

Milé kolegyně, milí kolegové, naši vážení čtenáři,

s velkou radostí Vám předkládáme nové číslo časopisu CASALC Review.

Určitě Vás zaujmou úvodní texty, které se erudovaně věnují problematice související s výukou tří jazyků – angličtiny němčiny i francouzštiny.

Kromě toho se v tomto čísle můžete inspirovat třemi příklady dobré praxe. V prvním příspěvku se s Vámi podělí kolegyně o své zkušenosti s výukou akademického psaní a publikační praxe ve vysokoškolských kurzech. Protože výuka jazyků, a zejména angličtiny, pro specifické účely je pro většinu z nás základem našeho pedagogického působení, bude zajisté přínosem i druhý text zaměřený na tvorbu učebnic pro výuku angličtiny pro specifické účely. Poslední příklad dobré praxe se zase věnuje tematice, která je rok od roku aktuálnější, a to vzdělávání pro seniory – článek se zabývá specifiky výuky anglického jazyka na univerzitě třetího věku.

Mnozí čtenáři se těší na sekci, v níž se představují jednotlivá členská pracoviště. Tentokrát Vás na tomto místě seznámíme s nejdůležitějšími výsledky dotazníkového šetření mezi vyučujícími členských pracovišť v České republice, které bylo zaměřeno na otázky postavení učitele jazyků na vysoké škole – seznámíte se tedy s přístupy k učitelům jazyků, jejich odbornému růstu a dalšími tématy spojenými s naším každodenním pracovním životem. Slovenskou republiku v tomto čísle prezentuje Centrum jazykov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre.

Váháte-li, o kterou knihu obohatit svoji odbornou knihovnu, může Vám při rozhodování pomoci článek, který doporučuje publikaci pro vyučující angličtiny. Druhý článek pak doporučuje publikaci zabývající se problematikou online výuky, která je v současné situaci určitě stále velmi aktuální.

Navzdory ne zcela optimální epidemické situaci se i v současné době vysokoškolští učitelé jazyků setkávají, aby se podělili o své zkušenosti z každodenního pracovního života. Nejinak tomu bylo v rámci konference Výuka jazyků na lékařských fakultách II, jak se o tom dočtete v tomto čísle. Naše asociace se letos zapojila do nového projektu Czech online, o němž Vás informuje závěrečný text.

Přejeme Vám, milí čtenáři, abyste na následujících stránkách opět našli inspiraci a povzbuzení pro svoji náročnou práci.

Ludmila Koláčková a Mária Šikolová
editorky

Obsah

Didaktika výuky jazyků na vysokých školách / Methodology of Teaching Foreign Languages in Tertiary Education _____	3
<i>Krystyna Heinz, Martina Chylková: Advantages and Disadvantages of Online Teaching and Learning Business English Based on a Survey Conducted among SBA Students</i>	4
<i>Věra Höppnerová: Vyjadřování českých vidů v hospodářské němčině</i> . . .	19
<i>Simona Pecková: Aktivity podporující rozvoj nepřímých strategií učení v současných učebnicích francouzštiny pro dospělé studenty</i>	30
Dobrá praxe / Good Practice _____	38
<i>Alena Kašpárková, Kamila Etchegoyen Rosolová: Potřebujeme na univerzitách vyučovat Akademické psaní? Příklad dobré praxe z ÚJČ AV ČR a VŠB-TUO</i>	39
<i>Eva Ellederová: Konstruktivní principy tvorby učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely</i>	49
<i>Radmila Holubová, Jitka Ramadanová: Vybrané aspekty studia v kurzech anglického jazyka na U3V ZČU v Plzni</i>	65
Jazyková pracoviště / Language Centres _____	79
<i>Ludmila Kolářková, Mária Šikolová: Učitelé jazykových pracovišť CASAJC</i> .	80
<i>Andrea Holúbeková, Mária Fördösová: Centrum jazykov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre</i>	82
Zprávy / Reports _____	87
Anglická terminologie pro učitele. Praktický průvodce (<i>Ivana Mičínová</i>) .	88
Review – Online Approach towards Effective E-learning and Teaching: Challenges in Designing Digital Content (<i>Dominika Vargová</i>)	90
<i>Veronika Dvořáčková: Výuka jazyků na lékařských fakultách II</i>	93
<i>Marta Holasová: Mluvte česky! aneb Czech online</i>	96



Didaktika výuky jazyků na vysokých školách

**Methodology of Teaching Foreign Languages
in Tertiary Education**

Advantages and Disadvantages of Online Teaching and Learning Business English Based on a Survey Conducted among SBA Students

Krystyna Heinz, Martina Chylková

Abstract: The article presents results of a survey conducted using the method of the Semantic Differential among students of Business English at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, related to respondents' attitudes to advantages and disadvantages of online learning during the first part of the Coronavirus pandemic. Students' answers have shown the lack of unanimous responses, which indicates the fact that they were not able to evaluate the situation in a distinct way placing their answers mainly in the middle of the offered spectrum. The authors of the article especially appreciate the data collected in the two last questions as they can contribute to optimization of online learning and teaching in the future.

Introduction

To be online or not to be online. That was not the question. Our education system was shifted online almost in a day. Both students and teachers appeared to find themselves in a completely new situation having to cope with new challenges and situations and to adapt to the elearning environment very quickly. It was not easy to adjust to this new form of learning and teaching. An important sign which definitely influenced the attitudes to the process of transition from offline to online forms should be taken into consideration by both sides who needed to deal with the pandemic and its consequences and therefore the transition was not voluntary, there was no choice.

Nowadays, especially in the coronavirus crisis, Information Communication Technologies (ICT) play a significant role in designing a new and improved model of teaching and learning. A great number of studies have been conducted to examine the advantages of integrating ICT in language education in general and English as a Second Language teaching and learning in particular. As Yunus et al. (2013) state there is a need for more studies on the advantages and disadvantages of using IT in language education.

The article focuses on identifying both advantages and disadvantages of using ICT as seen by students, specifically the Microsoft TEAMS Programme used mostly for a synchronous learning and the Information System (IS) applied to an asynchronous one, in teaching and learning Business English and aims to list suggestions related to better understading and using the potential of ICT and to imple-

ment some new pedagogical approaches into teaching for the future to increase the learning and teaching potentials.

The goal of the presented survey was to find out students' attitudes toward learning and teaching online, use their positive features and avoid the negative ones if the coronavirus crisis repeats in the future. The authors used a questionnaire distributed to the students of the second and final parts of the Business English curriculum at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, taught in a scheduled form in the second semester of the lockdown. The data was collected in the first quarter of the year 2021 both from full-time and part-time students.

However, the revealed disadvantages of using ICT can involve difficulties in classroom control, students' being often distracted and unwilling to cooperate.

Looking back

Students' and teachers' attitudes to using IT have been a goal of studies for a lot of years. A study carried out by Blachowicz et al. (2009) was based on observing the technology in use by the students, following the classroom dynamics and teacher choices, and looking into students' and teachers' perceptions and beliefs about technology. It also emphasized an interesting aspect related to less time devoted to teachers' management of courses using IT, giving them more time to focus on other aspects of instructional time. Moreover, the learning technology allowed students to develop independent work habits and to build both their skills and confidence about using technology. Analyses of student performance also suggest that student performance improved in the classes in which the technology was used.

In Marwan and Sweeney's opinion (2010), the twenty-first century students require different treatment in terms of teachers' methods of teaching. The current generation of students are different in terms of their creativity and self-discovery skills, being able to do many things on their own including searching for educational related materials online.

Comas-Quinn (2011) deals with so called blended learning and a key role played by teachers, indicating how important the transition from their traditional face-to-face classroom roles to the wider more complex role that blended learning requires can be. It also presents and discusses findings from a small-scale evaluation study which compared quantitative and qualitative data gathered through a survey and a small number of interviews. The revealed negative attitudes reflected in teachers' opinions are according to the author related to the transformation of teachers' identity that results from moving from traditional classroom-based teaching to online teaching.

Arkorful and Abaidoo (2015) claim that teaching and learning online as a method of education shows both advantages and disadvantages. First of all, it makes the learners undergo contemplation, remoteness, as well as lack of interaction or relation. It therefore requires a very strong motivation and time management skills in order to reduce such effects. Therefore, in terms of clarifications, explanations, and interpretations, teaching and learning online can be less effective than traditional methods. On the contrary, environment for online teaching and learning is tolerant, offering an equal access to information irrespective of the locations of the users, their ages, ethnic origins, and races. Moreover, the online settings can also encourage learners to depend on themselves as teachers are no longer the solitary source of knowledge, becoming advisors and guides.

Tirziu and Vrabie (2016) deal with the Finnish online environment introducing the term of the NET Generation. They state that the NET Generation students are not so keen on using traditional methods of learning, demanding to receive more technological challenges and flexibility. They express an opinion that if tertiary institutions do not implement online learning, they will become unattractive for today's learners. Therefore, it is inevitable to stimulate virtual spaces to share information, collaborate, explore and also form proper communities to belong to and to help people to have a creative and innovative thinking.

As COVID-19 affected institutions of higher education all over the world, thousands of schools turned towards remote learning, a lot of researchers including for example Toquero (2020) encouraged teachers to document the effects of the present pandemic on educational systems. Therefore, tertiary institutions are required to adjust their pedagogical practices to the learning needs of the students studying from their homes.

Lockee (2020) refers to the change related to online education during the Covid time as to the forced shift because both educators and students across all levels of education had to adapt to virtual courses quickly. She also focuses on changes in learning outcomes, i.e. altering unsuitable assignments and measuring students' performance, and recommends for example interactive discussions, student-led teaching, the use of games to increase motivation and attention, which present the meaningful application of newly learned skills and knowledge.

