether, the dictionary contains 1800 terms from anatomy, clinical pathology, pharmacology, botany, and partially chemistry. Excerpts were taken from study materials used at the Faculty of Medicine CU and the Faculty of Pharmacy CU, mainly from textbooks of professional medical terminology and pharmaceutical terminology: *Europaeen Pharmacopeoia* – normative publication for pharmacists (which is binding when creating professional terminology according to international agreements of EU member countries), *Terminologia Medica Latina* (Mária

Bujalková, František Šimon), *Cursus Linguae Latinae as Usus Pharmaciae Studentium* (Eleonóra Vallová), *Toxikológia pre farmaceutov* (Ingrid Tumová and collective), *Lekárstvo a legislatíva* (Tomáš Tesař, Magdaléna Fulmeková, Lúbia Lehocá, Lucia Masaryková, Anna Oleárová) and the dictionary *Anatomické názvy – latinsko-anglicko-slovenský slovník* by the authors Anna Holomáňová and Ingrid Brucknerová. Excerpts were also taken from medical records and particular prescriptions used in pharmacy.

The first part, *Anglico-Slovacum* contains Latin terms in alphabetical order together with their English and Slovak equivalents. In the second part, the *English-Latin-Slovak Dictionary*, the English terms are stated in alphabetical order with assigned Latin and Slovak equivalents. In the third part, the *Slovensko-latinsko-anglický slovník*, contains Slovak terms in alphabetical order together with Latin and English equivalents. In terms of collocations, there are mainly multiple word terminological units from the area of botanical terminology (denominations of medical plants, denominations of plant drugs) and multiple anatomical denominations – depicting parts of the human body. They are arranged in alphabetical order according to the first word of the term since the order of the words in multiple terms is strictly defined. A new section was created for clarity which catalogues the most frequently used medicinal plants and plant drugs in pharmaceutical practice. In terms of the names of medical plants in English, it is necessary to point out that there is an absence of unified English botanical terminology. Instead, non-professional, folk names are used. Often, names vary in synonyms and the particular synonym is chosen by a particular author. In the dictionary, the most frequent synonym of a plant is stated in the first place.

The dictionary provides a systematic overview of professional Latin terminology and thus prepares the students in the subject of Latin medical and pharmaceutical terminology for the study of other medical sciences. At the same time, it gives them an opportunity to gain practical terminological skills necessary for the execution of the medical and pharmaceutical profession. The quality of the dictionary is sufficient for the students and is very useful for teaching, however, for professional use, it is not considered as sufficient. The authors created resource for teaching rather than an extensive lexical work mapping the current professional terminology. The intention of the authors to continue their work and to create an electronic format of the dictionary is highly welcomed.

*Marína Kšiňanová*



**Zprávy**

**Reports**

# Setkání jazykových ústavů lékařských fakult v ČR a SR

Alena Holá, Tamara Kopřivová

V pondělí dne 16. září 2019 proběhlo v Akademickém klubu ve Faustově domě na Karlově náměstí v Praze setkání zástupců jazykových pracovišť lékařských fakult ČR a SR. Toto setkání již potřetí zorganizoval Ústav dějin lékařství a cizích jazyků 1. LF UK. Hlavní zásluhu na tom má zástupkyně přednosty ústavu PhDr. Šárka Blažková Sršňová, Ph.D. Akce navazovala na předešlá setkání v letech 2014 a 2009. Předmětem příspěvků a společné diskuse byla výuka cizích jazyků pro specifické účely a výuka lékařské terminologie (latiny), a to zejména v souvislosti s novými akreditacemi v oborech všeobecného a zubního lékařství, ale i v oborech nelékařských (např. ošetrovatelství). Do programu nebyla zahrnuta čeština a slovenština jako cizí jazyky na lékařských fakultách, protože jimi se zabývala samostatná mezinárodní konference konaná 5.–6. 2. 2019 na Masarykově univerzitě v Brně.

Témata příspěvků z lékařské terminologie se zabývala zejména postavením předmětu v rámci nového kurikula, inovativními přístupy ve výuce, využitím IT technologií a novými metodami ověřování studijních výsledků. Velmi zajímavý byl příspěvek brněnských kolegů, který ukázal příklady uplatnění metodologie korpusové lingvistiky při tvorbě výukových materiálů s využitím ICT (tabulkový procesor Excel, Sketch Engine). Stranou nezůstala ani výuka lékařské terminologie v anglickém programu. Zdůrazněna byla potřeba reflektovat specifické potřeby studentů pocházejících z různých jazykových prostředí jak ve výuce, tak při tvorbě učebních materiálů.