Rawashdeh, Syam and Serhan (2020) conducted the research studies related to the following advantages of online learning: flexibility of time and place, self-tailored learning, the ability of students to learn according to their own pace and in the comfort of their environment, an increased access to materials, efficiency, and ability to participate in a relatively stress free environment. On the other hand, research studies reported the following disadvantages of online learning as perceived by students: lack of self-discipline, inability to manage time effectively, technological difficulties, lack of face-to-face interaction with instructor and class-

mates, more work than face-to-face classes, and lack of sufficient time to complete assignments. Even with these disadvantages, the majority of surveyed students indicated their satisfaction with the online classes.

Dhawan (2020) names other pros of online learning including the use of pre-recorded lectures, he also explains the positive feature of scheduled lessons: interaction with students and among students, which is crucial for language education. On the contrary, he states some of the cons, namely lack of e-learning competencies, downloading errors, issues with installation, login problems, and problems with audio and video, difficulties in understanding instructional goals, balancing work, family and social lives, etc.

Evaluation of the students' answers to the selected questions

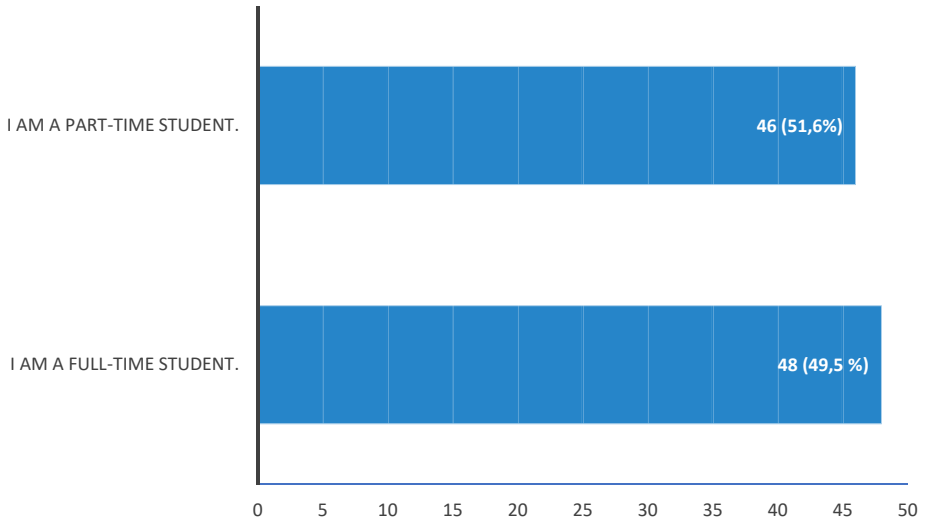
The questionnaire was based on the method of the semantic differential which measures people's reactions to stimulus words and concepts in terms of ratings on bipolar scales defined with contrasting adjectives or nouns at each end. The method belongs to psycho-semantic ones (Miovský 2006, p. 193) investigating individuals' attitudes in the system of positive and negative evaluation being based on locating a concept on a scale in the multidimensional semantic space.

We have decided for this method because the semantic differential is able to affect various dimensions of students' attitudes related to cognitive, emotional, and conative characteristics. It is obvious that the semantic differential method goes deeper than usual questionnaire methods because respondents are not familiar with the level of data processing, and thus, they cannot consciously influence the results related to responses they provide.

The cognitive component of the attitude reveals the evaluation of the investigation subject. The emotional component of the attitude refers to the investigation object. The conative component of the attitude is mainly important in the research because it refers to possible actions towards the object.

The questionnaire was delivered online through Google Forms in the first quarter of the year 2021. The link for the survey was shared via the IS. It was available both for full-time and part-time students, however, no attention was given to the comparison of the mentioned two groups of students. It comprised 12 questions raised by the authors who had been teaching English courses via TEAMS and had been able to see both advantages and disadvantages of online learning and teaching. Therefore, it was very interesting and useful to acquire information related to students' attitudes toward online learning in seven selected answers which are the object of the presented analysis. 93 questionnaires have been collected.

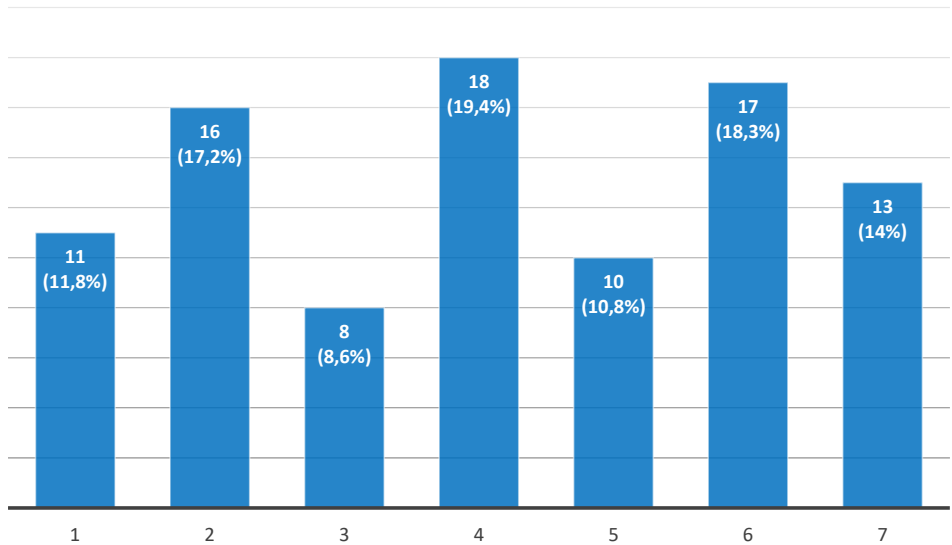
1 I am a full-time student/I am a part-time student:



The questions have been answered by 93 students (51.6%) – 48 of them belong to full-time students and 46 (49.5%) to part-time students, which means that slightly more full-time students responded to the questions.

2 Online learning is for me generally:

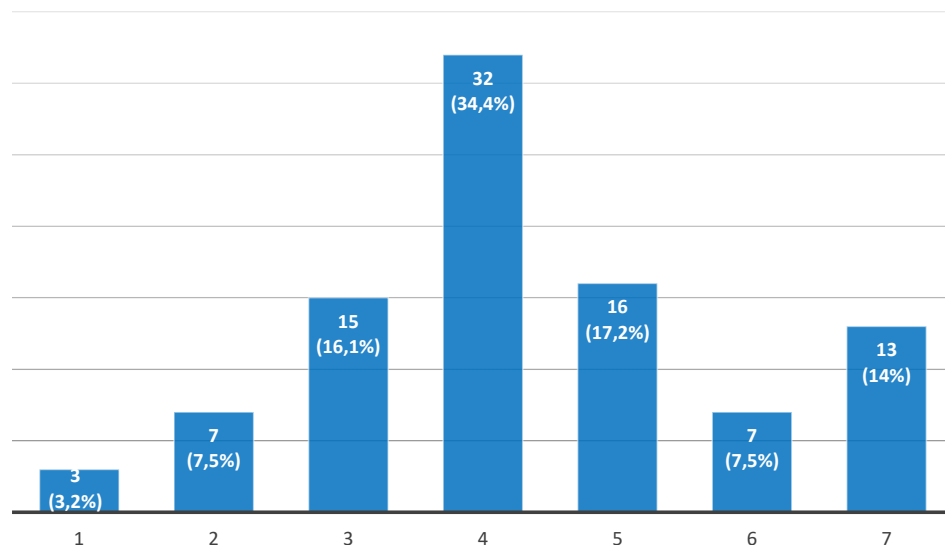
more efficient	1	2	3	4	5	6	7	less efficient
----------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------



Students' answers to question 2 related to the benefit of online learning are generally distributed on both sides of the spectrum, with the highest number of answers concentrating in the scale position 4 (18, 19.4%). The other answers give evidence that for a slightly higher number of students learning online is less efficient (40, 43%) than face-to-face lessons (35, 37.6%), which means that the respondents have not been able to see distinct advantages or disadvantages of online learning.

3 Online learning English appears for me to be:

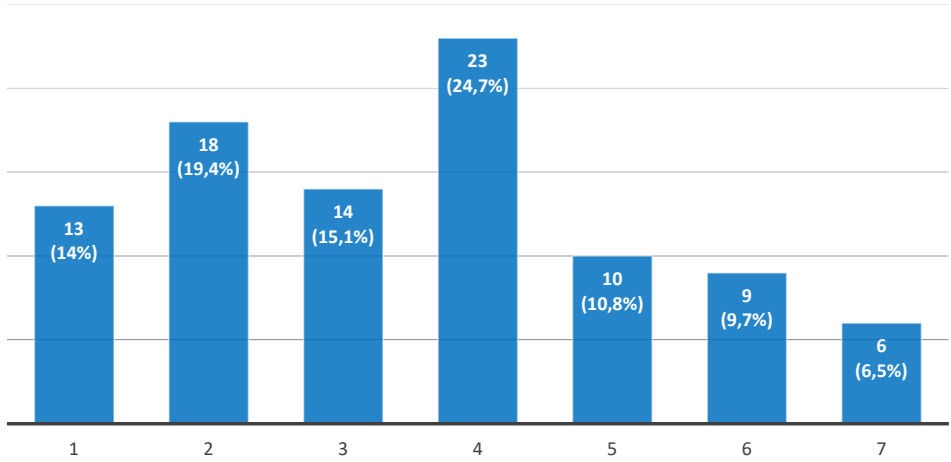
more difficult	1	2	3	4	5	6	7	easier
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------



Students' responses connected to the difficulty of online learning are mostly evenly distributed in the offered spectrum with the exception of the scale position 7, where 13 (14%) students have stated that online learning is definitely less difficult for them. The highest number of respondents again have placed their answers in the middle of the spectrum (32, 34.4%), which presumably means that their approach to online learning is indifferent.

4 I always:

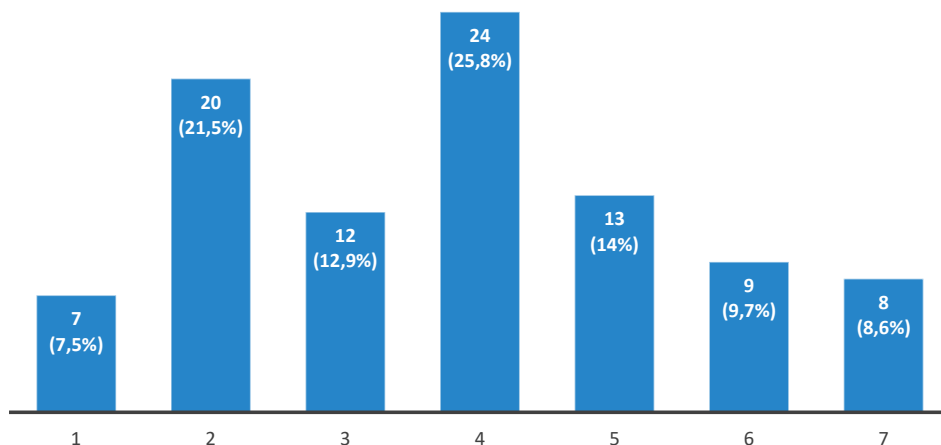
participate in English lessons in an active way	1	2	3	4	5	6	7	participate in English lessons in a passive way
---	---	---	---	---	---	---	---	---



The chart number 4 shows students' attitudes to their active or passive way of participating in online learning. The highest number of answers has been again placed in the scale position 4 (23, 24.7%), but the other answers are concentrated in the left side of the spectrum (45, 48%), which shows students' opinions related to their active participation in online learning. Only a low number of respondents (25, 27%) think that they participate in online learning in a less active way.

5 Having more time during the lockdown I am:

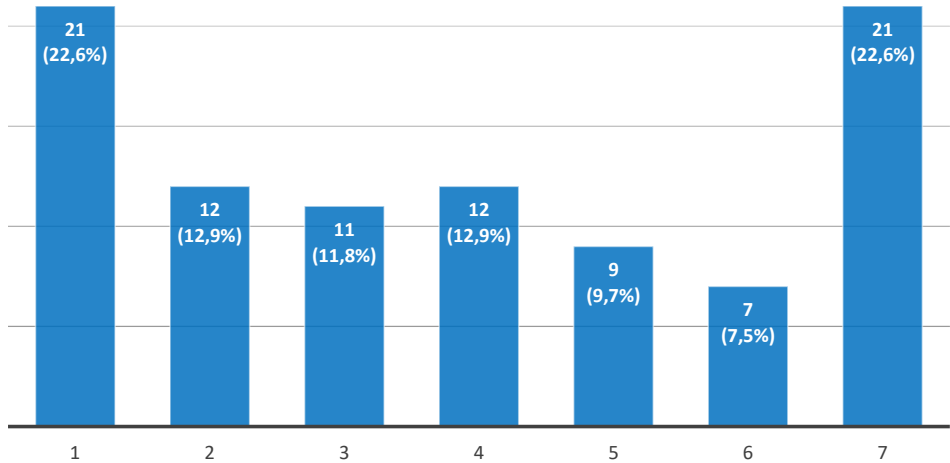
more motivated to search for other possibilities to improve my English	1	2	3	4	5	6	7	less motivated to search for other possibilities to improve my English
--	---	---	---	---	---	---	---	--



The chart showing answers to question 5 indicates more replies in the left side of the spectrum (39.42%) while the right side of the spectrum presents only 30 answers (31.3%) of the total number of students' answers. The highest number of answers is placed in position 4 (24, 25.8%), which proves that students are not sure about their answers, but generally they seem to get more motivated to improve their English during lockdown.

6 I prefer:

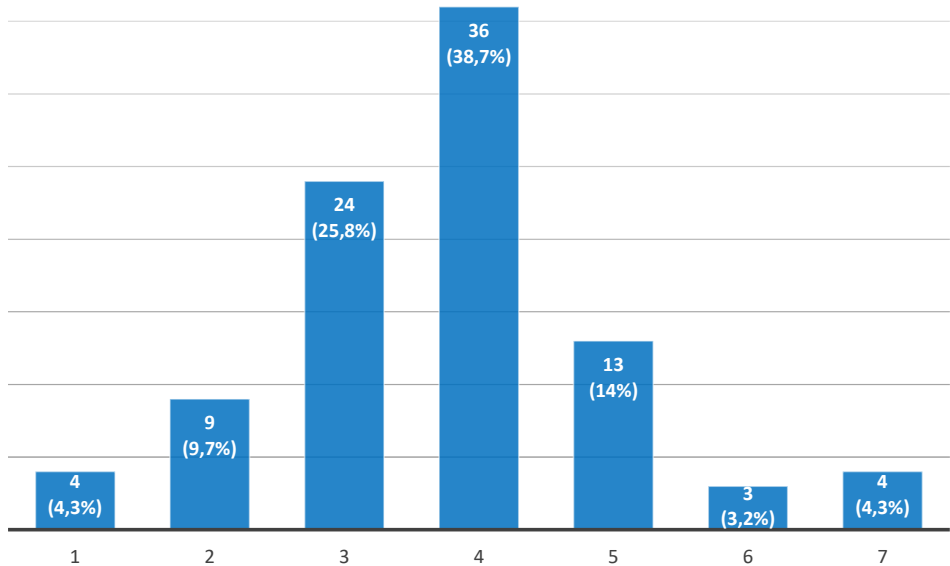
face-to-face lessons	1	2	3	4	5	6	7	online lessons
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------



The chart presenting students' preferences related to face-to-face or online lessons indicates that students have shown their distinct attitudes to the question as high numbers of replies are placed in the opposite positions of the spectrum 1 and 7 (42, 45.2%). However, in total, fewer respondents prefer online learning in positions 5 and 6 (16, 17.2%) while positions 2 and 3 on the opposite side show the number 23 (34.7%). Only 12 answers are placed in the middle of the scale, which means that students have developed clear opinions about online learning.

7 I find the lack of interaction in English learning:

more important	1	2	3	4	5	6	7	less important
----------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------



Answers to question 7 indicate that students definitely find the lack of interaction difficult as the left side of the spectrum shows a higher number of answers (37, 39.8%) while the right side of the spectrum involves only 20 answers (21.5%). The highest number of replies has been placed in position 4 (36, 38.7%), which means that for a third of respondents the form of study is not important, but more students prefer face-to-face learning.

List 5 positive points about online learning:

Students have generated a lot of ideas related to positive points about online learning, however, numerous ones have approached the question in a general way, i.e. referring to online learning generally- not only in the context of English learning. Students' responses can be divided into 5 following groups:

1. Online learning contributes to saving time and expenses on travelling, allowing students to be more productive and more motivated and leads to better time management.

2. In students' opinions, learning from home enables to be less exposed to stressful situations during the lessons, which is more comfortable for shy students as students seem to be more anonymous.
3. Respondents highly appreciate the possibility to watch recorded materials as they can use them any time according to their needs.
4. A certain number of respondents have stated that online learning contributes to developing their IT knowledge.
5. For some students it is important that learning online means reduced risk of being infected with the Covid 19.

Students' answers also involved specific opinions related to English learning as for example

- easier working with vocabulary
- eating during lessons
- cheating
- having more productive interactions with a teacher
- better conditions for listening skills
- more interactive tools, etc.

Below, it is possible to find some selected students' quotations after having been corrected in terms of the English language:

I can stay at home, I can wake up later, I can use my PC for things I would have to do at school classes normally. It's easier for me to be online.

I can be more efficient, more motivated to search for other possibilities to improve my English.

No way to school, we are home, more time for presentations and seminal works, we are protected from the Covid, all materials are online for students.

I can take part in all the lessons.

I have only 3 positive points about online learning: more time for my activities, I spend more time with my family, I can make money.

List 5 negative points about online learning:

In comparison with the positive points concerning online learning, 13 respondents (about 14%) have clearly stated that they cannot see any negatives about online learning. The other students' answers concentrate around the following topics:

1. Lack of direct contact and interaction between students and teachers, but also among students.

2. Slow feedback and misunderstandings during lessons because of lag in reaction leading to less motivation and concentration.
3. Problems with IT related to bad connection and spending a lot of time in front of the computer.
4. Absence from the classes – students are reluctant to spend 90 minutes online.
5. Disturbing surroundings at home related to the family, children’s education, working online, and other duties.
6. Being nervous during long tests online.

Respondents have also mentioned other specific issues, concerning teachers especially, for example:

- teachers not being able to use TEAMS
- teachers do not remember students
- teachers do not answer emails
- online lessons being boring
- losing knowledge
- difficulties with getting equipment for online lessons

The following quotations from students’ answers illustrate some of the mentioned above opinions. The statements have been corrected in terms of the English language:

Misunderstandings, reluctance to spend 90 minutes online in front of the PC, mistakes in personal contact not only with the teacher but also with other students.

I don’t improve my English, I am less motivated, there is a small number of people present at lessons.

Almost no contact with teachers, almost no contact with students, insufficient explanation of the topic, long feedback from some teachers.

I’m more nervous during written or oral tests than I am at school (countdown timer, the inability to return to the answers or see the whole test).

Internet connection is sometimes weak (the whole family online at the same time), the whole impact of the crisis (taking care of children and their education, cooking, cleaning, working from home office and doing loads of seminar works and home works not only for English lessons at the same time is extremely demanding).

Discussion and conclusion

The goal of the presented survey was to find out students’ attitudes toward learning and teaching online, use their positive features and avoid the negative ones if

the coronavirus crisis repeats in the future. This could contribute to the optimization of online learning and teaching in some areas and can be incorporated into the Interactive Syllabus that is available for all the students from the Information System of School of Business Administration.

It is obvious that the students' reactions to the concepts on the opposite poles of the semantic differential spectrum could be different nowadays as the data was collected in the middle of the pandemic and the respondents could have acquired different points of view in the last online learning period. However, the structure of responses shows that most answers have been placed in the middle of the spectrum (with the exception of the question 6), which gives evidence that the respondents are not able to provide a clear answer as they have not developed a distinct opinion or they tend to place it in the middle of the spectrum.

In question 6, concerning students' preferences related to face-to-face or online lessons, answers were skewed toward the lower and higher ends of the scale (1-7), indicating that they hold strong opinions on the matter.