Příspěvky zabývající se výukou cizích jazyků pro specifické účely se týkaly zejména anglického jazyka, což je vedle latiny současná lingua franca medicíny, a pokrývaly výuku v bakalářském, magisterském a doktorském programu. Kromě podobných témat jako u lékařské terminologie (např. učební materiály, testování, využití IT) zazněla témata specifická pro živé jazyky: PBL (Problem Based Learning), TBL (Task Based Learning), komunikační dovednosti v klinické praxi (např. odebrání anamnézy, sdělení diagnózy, hraní rolí (lékař/lekař, lékař/sestra pacient, pacient pacient) a prezentační dovednosti.

Součástí prezentací a následné diskuse bylo i představení nových výukových programů (v prostředí Moodle), učebnic a skript. Diskusi se nevyhnula ani hodnová dotace určená jednotlivým programům studia. Z ní vyplývá, že obsah výuky i časová dotace českých i slovenských lékařských fakult si z větší části odpovídají. V příspěvcích se sice odrážel současný stav výuky, ale byly nastíněny i další perspektivy jeho vývoje. Zdali se tyto perspektivy a vize do budoucna naplní, ukáže další setkání, o jehož důležitosti jsme všichni přesvědčeni.

## Autorky

**Mgr. Alena Holá**, e-mail: hola@lfp.cuni.cz, členka CASAJC.

Pracuje jako odborná asistentka a vedoucí Ústavu jazyků LF UK v Plzni. V současné době vyučuje odborný jazyk (lékařská angličtina) v magisterském studijním programu a podílí se na zkoušení v doktorandském programu. Vede i kurzy angličtiny pro zaměstnance. Pravidelně se zúčastňuje seminářů, kurzů i konferencí doma i v zahraničí. Je autorkou skript Medical English, Volume2: Medicine and Health Care a spoluautorkou první části Medical English, Volume 1: Anatomy of the Human Body.

**PhDr. Tamara Koprivová**, e-mail: koprivova@lfp.cuni.cz, členka CASAJC, AUČCJ.

Pracuje jako odborná asistentka Ústavu jazyků LF UK v Plzni. Učí odborný jazyk (lékařská angličtina) v magisterském studijním programu, podílí se na zkoušení v doktorandském programu. Kromě výuky angličtiny se věnuje výuce odborné češtiny pro zahraniční studenty, kteří studují v češtině, a výuce češtiny pro studenty v anglickém programu.

Pravidelně se účastní domácích i zahraničních seminářů, kurzů i konferencí. Je spoluautorkou skript Medical English, Volume 1: Anatomy of the Human Body.



## Na Erasmu v Corku

Miluša Bubeníková

V polovině května roku 2019 přišla na Katedru jazykové přípravy Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy nabídka z rektorátu UK na účast v programu Erasmus+, zaměřeném na učitele jazyků na vysokých školách. Nabídka to byla mimořádná, protože takto specificky orientovaná, odpovídající danému typu pracoviště, dosud nikdy nepřišla. Název programu: „Teacher Refresher Course for English Language Teachers & Lecturers“, hostitel: Language Center, University College Cork, termín konání: 19.–30. 8. 2019.

Do Corku se sjelo 15 vysokoškolských učitelek z 6 evropských zemí – Česka, Německa, Polska, Slovinska, Španělska a Turecka. Program byl velmi intenzivní. Byl rozvržen do dvou pracovních týdnů, kdy se vždy od pondělí do pátku mezi 9.00 až 13.00, s 30minutovou přestávkou, účastnicím kurzu věnovali postupně a střídavě tři nejzkušenější lektori univerzitního jazykového centra – Brendan Ó Sé, Brendan McEnery a Kerry Platts. Zatímco dva posledně jmenovaní věnovali kurzu proporcčně méně času a jimi vedené semináře a cvičení byly úžeji zaměřené (Brendan McEnery se soustředil na dovednosti mluvení, čtení a psaní v akademickém kontextu a Kerry Platts na moderní technologie ve vyučování), Brendan Ó Sé kromě samotné širokospektrálně pojaté výuky řešil s účastnicemi kurzu praktické záležitosti a odpovídal za chod kurzu.