Only 12 answers in the mentioned question are placed in the middle of the scale, which means that students have developed clear opinions about online learning.

The most significant source of information including recommendation and inspiration for the authors related to advantages and disadvantages of online learning can be found in the questions 12 and 13 of the questionnaire as the students could list their opinions about their productivity and reluctance, motivation and the lack of motivation, being or not being anonymous, being forced to develop their IT knowledge, and occurring in the situation when the risk of being infected with the Covid 19 is reduced. Important information is related to having a better contact with a teacher, better conditions for developing listening skills, more interactive tools, and easier working with vocabulary. Some students' opinions are unexpected stating the possibility of eating during lessons and cheating as an advantage. Majority of the listed opinions correspond to the mentioned outcomes of the previous research.

Disadvantages involve the lack of direct contact and interaction between students and teachers, but mainly among students, delays in students' and teachers' reactions and misunderstandings during lessons because of the lag leading to less motivation and concentration, difficulties with the connection, reluctance with being present at the lesson, and disturbing surroundings. Additional information is connected to the facts related to losing knowledge and difficulties with getting equipment for online lessons.

In conclusion, it is necessary to state that the surveyed students' preferences for face-to-face or online lessons show that a higher number of students prefer

face-to-face English lessons. This fact is indicated especially in chart 6, in which fewer students' answers show a preference for online learning. The authors are aware that language teaching and learning have their specifics in terms of the inevitable interaction between students and teachers; therefore, the same questionnaire survey conducted in a different course may yield different results. This survey has been limited to evaluating only a few of the questions contained in the questionnaire. We intend to continue exploring this topic, hopefully contributing to a deeper understanding of students' opinions related to online learning.

References

- ARKORFUL, V. & ABAIDOO, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. itdl.org
- BLACHOWICZ, C., BATES, A., BERNE, J., BRIDGMAN, T., CHANEY, J. & PERNEY, J. (2009). Technology and At-Risk Young Readers and Their Classrooms. *Reading Psychology*, 30, 387–411. DOI 10.1080/02702710902733576
- COMAS-QUINN, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: An exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCALL*, 23(3), 218–232. DOI: 10.1017/S0958344011000152
- LOCKEE, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5–6.
- MARWAN, A., & SWEENEY, T. (2010). Teachers' perceptions of educational technology integration in an Indonesian polytechnic, *Asia Pacific Journal of Education*, 30(4), 463–476. DOI: 10.1080/02188791.2010.519554
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- RAWASHDEH, A., SYAM, M., & SERHAN, D. (2020). Transitioning from face-to-face to online learning: Students' achievements and perceptions of learning Calculus during COVID-19 pandemic. In I. SAHIN & M. SHELLY (Eds.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (pp. 221–238). Retrieved from <https://www.istes.org/transitioning-from-face-to-face-to-online-learning-students-achievements-and-perceptions-of-learning-calculus-during-covid-19-pandemic-59-s.html>.
- TARZIU, A. M., & VRABIE, C. I. (2016). NET Generation. Thinking outside the box by using online learning methods. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(7), 41–47. DOI: 10.18844/gjhss.v2i7.1178
- YUNUS, M., NORDIN, N., SALEHI, H., SUN, C. H. & EMBI, M. A. (2013). Pros and Cons of Using IICT in Teaching ESL Reading and Writing. *International Education Studies*, 6(7), 119–130. DOI: <https://www.learntechlib.org/p/161547/>

Authors

PhDr. Krystyna Heinz, e-mail: heinzova@opf.slu.cz

She teaches at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, Business English and courses related to Intercultural Communication designed for students of the Erasmus Programme and other international students, for example Culture Values in Business Communication, Personal Development Course for Mobility, Preparatory Course for Student Mobility, etc. She has been involved in several international projects focusing on developing intercultural competence in multicultural groups of students, the last one being the project ECMT+ in cooperation with 6 European universities in Belgium, Germany, Finland, France, Poland, Scotland – Entrepreneurial Communication in Multicultural Teams.

Mgr. Martina Chylková, e-mail: chylkova@opf.slu.cz

She teaches at School of Business Administration in Karviná, Silesian University in Opava, Business English and courses designed for Erasmus and international students, for example Intercultural Communication, Introduction to the Czech Language and Culture and Business Culture in Tourism designed for faculty students. She participates in teaching in some courses for students of the University of the Third Age. She has been interested in business communication in an international environment, she was involved in the project ECMT+ in cooperation with six European universities – Entrepreneurial Communication in Multicultural Teams – dealing with the dissemination of the outcomes of the project.

Vyjadřování českých vidů v hospodářské němčině

Věra Höppnerová

Abstrakt: Ačkoliv v němčině nepatří kategorie vidu k základním příznakům každého slovesa, existuje zde řada jednoduchých i složitějších prostředků, jak průběh děje vyjádřit. Porovnáním českých a německých paralelních textů německého hospodářského tisku byla zjištěna řada výrazových prostředků pro vyjadřování aspektuality, z nichž některým dosud nebyla v odborné literatuře věnována pozornost. Jejich četnost se v odborném a obecném jazyce značně liší. Současně je upozorňováno na nebezpečí interlingvální interference, ke které při oboustranném překladu nutně dochází.

Klíčová slova: český a německý hospodářský jazyk, prostředky vyjadřování vidu, interlingvální interference

Abstract: In German the category of aspect does not belong to the basic features of the verb. There are a lot of simple and more difficult means how to express the duration of the action. By comparing Czech and German parallel texts of the German business press a lot of means of expressing aspects were found. In specialist literature attention has not been paid to some of them so far. Their frequency in specialist and general language differs greatly. At the same time it is pointed out that there is a danger of interlingual interference when translating.

Key words: Czech and German business language, means of expressing aspects, interlingual interference

1 Úvodem

Ačkoliv se slovesným vidům věnuje celá řada autorů, neexistuje jednota ani v hodnocení této jazykové kategorie, ani v terminologii. Riecke (2000:19) dochází dokonce ve svém výkladu slovesných vidů (aktionsarten) v německých gramatikách k názoru, že dodnes neexistuje jednota v tom, zda mají aktionsarten pro popis německé gramatiky vůbec význam.

Na rozdíl od teoretických výzkumů se ve vyučovací praxi vidům téměř nevěnuje pozornost. Uhrová a Uher (1971:46) konstatují, že se toto téma ve výuce ignoruje a je pouze předmětem speciálních výzkumů. Tak tomu je dodnes, ačkoliv u této slovesné kategorie existují výrazné rozdíly mezi němčinou a slovanskými jazyky. Podle Materniak-Behrens (2021:195) patří slovesný vid v polštině k jazykovým jevům, které představují při tlumočení vážnou překážku.

2 Pojmy aspekt a aktionsart

V bohemistice se rozumí pod pojmem slovesný vid (aspekt) způsob průběhu slovesného děje (Uhrová a Uher 1971:50). Štícha ho charakterizuje jako možnost „vy-

jadřovat různými tvary téhož slovesa jako lexikální jednotky protiklad završenosti (dokončenosti) a nezavršenosti (nedokončenosti) děje, a to na bázi téhož pojmového dějového významu“ (2013:440). Vid je tedy vedle osoby, způsobu, času, čísla a slovesného rodu základní kategorií každého českého slovesa.

Takovou gramatickou kategorií němčina nemá, což ovšem neznamená, že by průběh děje (tj. aspektualitu) nemohla vyjádřit. Pojmy Aspekt a Aktionsart se v německé odborné literatuře často zaměňují. Stejně jako Jung (1990), Hentschel a Weydt (1990), Riecke (2000) a většina německých gramatik užíváme pro němčinu označení aktionsart jakožto heterogenní komplex lexikálních, syntaktických aj. prostředků, vyjadřujících průběh slovesného děje.

3 Cíl, korpus a metoda

Kontrastivně zkoumají české vidy (aspekty) a německé aktionsarten např. Uhrová a Uher (1971 a 1977), Povejšil (1976), Štícha (2003), Schmiedtová (2003), Doležalová (2016) a Tichák (2018). Zjištěné výrazové prostředky aspektuality i uvedené příklady (*erjagen, verblühen, tänzeln, schluchzen, platzen, tröpfeln, erkämpfen*) ukazují, že vycházejí z obecného, popř. literárního jazyka.

Jakých výrazových prostředků užívá pro vyjádření českých vidů německý odborný jazyk – v našem případě jazyk hospodářský? Které výrazové prostředky se zde vyskytují nejčastěji? Kde dochází při oboustranném překladu k působení interlingvální interference?

Zdrojem našeho výzkumu je Magazín česko-německého hospodářství Plus, odrážející aktuální hospodářské dění. Většina jeho článků vychází paralelně česky a německy. Je určen pro odborníky, ne pro širokou veřejnost. Zkušení překladatelé, rodilí mluvčí, zaručují jeho dobrou jazykovou úroveň. Bylo excerpováno 12 čísel tohoto časopisu v rozmezí let 2017–2020. Byly analyzovány věty, ve kterých jsou české vidy vyjadřovány nejrůznějšími jazykovými prostředky.

Volba vhodného výrazu pro slovesný vid je pro překladatele často tvrdým oříškem. Proto je pro praktickou výuku i překladatelskou praxi užitečné přiblížit široký repertoár jazykových prostředků a postupů při vyjadřování českých vidů v hospodářské němčině.

4 Vidy v češtině a aktionsarten v němčině

Většina českých sloves se vyskytuje ve dvou i více tvarech, které mají stejný základní význam, ale liší se videm. Nedokonavá slovesa vyjadřují průběh děje (*otvírat, vyvážet*), dokonavá ukončení děje (*otevřít, vyvézt*). Dokonavá slovesa se tvoří od nedokonavých stejně jako v němčině předponami (*platit – zaplatit*) nebo pří-

ponami (*zamykat – zamknout*), nedokonavá od dokonavých příponami -áva-, -íva- aj. (*dodělat – dodělavat*). Podobné introverbální prostředky němčina nemá.

I v němčině lze průběh děje vyjádřit. Vycházejí ze sémantiky slovesa rozlišuje Jung (1990:236) pro vyjadřování aktionsarten sémantické skupiny sloves

1. podle časového průběhu děje
 - a) časově neutrální (durativní) slovesa, označující průběh (*arbeiten, suchen*)
 - b) perfektivní slovesa, označující počátek (*abfahren*), přechod nebo změnu (*grünen, faulen*) nebo ukončení, výsledek (*finden, erreichen*).
2. podle druhu děje
 - a) kauzativní (*fällen, senken*)
 - b) zintenzivňující (*erledigen, brüllen*)
 - c) zeslabující (*lächeln, husteln*)
 - d) opakující (*tröpfeln, sticheln*)

K jazykovým prostředkům aktionsarten podle Junga patří

1. odvozování a skládání
 - a) pomocí předpon *er-, ent-, ge-, auf-, an-* aj. a příslovčí *los* a *weg*, které označují počátek děje (*anlaufen, losgehen*) nebo výsledek (*abreißen, vollziehen*),
 - b) pomocí předpon *be-, er-, ge-, ver-, zer* a přídavných jmen a příslovčí, které mají rezultativní aktionsart (*bereinigen, vollziehen*)
2. kauzativní aktionsart může být vyjádřen přehláskou nebo hláskovou změnou *e/i* (*öffnen – offen, legen – liegen*) či odvozením od adjektiv (*bleichen – bleich*)
3. pomocí přípon (*horchen – hören*)
4. opisy, větnými vazbami a příslovci (*Er beginnt zu reden. Sie pflegen mittags zu schlafen. Er putzt sich täglich die Zähne.*)
5. užitím *haben* nebo *sein* (*Er hat lange geschwommen. Er ist ans Ufer geschwommen.*)
6. časy (plusquamperfektum, futurum II).

Povejšil (1976:96-97) uvádí další výrazové prostředky, odpovídající českému dokonavému a nedokonavému vidu:

- průběhové a stavové pasivum (*Die Angaben sind registriert. Údaje jsou registrovány. – Die Angaben wurden registriert. Údaje byly registrovány.*)
- sloveso v perfektu nebo plusquamperfektu pro vyjádření změny stavu (*Die Wasserleitung ist/war eingefroren. Vodovod zamrzl.*)
- perfektivní tvar vyjadřující výsledek (*Der Baum ist verblüht. Strom odkvetl.*)

- slovesa *beginnen, anfangen, aufhören* + *zu* + infinitiv (*Er begann zu weinen. Rozplakal se.*)

Nejproduktivnějším prostředkem vyjadřování průběhu děje je podle Uhrové a Uhra (1971:69) a Schmiedtové (2013:190–213) jak v němčině, tak i v češtině prefixace. Těžištěm vyjadřování vidu v češtině jsou podle Uhrové a Uhra introverbalní prostředky, u aktionsarten v němčině naproti tomu prostředky analytické (pomocná a funkční slovesa aj.) Jinými slovy: Co se v češtině vyjádří jedním jediným vid rozlišujícím slovesem, k tomu jsou v němčině zapotřebí delší syntaktické konstrukce, analytické slovesné tvary, příslovce a jiné heterogenní jazykové prostředky.

5 Výrazové prostředky aspektuality v českém a německém hospodářském jazyce

V německém hospodářském tisku jsou výše uvedené prostředky vyjadřování aspektuality zastoupeny různě a některé se nevyskytují vůbec. Na druhé straně zde najdeme jazykové prostředky, které v odborné literatuře uváděny nejsou a které souvisejí s charakteristickými mluvnickými jevy odborného jazyka, jako jsou nominální vyjadřování, verbonominální vazby, trpný rod aj.

5.1 Předponová slovesa

Četným českým předponovým slovesům odpovídají v němčině rovněž předponová slovesa s perfektivním (dokonavým) významem:

Sie steigen aus dem Auto aus, das Auto findet selbstständig einen Parkplatz und parkt ein. Vystoupíte z auta, a to si samo najde parkovací místo a zaparkuje. (2020, září, 28)

Předponová slovesa si často významem odpovídají (*Mitarbeiter anlernen – zaučit pracovníky, Investitionen einstellen – pozastavit investice, den Trend unterschätzen – podcenit trend, Bewerbungsverfahren erleichtern – ulehčit výběrovému řízení*). V některých případech jsou ale tvořeny kolokace s významově odlišnými, rovněž předponovými slovesy (*Aufträge brachen ein – zakázky se propadly, Auswirkungen abfedern – zmírnit dopady, mit neuen Verfahren zurechtkommen – poradit si s novými postupy*). Pro vyjádření dokončeného děje tedy nestačí znalost předponového slovesa, ale je třeba znát i správnou kolokaci.

Dále je třeba dbát nato, že mají četná německá slovesa jak dokonavý, tak i nedokonavý význam, takže zde pro vyjádření jednorázového děje není na rozdíl od češtiny zapotřebí předponového slovesa. V češtině je jednorázovost navíc vyjádřena příslovcem, které ovlivňuje vid:

*Vor zwei Jahren **fuhren sie** mit dem autonomen Bus. Před dvěma léty **se svezli** autonomním autobusem.* (2020, listopad, 52)

*So etwas **lernt** man nicht von einem Tag zum anderen. To **se** člověk **nenaučí** ze dne na den.* (2018, listopad, 22)

*Wir haben noch einmal **dokumentiert**, was wir ohnehin machen. Jen jsme ještě jednou **zdokumentovali**, co už stejně děláme.* (2017, únor, 21)

Na asymetrické užívání předpon je třeba ve výuce upozornit, neboť mají studující tendenci přiřadit každému českému předponovému slovesu předponové sloveso v němčině. Vzhledem k rozmanitosti předpon v češtině i v němčině lze prefixaci označit za nejproduktivnější prostředek k vyjadřování českých vidů v hospodářské němčině.

5.2 Verbonominální vazby

Jedním z nejčastějších prostředků vyjadřování aspektuality jsou v našem korpusu verbonominální vazby. Kompenzují nedostatek terminativních (dokonavých) sloves v přítomném čase (Leiss 1992:271):

*Es ist schwierig, im ausländischen Markt **Fuß** zu **fassen**. Je náročné **proniknout** na zahraniční trh.* (2019, únor/březen, 32)

*Jeder kann zu sauberer Umwelt **einen Beitrag leisten**. Každý může **přispět** k čistotě ovzduší.* (2020, listopad, 24)

Vedle jednoduchých sloves a jim odpovídajících verbonominálních vazeb (*erfüllen – in Erfüllung gehen, schlagen – einen Schlag versetzen, beanspruchen – in Anspruch nehmen, lernen – Lehren ziehen*) existují verbonominální vazby, jejichž protějškem není jednoduché imperpektivní sloveso, jako např. *Stellung nehmen, zur Kenntnis nehmen, Maßnahmen treffen, Bescheid sagen/geben/wissen* aj.

Kromě verbonominálních vazeb majících perfektivní význam, tu jsou i vazby s durativním významem, především spojení se *sein* a *haben* + příslovce, signalizující trvání:

*Alukov **ist** weiter **auf Wachstumskurs**. Společnosti Alukov **se** stále **daří**.* (2017, září, 58)

*Die Regierung **hat** die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes langfristig **im Blick**. Vláda **potřeby** trhu dlouhodobě **sleduje**.* (2020, listopad, 15)

I když jsou verbonominální vazby dlouhé a působí těžkopádně, vystihují často nejlépe průběh děje českých sloves – jeho začátek, trvání či zakončení.

5.3 Náhrada větným členem

V mnoha případech jsou české věty, často součásti souvětí, v ekvivalentních německých větách nahrazovány odpovídajícím větným členem (příslovecké určení, podmět, přívlástek). Jde vesměs o perfektivní (dokonavá) slovesa, takže lze tuto náhradu považovat za výrazový prostředek aspektuality:

*Im Rückblick würde ich mehr Sprachen lernen. **Když se ohlédnu zpět**, myslím, že jsem se měl víc učit jazykům.* (2020, listopad, 70)

*Die Probefahrer können ein direktes Feedback zum Auto geben. **Ti, kdo absolvovali zkušební jízdu**, mohou auto přímo ohodnotit.* (2018, červen, 23)

*Das verringert die Wettbewerbsfähigkeit der hier **beheimateten** Firmen. To ztěžuje konkurenceschopnost firem, **kteřé se zde usídlily**.* (2019, říjen, 39)

Nahrazením celé věty, vyjadřující ukončený (méně často probíhající) děj jedním větným členem, je děj zhuštěn, zkondenzován. Často jsou tímto větným členem podstatná jména slovesná (*Rückgang, Umgang, Eintritt, Eröffnung, Abschaltung* aj.). Tento v odborné literatuře dosud nezmíněný způsob vyjadřování českých vidů je projevem tendence k nominálnímu vyjadřování v němčině, zatímco si čeština libuje ve verbální formulaci. S tím souvisí i rozmanitost českých sloves, kterým v němčině odpovídají opisy s *haben* + podstatné jméno:

*Frauen **haben** eine höhere **Lebenserwartung**. Ženy se **dožívají** vyššího věku.* (2017, září, 36)

*Wer **hat das Glück**, eine solche Betriebskantine zu haben? Komu **se poštěstí** mít takovou závodní jídelnu?* (2020, červen, 6)

*Beim Consulting **haben** unsere Dienstleistungen **eine Lebensdauer** von zwei Jahren. V poradenství nám služby **vydrží** v průměru dva roky.* (2020, březen, 14)

Při překladu do němčiny je třeba tendenci ke kondenzaci respektovat. Studující mají často sklon k české verbální formulaci, ačkoliv je stručný německý ekvivalent syntakticky jednodušší. Při překladu do češtiny naopak překládají doslova, i když v češtině existují výstižná jednoduchá slovesa.