Práce všech tří lektorů byla pojatá interaktivně. Po výkladu určitého jazykového jevu nebo problému a doporučení literatury následovaly ukázky cvičení na jeho procvičení. Účastnice kurzu testovaly tato cvičení samy na sobě ve stále se proměňujících dvojicích, trojicích i větších skupinách a každá aktivita zaměřená na jeden problém byla ukončena diskusí. V rámci této diskuse účastnice kurzu nejen kriticky hodnotily význam daného problému a možnosti jeho procvičování, ale vzájemně sdílely své vlastní praktické pedagogické zkušenosti. Vysoká motivovanost, otevřenost a tvořivost při sdílení názorů a zkušeností byly významnou přídáním hodnotou kurzu jako takového a pozitivně překvapila samotné organizátory. Projevila se i při diskusích o jiných kurzech jazykového centra (kurzy angličtiny na úrovních od A2 do C1 podle CEFR), kam byly účastnice našeho kurzu vyslány, podle svého výběru, jednou týdně na náslechy.

Program kurzu sestával z určitých tematických bloků. V prvním a druhém týdnu to byly na sebe navazující a vzestupně číslované bloky *Language Analysis* (č. 1 – grammar, č. 2 – vocabulary 1, č. 3 – grammar, č. 4 – vocabulary 2), *Language Skills* (č. 1 – listening, č. 2 – reading, č. 3 – speaking, č. 4 – writing) a *Material Development* (č. 1 – gamification to enhance learning, č. 2 – integrating technology, č. 3 – using authentic materials) a také, kromě dvou náslechů a diskusí o nich,

samostatně vyčleněná témata jako *Phonology: Overview of English Sound System, Learning Styles and Preferences, Latest Innovations in Language Teaching, Classroom Management a Presentations*. Vše bylo podáváno v živé, inspirativní a obsahově hutné formě.

Součástí kurzu byly i volnočasové aktivity pořádané univerzitou – návštěva dvou hradů za městem, dva společenské večery a exkurze po univerzitním areálu. Účastnice, které zvolily ubytování v rodinách, získali navíc vhled do každodenního života Irů.

Kurz pro vysokoškolské učitele angličtiny, jak byl organizován jazykovým centrem univerzity v Corku, naplnil poslání kurzu a cíle programu Erasmus vrcholnou měrou. Poskytl účastnicím kurzu mnoho nových poznatků a inspirace pro jejich další učitelské působení a poslání. Nabídl jim zároveň možnost intenzivní dvoutýdenní komunikace se zástupci různých evropských národů. A tato komunikace byla velmi přátelská.



## **Autorka**

**PhDr. Miluša Bubeníková, Ph.D.**, e-mail: Milusa.Bubenikova@mff.cuni.cz,  
Katedra jazykové přípravy, Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, Praha.  
Lektorka angličtiny, na MFF UK pracuje od r. 1995. Vyučuje obecnou a akademickou angličtinu se zaměřením na angličtinu pro matematiky, fyziky a informatiky. Spoluautorka skript *Angličtina (nejen) pro studenty MFF* (Matfyzpress, 2019).

# Letní kurz pro akademiky – English for Academic Purposes Teacher Development Programme 2019 – University of Leicester, UK

Blanka Zádřapová

V rámci programu Erasmus+ Teacher Training Mobility jsem se zúčastnila spolu s dalšími čtyřiceti vysokoškolskými pedagogy z celého světa čtrnáctidenního kurzu s názvem English for Academic Purposes Teacher Development Programme 2019 – Program pro profesní rozvoj učitelů akademické angličtiny. Kurz pořádala v červenci 2019 Univerzita v Leicesteru, Velká Británie.

Cílem kurzu bylo, aby vysokoškolští učitelé akademické angličtiny porozuměli principům akademické angličtiny a aby dokázali koncipovat výuku na svých univerzitách. Pořadatelé a vyučující vystavěli osnovu kurzu okolo tří nosných a zároveň překrývajících se témat: celkový kontext angličtiny pro akademické účely (EAP), principy a metody, jak učit EAP a v neposlední řadě student a jeho kompetence a očekávání v souvislosti s EAP. Kurz zahrnoval i oblast vlastního akčního výzkumu. Součástí programu tvořil rozvoj učitele řízený jím samotným na základě sebereflexe vlastních pedagogických metod a přístupů.

Náš každodenní výukový program probíhal od 9 do 16 hodin především v budově English Language Teaching Unit, ale i v jiných budovách, fakultách a katedrách typického anglického kampusu. Byli jsme rozděleni do 3 skupin po cca 13 účastnících, což zaručovalo vysokou míru interaktivity mezi námi a vyučujícími. Snad kromě dvou přednášek se vše odehrávalo v režimu workshopu a téměř výhradně komunikativní metodou. Nejdříve jsme zevrubně definovali a předefinovali EAP. Zajímavé bylo pojetí EAP jakožto pyramidy, v jejímž centru je EAP a vrcholy tvoří tři rovnocenné elementy – jazyk, obsah a akademické dovednosti. Uvědomila jsem si též důležitost změny rolí učitel–student v EAP oproti obecné angličtině. Jestliže v obecné angličtině se jeví učitel jako větší expert ve vztahu ke studentovi, v EAP jsou naopak studenti většími experty ve svém studijním oboru. Učitel může tedy studentovi významně pomoci v oblasti jazyka a akademických dovedností, obsah (např. u vědeckého článku) je z větší části v kompetenci studenta.

V rámci debaty o kontextu EAP jsme se snažili definovat akademickou komunitu v různých zemích, kulturách a náboženstvích. Vzhledem k tomu, že jsme jakožto účastníci kurzu pocházeli z různých zemí (Velká Británie, Srbsko, Kazachstán, Čína, aj.) a kultur, i naše akademické komunity se lišily svými specifiky. Uvědomila jsem si například, jakou výhodu oproti svým čínským kolegům mám, když učím na evropské, resp. české univerzitě, kde si pedagog volí svobodně jakýkoli vhodný

učební materiál, učebnici či internetový zdroj a následně může bez jakékoli cenzury diskutovat se studenty.

V oblasti kompetencí a potřeb jednoznačně dominoval pojem „autonomie studenta“ a jeho osobní rozvoj řízený především studentem samotným. Do své pedagogické praxe přenesu praktiku osobních deníků studentů a studentek sdílených s učitelem, kde studenti a studentky reflektují učební proces jako takový, ale hlavně své osobní pokroky. Primárně slouží takovýto deník ke sdílení a jako oboustranná zpětná vazba učitel–student/ka, sekundárně pak rozvíjí studentovu kompetenci v psaní. I my, účastníci kurzu, jsme denně zpracovávali osobní deník. Byl to výborný způsob, jak zažít tuto aktivitu sama na sobě a vyzkoušet si, jaké to je ocitnout se v roli studentky. Analogickým nástrojem k posílení autonomie a zodpovědnosti studenta, který mě velmi zaujal, byl „osobní akční plán,“ kde si každý týden studenti a studentky definují oblast, kterou potřebují zlepšit, zvolí si úkol/projekt a v akčním plánu pak doloží, že daný úkol splnili a tímto si zvolenou jazykovou oblast podpořili. Tento akční plán rovněž zařadím do své semestrální výuky a pomocí prostředí Moodle budu sdílet se svými studenty. Neboť jak prokazují výzkumy a zkušenosti, cíle kurzu/semináře dané institucí a pedagogem se jeví mnohem efektivnější, pokud jsou posílány individuálními cíli studentů.

Jednou z forem práce našeho kurzu byl akční výzkum. Domnívám se, že toto téma kurz obsahoval proto, abychom jakožto pedagogové ohodnotili svou dosavadní pedagogickou praxi, zaměřili se na konkrétní problém v učebním procesu a hledali tak cestu ke změně. Spolu s kolegyní ze Srbska – z Univerzity v Bělehradu – jsme si zvolily téma kritického myšlení v seminářích angličtiny. Zajímalo nás, zda studenti rozpoznávají aktivity podporující kritické myšlení a co bychom měly přinést do hodin akademické angličtiny, aby se zvýšila efektivita jednotlivých aktivit podporujících kritické myšlení. Tento zamýšlený výzkum by na základě vytvořeného dotazníku analyzoval pomocí statistické analýzy a T-testu odpovědi 120 studentů (60 studentů z každé univerzity) a pomohl tak zařadit do seminářů EAP více aktivit podporujících kritické myšlení. Výzkum bychom chtěly provést v časovém horizontu 2 let.