5.4 Náhrada přítomným časem

Ukončený děj, vyjádřený v češtině dokonavým slovesem v minulém čase, se v němčině často vyjadřuje slovesem v přítomnu. Uplynulý děj je tak prezentován jako stav nebo děj, který stále ještě trvá. Nejčastěji se volí pro současný stav nebo děj významově odlišné durativní sloveso:

*Tschechien ist der größte Standort der Gesellschaft. V České republice **byl vybudován** největší výrobní závod společnosti.* (2019, únor/březen, 37)

*Digitalisierung und Industrie 4.0 **gehören** mittlerweile zu unserem täglich Brot. Digitalizace a průmysl 4.0 **se již staly** našim denním chlebem.* (2017, únor, 3).

*Besonders schlecht **schneidet** die Bundesrepublik ab. Špatné hodnocení **si vysloužila** Spolková republika.* (2019, duben, 6)

Střídání minulého a přítomného času ukazuje, že volba času záleží na úhlu pohledu a hranice mezi oběma časy je plynulá. Nahrazením dokonavých českých sloves v minulém čase německými durativními slovesy v přítomnosti je zdůrazněn dnešní stav, popř. výsledek děje.

5.5 Způsobové sloveso + infinitiv

Dokonavému českému slovesu může v němčině odpovídat i spojení způsobového slovesa (nejčastěji *können*) + infinitiv, přičemž je ukončený děj často zvýrazněn příslovečným určením:

*Auch beim German Brand Award 2018 **konnte** das Unternehmen **punkten**. Společnost **zabodovala** také v soutěži German Brand Award 2018.* (2018, listopad, 44)

*Eine Grundregel **wusste ich** später in meiner eigenen Agentur zu **schätzen**. Jedno základní pravidlo **jsm** později **ocenil** ve vlastní agentuře.* (2019, prosinec, 62)

*An den IT-Support **kann man sich gewöhnen**. Na IT-podporu **si zvyknete**.* (2020, březen, 27)

Ukončený děj je vyjádřen jako schopnost, děj uskutečnit. V obou jazycích se užívají významově stejná slovesa. I tato možnost vyjádření českého vidu dosud zůstala nepovšimnuta.

5.6 Vazby *machen/werden* + přídavné jméno

Dalším produktivním způsobem vyjadřování českého vidu je v němčině spojení *machen* + přídavné jméno:

*Lebensmittel **machen satt**, halten gesund oder **machen krank**. Jídlo nás **nasytí**, udrží zdravé nebo nás **o zdraví připraví**.* (2020, červen, 3)

*Einmal fahren wir in die Slowakei und **machten** die Software erst im Auto **fertig**. Jednou jsme jeli na Slovensko a software **jsme dodělávali** až v autě.* (2020, březen, 41)

*Wodurch kann die Öffentlichkeit mit diesem Thema besser **vertraut gemacht werden**? Jaké jsou další cesty, jak veřejnost s tímto tématem lépe **seznámit**?* (2020, listopad, 28)

Přídavné jméno se často vyskytuje v komparativu:

*Geld **macht** alles **leichter**. Peníze mnohé **usnadní**.* (2017, únor, 3)

*DTIHK hat die Mittlerfunktion übernommen, um die Grenze **durchlässiger** zu **ma-**
chen. ČNOPK převzala roli prostředníka, aby **pomohla zprůchodnit** uzavřené hranice.*
(2020, červen, 38)

Vedle tranzitivních vazeb s *machen* se pro vyjádření dokonavého vidu užívá spojení *werden* + přídavné jméno:

*Man möchte immer allen **gerecht werden**. Člověk se chce **zavděčit** všem.* (2020, březen, 22)

*Die Stückzahlen **werden** künftig **kleiner**. Počty vyrobených kusů **poklesnou**.* (2019, říjen, 22)

*Wenn man in die Wirtschaftsgeschichte zurückschaut, **ist** immer alles **schneller ge-**
worden, **nicht langsamer**. Pokud se ohlédneme do historie hospodářství, vždy **se**
všechno zrychlovalo, ne zpomalovalo.* (2020, březen, 26)

Ve stejné funkci – vyjádření dokonavého děje – se objevuje i sloveso *sein*:

***Sie waren sich einig**, dass die Privatisierung ein Erfolg war. **Shodli se** na tom, že
privatizace byla úspěšná.* (2020, březen, 44)

*Im ersten Monat **waren sie** in fünf Unternehmen **erfolgreich**. V prvním měsíci **uspěli**
v pěti firmách.* (2017, únor, 40)

Je pochopitelné, že jsou tyto strukturní rozdíly mezi oběma jazyky příčinou interferenčních chyb. Při překladu do němčiny studující obvykle (marně) hledají adekvátní sloveso v němčině. Při překladu do češtiny naopak překládají slovo za slovem, ačkoliv německému spojení odpovídá zvláštní české sloveso.

5.7 Plusquamperfektum, futurum II a perfektum pro vyjádření budoucího času

Vyjadřování aspektuality pomocí těchto časů, uváděné často v odborné literatuře – Uhrová a Uher (1971:65), Povejšil (1976:96–97), Schmiedtová (2003:199, 203) aj. – hraje v našem korpusu nepodstatnou roli. Častěji se vyskytuje pouze plusquamperfektum, zejména při vyjadřování v minulosti ukončených dějů:

*1996 **war** schließlich die Zeit **gekommen**. 1996 **nastal** konečně ten správný čas.* (2020, březen, 40)

Sie hatten schon kurz über digitale Lösungen gesprochen. Už jste krátce zmínil smart řešení. (2018, červen, 17)

5.8 České opisné tvary pro vyjadřování vidů

K výrazovým prostředkům českých vidů patří také opisné tvary se slovesy přestat/dokázat/dařit se/snažit se aj. + infinitiv významového slovesa. I tyto tvary vyjadřují způsob průběhu děje, popř. vztah k jeho průběhu:

Sklad přestal vydávat zboží. Das Lager lieferte keine Waren mehr. (2020, březen, 41)

Dokáže české školství na takový byznys připravit? Bereitete das tschechische Schulsystem auf ein solches Business vor? (2020, březen, 16)

Jak se vám daří nové, mladé zaměstnance dlouhodobě udržet ve firmě? Wie binden Sie neue junge Mitarbeiter langfristig an das Unternehmen? (2017, únor, 20)

U ekvivalentů českých opisných tvarů vidů je v němčině patrná snaha vyvarovat se delších infinitivních vazeb. Sloveso, vyjadřující vztah k ději, se vesměs vynechává a věta přeformuluje. Jednoduchý infinitiv se však ponechává:

Seznámíte se s řadou firem, které Ostravu dokáží ocenit. Sie lernen eine Menge Firmen kennen, die Ostrava zu schätzen wissen. (2018, červen, 3)

Uvidím, jak se podaří prosadit moje záměry. Ich werde zuerst sehen, wie sich meine Vorhaben durchführen lassen. (2018, červen, 20)

Opisné tvary s infinitivem významového slovesa podle Uherová a Uher (1971:68) ukazují, že se čeština pro vyjadřování vidovosti nemusí vždy omezit na izolované sloveso.

Vedle výše uvedených možností vyjadřování českých vidů v hospodářské němčině je třeba zmínit ještě

- průběhový a stavový trpný rod

Die höchsten Löhne wurden in der Finanz- und Versicherungsbranche ausgezahlt. Nejvyšší mzdy byly vypláceny v peněžnictví a pojišťovnictví. (2017, únor, 7) Ale: **Die Löhne sind schon ausgezahlt. Mzdy už jsou vyplacené.**

Průběhovému pasivu však mohou v češtině odpovídat podle kontextu dokonavá i nedokonavá slovesa (**Dort wurden die ersten Computer erzeugt. Tam byly vyrobeny první počítače.** Ale: **Hier wurden früher Computer erzeugt. Tady byly dříve vyráběny/ tady se dříve vyráběly počítače.**), což je při překladu do němčiny zdrojem četných interferenčních chyb.

- sein + zu + infinitiv

2018 **war** ein Rückgang **zu verzeichnen**. 2018 **jsme zaznamenali pokles**. (2019, únor, 12)

- haben + zu + infinitiv

*Es ist eine der größten Herausforderungen, mit der die Unternehmen **zu kämpfen haben**. Je to jedna z největších výzev, se kterou **se** firmy **potýkají**.* (2018, červen, 69)

- příslovce

*Die Anfänge **sind** für Startups **oft** schwer. **Začátky bývají** pro startupy těžké.* (2017, únor, 37)

***Wir passen** unsere Kommunikation **andauernd an**. **Vylad'ujeme** naši komunikaci.* (2019, duben, 12)

6 Shrnutí

Porovnáním paralelních německých a českých textů hospodářského risku byly zjištěny jazykové prostředky pro vyjadřování české vidovosti v německém hospodářském jazyce. K nejproduktivnějším prostředkům patří prefixace, verbonominální vazby, nahrazování celých vět jedním větným členem, náhrada minulých časů prezentem, opisné tvary způsobového slovesa + infinitiv, vazby sloves *machen/werden* + přídavné jméno aj.

U jednotlivých výrazových prostředků je upozorňováno na potíže a nebezpečí interlingvální interference, se kterou se ve výuce a překladatelské praxi neustále setkáváme.

Literatura

ANDERSSON, SVEN-GUNNAR. *Gibt es Aspekte im Deutschen?* D11.cuni.cz>mod>resource>viewΔPFF.

DOLEŽALOVÁ, KATEŘINA. (2016). *Der Aspekt im Tschechischen und seine Ausdrucksmöglichkeiten im Deutschen*. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, České Budějovice.

HENTSCHEL, ELKE, WEYDT, HARALD. (1990). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin – New York.

JUNG, WALTER (1990). *Grammatik der deutschen Sprache*, 10. Auflage, Mannheim – Leipzig.

LEISS, ELISABETH (1992). Die Verbalkategorie des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. In *Studia Linguistica Germanica*, Hrsg. Von STEFAN SONDERREGGER 31, WALTER DE GRUYTER, Berlin. New York.

MATERNIAK-BEHRENS, MIECZSLAWA. (2012). Zur Wiedergabe von aspektbedingten Informationen beim Dolmetschen. Sprachenpaar: Polnisch – Deutsch. In: *Im Anfang war das Wort I*, Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 8, herausgegeben von IWONA BARTOSZEWICZ, JOANNA SZCZEK, ARTUR TWOREK, Neisse Verlag Wrocław – Dresden, S. 162–199.

POLENZ, PETER. (1963). Funktionsverben im heutigen Deutsch. Sprache in der rationalisierten Welt. In: *Beiheft 5 zur Zeitschrift „Wirkendes Wort“*, Düsseldorf.

POVEJŠIL, JAROMÍR (1976). Vyjadřování vidu a způsobu slovesného děje v němčině a češtině. In: *Studies in Modern Philology 2.*, Praha. Kabinet cizích jazyků Československé akademie věd, S. 93–108.

- RIECKE, JÖRG (2000). Über die Darstellung der Aktionsarten in den Grammatiken des Deutschen. In: *Sammelband der Arbeiten der Philosophischen Fakultät der Brüner Universität Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunnensis R5*, S. 19–36.
- SCHMIEDTOVÁ, BARBORA. (2003). Aspekt und Tempus im Deutschen und Tschechischen: eine vergleichende Studie. In jahrbuch-brucken.de>Brucken-2003-Schmiedtova.pdfΔPDF (S. 186–215).
- ŠTÍCHA, FRANTIŠEK. (2003). *Česko-německá srovnávací gramatika*. Argo: Prag.
- TICHÁK, VIKTOR. (2018). Effektivität und effektive Aspektonymie. Ein kontrastiver Beitrag zur tschechisch-deutschen Aktionsartenforschung. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 32/2018/1, S. 115–129 <https://dot.org/10.5817/BBGN2018-1-10>.
- UHOVÁ, EVA, UHER, FRANTIŠEK. (1971). Zur Interpretation der Aktionsarten im Deutschen. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik I*, Brno, S. 454–73.
- UHOVÁ, EVA, UHER, FRANTIŠEK. (1977–1978). Opakovanost děje v němčině. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunnensis A 25/26*, S. 11–119
- cs.wikipedia.org/wiki/Slovesný_vid
- www.zchechency.org.slovník/VID

Autorka

Prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc., e-mail: vera.hoppnerova@vse.cz, je členkou katedry německého jazyka na Vysoké škole ekonomické a na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Zabývá se výzkumem hospodářského jazyka z hlediska frazeologie, lexikologie, slovtvorby a interlingvální interference. Je autorkou 244 odborných článků v českých i zahraničních odborných časopisech. Široké veřejnosti je známá jako autorka více než 70 učebnic němčiny pro vysoké, odborné, jazykové školy a gymnázia, jako např. „Zrádná slova v němčině“, „Deutsch im Gespräch“, „Obchodujeme německy“ nebo „Begleiter durch die deutsche Grammatik.“

Aktivity podporující rozvoj nepřímých strategií učení v současných učebnicích francouzštiny pro dospělé studenty

Activities supporting the development of indirect learning strategies in the contemporary textbooks of French for adult learners

Simona Pecková

Abstrakt: Cílem této práce je zjistit, zda a do jaké míry současné učebnice obecného francouzského jazyka pro dospělé podporují u studentů rozvoj nepřímých strategií učení. Metodou výzkumu byla obsahová analýza, při které jsme detailně prozkoumali 5 sérií současných učebnic francouzského jazyka. Bylo zjištěno, že většina z těchto sérií učebnic nepřímé strategie učení rozvíjí spíše v menší míře. Za nejzdařilejší v tomto ohledu považujeme sérii *Nouveau Rond-Point*. Autoři této řady učebnic věnují pozornost všem typům nepřímých strategií učení – tj. jak metakognitivní, tak afektivní i socializační.

Klíčová slova: strategie učení, analýza učebnic, žákovská autonomie, francouzština jako cizí jazyk, FLE

Abstract: The purpose of this study is to find out if and to what extent the contemporary textbooks of general French for adult learners support the development of students' indirect learning strategies. We used the content analysis in order to scrutinize five series of contemporary textbooks of the French language. This study indicates that most of these series of textbooks do not help develop students' indirect learning strategies sufficiently or systematically. It is the series called *Nouveau Rond-Point* that we consider to be the best elaborated in terms of indirect learning strategies. The authors of this series of textbooks pay considerable attention to all the three types of indirect learning strategies – i.e. metacognitive, affective and social.

Key words: learning strategies, textbook analysis, learner autonomy, French as a foreign language, FLE

Úvod

V rámci kurikulární reformy, kterou MŠMT provedlo v první dekádě 21. století, byly formulovány tzv. klíčové kompetence, které mají být hlavním cílem vzdělávání. Jednou z klíčových kompetencí je kompetence k učení. Žák, který tuto kompetenci v rámci svého základního vzdělání získá, „vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení“ (kol. autorů, 2007).

Uvedené velmi dobře koresponduje s definicí autoregulovaného učení (to je dle Průchy (2009) „učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní“) a s ní související žákovské autonomie. Právě s těmito pojmy spíše pracuje didaktika cizích jazyků ve svých různých jazykových variantách již několik desítek let. V metodologii cizích jazyků jsou vypracovány metody, jak žáky „naučit učit se“. Vzhledem k relativně vysokému věkovému průměru učitelů v českém školství (a nejen z tohoto důvodu) je ale pravděpodobné, že ne všichni vyučující cizích jazyků byli v rámci svého studia vyškoleni v této oblasti. I proto by bylo užitečné, aby tipy na efektivnější učení byly nabízeny v samotných jazykových učebnicích.

Explicitní zahrnování strategií učení do studia cizích jazyků pomůže lépe naplňovat nejen komunikativní a vzdělávací, ale také výchovný cíl výuky cizích jazyků (Hendrich, 1988).

Strategie učení v učebnicích cizích jazyků

V naší předchozí práci (Pecková, 2020) byla popsána historie konceptu strategií učení. K analýze učebnic francouzštiny pro mládež jsme zvolili členění dle R. Oxfordové (1990), která strategie učení dělí na přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální). Jelikož přímé strategie jsou přítomny ve výuce a v učebnicích vždy, zaměřujeme se zde na strategie nepřímé. Ty navíc považujeme za extrémně důležité, protože mohou být kromě studia cizích jazyků velmi dobře využívány i v mnoha jiných oblastech lidského života.

Strategie učení nejsou v didaktice cizích jazyků novým pojmem. Mluví se o nich již několik desetiletí. Jsou také předmětem zkoumání u mnohých u mnohých zahraničních autorů (Chamot, 2005, Thoutenfood, 2013, Robson, 2016, Zhoc et al., 2018 aj.). V České republice se styly a strategiemi učení zabývá např. K. Vlčková a G. Lojová (2011).

V této práci budeme analyzovat, jakým způsobem jsou nepřímé strategie učení podporovány v současných učebnicích obecné francouzštiny pro dospělé. Zaměřili jsme se na běžné učebnice, nikoliv na materiály, které studenty připravují ke složení mezinárodní zkoušky DELF nebo učebnice, které se soustředí na rozvoj jen některých jazykových prostředků (jako jsou např. učebnice určené k rozšíření slovní zásoby, příručky určené k procvičení gramatiky apod.). Vybrali jsme knihy, které jsou aktuálně dostupné na českém trhu: Alter Ego, Connexions, Cosmopolite, Edito a Nouveau Rond-Point.

Metody

Metodou výzkumu je obsahová analýza. Pro naši analýzu použijeme koncepci strategií učení cizích jazyků R. Oxfordové. Prostřednictvím tohoto výzkumu se snažíme nalézt odpovědi na následující otázky:

- a) Metakognitivní strategie: Dávají autoři učebnice studentům explicitní doporučení, jak se efektivně učit? (tj. rozvíjí jejich metakognitivní strategie?)
- b) Afektivní strategie: Dávají autoři učebnice učitelům nebo studentům doporučení, jak překonávat stres při výukovém procesu? Napomáhají učitelům nebo studentům pracovat s emocemi v rámci výukového procesu? (tj. pomáhají studentům rozvíjet jejich afektivní strategie?)
- c) Socializační strategie: Vybízí autoři učebnice studenty, aby spolu navzájem spolupracovali? Doporučují studentům, aby své učitele (nebo pokročilejší studenty daného jazyka) žádali o další vysvětlení či opravu svých chyb? (tj. pomáhají studentům rozvíjet jejich socializační strategie?)

Výsledky a diskuze

I. Cosmopolite

- a) Metakognitivní strategie: V závěru pracovního sešitu prvního dílu série je oddíl s názvem „Portfolio“. Je to dotazník, který studentům umožňuje ohodnotit své dovednosti ve francouzštině. Toto se dá považovat za aktivitu rozvíjející metakognitivní strategie učení, protože student je veden k tomu, aby přemýšlel o svém vlastním učení, o svých pokrocích apod.
- b) Afektivní strategie: Občasné oddychové aktivity (např. hry), humorné ilustrace apod.
- c) Socializační strategie: Častá práce ve skupinách, projekty.

II. Nouveau Rond-Point

V předmluvě si autoři kladou za cíl mimo jiné autonomii studentů. Tuto řadu učebnic považujeme z hlediska rozvoje strategií učení za mimořádně zdařilou. Jsou zde rozvíjeny všechny strategie učení této kategorie a navíc ve vyšší míře než v jakékoliv jiné z učebnic, kterými se v naší práci zabýváme.