Dalšími aktivitami kurzu byly observace seminářů EAP. Měla jsem příležitost vidět excelentní seminář své anglické kolegyně v rámci předsemestrální výuky mezinárodních studentů. Jeho výjimečnost spočívala v tom, že kromě výborně zvolených aktivit různého druhu a podpoře hodnocení mezi studenty navzájem pomocí samolepek (emotikonů) vyučující používala QR kódy pro zadávání úkolů a projektu, což studenti velmi kladně přijímali.

Je velmi těžké vtěsnat své „akademické“ i osobní dojmy do několika vět. Učím již necelých 20 let a kurz tohoto typu byl naprosto skvělým restartem v mé profesní kariéře. Požadavky kurzu byly relativně vysoké, ale bez toho by neměl žádoucí dopady. Postupně jsem zaznamenávala, že dekonstruuji a rekonstruuji své zaběh-

lé metody výuky cizích jazyků. Dělo se tak postupně a řízeně. Velkým přínosem pro mě též bylo sdílení v multikulturní komunitě pedagogů. Po skončení kurzu jsem si v plné míře uvědomila, že mám svou profesi ráda a že kurzy tohoto typu mi dodávají profesní znalosti, dovednosti, ale též nutný entusiasmus do dalších semestrů.

Kurz vřele doporučuji i z toho důvodu, že má pokračování v on-line či prezenční podobě a účastníci pak mají mj. možnost ucházet se o posty učitelů angličtiny v předsemestrálních kurzech na Univerzitě v Leicesteru.

## **Autorka**

**Mgr. Blanka Zádrapová** vystudovala anglistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci ročního stipendijního programu studovala na Miami University, Oxford, Ohio, USA. Od roku 2004 působí na Univerzitě Karlově, v Jazykovém centru FF UK pak od roku 2010. Zde vede kurzy akademického psaní a obecné a odborné angličtiny pro studenty UMPRUM a kurz pro studenty programu ERASMUS o české literatuře a kultuře. Také se zabývá výukou obchodní angličtiny. Vedla kurzy češtiny a letní školy pro cizince. Překládá odborné ekonomické texty a příležitostně tlumočí.  
e-mail: blanka.zadrapova@ff.cuni.cz

## CASALC Review, 2019, roč. 9, č. 2

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center  
na vysokých školách

### Editorcky čísla:

Mgr. Ivana Mičínová (Vysoká škola obchodní v Praze), Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

### Redakce a redakční rada:

PhDr. Miluša Bubeníková, Ph.D. (Univerzita Karlova)

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

PhDr. Tatiana Hrivíková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě)

Mgr. Šárka Kadlecová (Univerzita Karlova)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Mgr. Ivana Mičínová (Vysoká škola obchodní v Praze)

Mgr. Pavel Reich, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně)

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

doc. PhDr. Anna Zelenková, Ph.D. (Univerzita Mateje Bela v Banské Bystrici)

### Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,

e-mail: [CasalCReview@cjv.muni.cz](mailto:CasalCReview@cjv.muni.cz), webová stránka: <https://journals.muni.cz/casalc-review>

**Profil časopisu:** CASALC Review je odborným recenzovaným časopisem, který se věnuje obecným otázkám jazykového vzdělávání na vysokých školách a poskytuje prostor pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků na vysokých školách.

**Pokyny pro autory:** Redakce přijímá odborné studie (v rozsahu do 40 000 znaků bez mezer, opatřené abstraktem a klíčovými slovy v jazyce příspěvku a v češtině nebo angličtině), informativní články (v rozsahu do 20 000 znaků bez mezer), diskusní příspěvky (v rozsahu do 10 000 znaků bez mezer), zprávy, recenze a ostatní příspěvky (v rozsahu do 5 000 znaků bez mezer). Noví autoři přikládají stručný medailonek.

**Recenzní řízení:** Příspěvky označené autory jako studie procházejí anonymním recenzním řízením (dva recenzenti). Recenzenti sledují kvalitu příspěvku z hlediska obsahu i formy. Pokud posoudí příspěvek jako obsahově kvalitní, ale po stránce struktury, charakteru a rozsahu nikoli jako studii, doporučí redakci publikovat příspěvek v upravené formě, např. jako informativní článek či diskusní příspěvek. Ostatní příspěvky posuzuje redakce.

V časopise uveřejňujeme pouze původní práce, které nebyly dosud nikde publikovány a které nejsou postoupeny k publikaci v jiném časopise či v jiném typu publikace.

Časopis vychází v tištěné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 2 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 20. prosince 2019