- a) Metakognitivní strategie: V každé lekci učebnice i pracovního sešitu je na několika stranách oddíl s názvem „vos stratégies“, kde student dostává tipy, jak se učit co nejefektivněji. Kromě toho v pracovním sešitě je součástí každé lekce i sekce „Stratégies et médiation“, pomocí kterých si student může strategie učení osvojovat ještě více systematicky. Z uvedených tipů doporučení můžeme jmenovat např. učit se slovíčka v kontextu, při čtení se snažit rozumět hlavním myšlenkám, používat opis v případě, že neznáme dané slovo. Také je zde doporučení srovnávat daný cizí jazyk s dalšími jazyky, které známe a snažit se hledat rozdíly i podobnosti. Na jiném místě

najdeme doporučení přemýšlet o motivaci ke studiu jazyka, což nám pomůže lépe si stanovovat cíle. Najdeme zde také tip, jak se lépe učit nová slovíčka: autoři této učebnice doporučují vytvářet si přehledy, tabulky, diagramy a jiné schémata, která naznačí vztahy mezi jednotlivými slovy. Místy se zde o strategiích učení mluví dokonce explicitně („stratégies d'apprentissage“).

- b) Afektivní strategie: Afektivní strategie učení nejsou v této řadě učebnic rozvíjeny systematicky. Téma stresu apod. je však tématem některých textů. Student ale také najde např. ujištění, že není třeba se příliš trápit chybami, které děláme v mluveném projevu, protože tyto chyby jsou nutnou součástí výukového procesu a že gramatickou, lexikální či jinou chybou při rozhovoru rozhodně nikoho neurazíme. Nebo zde najdeme doporučení, aby se student pravidelně věnoval nějaké aktivitě v cizím jazyce, která ho baví (chatovat s někým francouzsky na internetu, podívat se na francouzský film, poslouchat francouzské rádio, zazpívat si ve francouzštině apod.) a která tak bude pro něj zdrojem motivace ke studiu.
- c) Socializační strategie: Častá práce ve dvojicích a ve skupinách. Studentům je také vysvětlen přínos práce ve dvojicích (diskuzí ve dvojici s kamarádem student ztratí ostych a také si projev připraví před tím, než ho řekne v plénu apod.). V případě skupinové práce studenti zde dostanou tipy, jak činnost několika osob koordinovat a jak nejlépe postupovat. Student je také často vybízen, aby při nejasnostech požádal o pomoc učitele.

III. Alter Ego

- a) Metakognitivní strategie: K reflexi nad vlastním učením je zde student částečně veden v sekci „Portfolio“ v pracovním sešitu, kde má pravidelně hodnotit, co již ve francouzštině dokáže. Bohužel autoři zůstávají u prostého sebehodnocení studentem. Nedávají studentovi žádná doporučení, jak se v problémových oblastech zdokonalit.
- b) Afektivní strategie: Používání autentických materiálů, humoristické ilustrace
- c) Socializační strategie: Práce ve dvojicích a ve skupinách, práce na projektech.

IV. Edito

- a) Metakognitivní strategie: Tyto strategie učení jsou zde částečně rozvíjeny díky otázkám k zamyšlení z oblasti lingvistiky, kultury apod. Tyto podněty k zamyšlení či k diskuzi jsou označené štítkem „Oh, le cliché!“. Z uvedených aktivit můžeme jmenovat např. zamyšlení se nad tím, jaká francouzská slova byla přejata do jiných jazyků, nad komunikačními kompetencemi Francouzů v cizích jazycích, nad některými zažitými představami o Francouzech, které ale nejsou pravdivé (např. že Francouzi jsou k turistům ve Francii vždy nepřijemní) apod. Jak už bylo řečeno, tyto podněty k zamyšlení se převážně týkají kulturních a společenských záležitostí, a tak sice mohou

ke studiu jazyka motivovat, ale potenciál metakognitivních strategií zdaleka tak není vyčerpán.

- b) Afektivní strategie: Humoristické ilustrace. Na konci každé lekce je sekce s názvem „Détente“, kde je studentům nabídnuta odpočinková aktivita (hra apod.).
- c) Socializační strategie: Práce ve dvojicích a ve skupinách, práce na projektech („Ateliers“).

V. Connexions

- a) Metakognitivní strategie: Tyto strategie učení zde nejsou rozvíjeny.
- b) Afektivní strategie: Používání autentických materiálů, humoristické ilustrace.
- c) Socializační strategie: Práce ve dvojicích, skupinová práce.

Závěr

V této práci jsme provedli analýzu pěti současných sérií učebnic francouzštiny pro dospělé. Zajímalo nás, zda a do jaké míry tyto učebnice pomáhají u studujících rozvíjet jejich nepřímé strategie učení.

Za nejméně zdařilou v této oblasti považujeme sérii učebnic *Connexions*. Metakognitivní strategie se zde prakticky nevyskytují. Afektivní a socializační jen ve velmi omezené míře. Lépe v tomto ohledu hodnotíme série *Cosmopolite* a *Alter Ego*, kde autoři vedou studenty k hodnocení svých dovedností ve francouzštině. Ještě více zdařilá je v tomto ohledu série učebnic *Edito*, jejichž autoři se studenty snaží ke studiu motivovat mj. také pobídkami k zamyšlení se nad kulturními a společenskými záležitostmi. Z vybraných učebnic je z hlediska podpory nepřímých strategií učení nejzdařilejší bezesporu řada s názvem *Nouveau Rond-Point*. Zde je nepřímým strategiím učení pozornost věnována jak v učebnici, tak v pracovním sešitě. V každé lekci student obdrží tipy pro efektivnější a příjemnější studium.

Ačkoli v některých současných učebnicích francouzštiny se již aktivity podporující rozvoj nepřímých strategií učení vyskytují, máme za to, že by do výukových materiálů měly být začleňovány ve větší míře a více systematicky. Učitelé v konkrétních kurzech je mohou využívat jen volitelně a výběrově, dle svých preferencí a časových možností.

Zde předkládáme návrh, jak by mohly být nepřímé strategie učení začleněny do jazykových učebnic a do výuky:

1. V úvodu učebnice:

V úvodu učebnice, před samotným zahájením studia by bylo užitečné provést analýzu potřeb studentů, zjistit druh a míru jejich motivace se cizí jazyk učit. Dále lze probrat studijní historii studenta, jeho studijní styl a pomocí dotaz-

níku (např. dle Oxfordové, 1990) zjistit, jaké strategie učení už je zvyklý používat. V úvodních hodinách by si také student za pomoci učitele měl stanovit krátkodobé i dlouhodobé cíle ve svém studiu jazyka.

2. Průběžně v jednotlivých lekcích:

V každé lekci lze nabízet tipy na efektivnější studium jazyka. Tato doporučení by bylo užitečné uvádět specificky pro jednotlivé druhy jazykových prostředků (tj. jak si efektivně osvojovat gramatiku daného jazyka, jak si lépe pamatovat nová slovíčka, jak si účinně trénovat správnou výslovnost) a řečové dovednosti (tj. jaké strategie čtení cizojazyčných textů volit v různých situacích, jak si rozvíjet psaní, jak se zdokonalit v porozumění poslechu, jak překonat ostych v mluvení a jak se naučit mluvit plynule apod.).

3. Po určitých úsecích – např. ve čtvrtině, v polovině a ve třech čtvrtinách učebnice:

V pravidelných intervalech by mohly být nabídnuty aktivity vybízející k hlubší reflexi nad tím, jak se cizí jazyky učíme. Student by měl také pravidelně (např. po půl roce) provádět evaluaci svého vlastního učení, zamýšlet se nad tím, co se mu daří a proč a co naopak ne a z jakého důvodu. Ve dvojicích či ve skupinách za podpory učitele by poté studenti vyhodnotili, jak se jim daří naplňovat stanovené cíle (a z jakých důvodů se jim to daří nebo nedaří) a sestavili si plán svého dalšího rozvoje. Toto by byla také příležitost pro pravidelné sebehodnocení, zamýšlení se nad tím, jak se učit efektivněji (nejen cizí jazyky).

4. V závěru učebnice:

V závěru učebnice by pak měl být prostor k tomu, aby studenti mohli ohodnotit nejen své pokroky v jazyce, ale i rozvoj svých studijních dovedností. Je možné znovu (jako už v úvodu kurzu) použít dotazník strategií učení a pozorovat změny ve využívání studijních strategií.

Někteří autoři (např. Braun, 2013; Han, 2012; Berlotti, 2016) či učitelé také doporučují, aby si studenti vedli také tzv. studijní deník, kam si student zaznamenává informace o průběhu svého učení. Žák si do něj zaznamenává také své pocity a další okolnosti týkající se procesu učení. Studijní deník slouží k reflexi nad procesem učení, student díky němu může identifikovat své studijní strategie a také odhalit příčiny úspěchů či selhání. Může mít předem stanovenou formu, kdy student postupuje podle určitéhoustru anebo může jít o volný tok myšlenek. Doporučuje se vést si studijní deník hlavně u předmětů, které jsou pro studenta obzvláště obtížné. Vzhledem k tomu, že ne všichni autoři učebnic pracují dobře se strategiemi učení, nabízí se tedy, aby si studenti vedli studijní deník jako kompenzaci tohoto nedostatku učebnice. To ale vyžaduje patřičné znalosti a dovednosti na straně učitele.

V předchozí práci (Pecková, 2020) jsme se zaměřili na zastoupení nepřímých strategií učení v učebnicích francouzštiny pro mládež. Máme za to, že strategie učení si nemohou efektivně osvojit děti, a tak vynecháváme také učebnice určené žákům prvního stupně základní školy a také výukové materiály pro předškolní vzdělávání.

Bibliografie

Analyzované učebnice

- HUGOT, C. et al. *Alter Ego A1, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9782011558107.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego A1, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9782011558114.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego A2, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2013, ISBN 9782011558121.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego A2, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9782011558138.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego B1, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2013, ISBN 9783190033720.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego B1, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9783190133727.
- HUGOT, C. et al. *Alter Ego B2, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9783190333721.
- ANTIER, M. *Alter Ego B2, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9782014015515.
- GUILLOUX, M., HERRY, C. *Alter Ego 5, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2010, ISBN 9782011557988.
- GUILLOUX, M., HERRY, C. *Alter Ego 5, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012, ISBN 9782011557988.
- HIRSCHPRUNG, N., TRICOT, T. *Cosmopolite 1, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2017, ISBN 9792014015973.
- HIRSCHPRUNG, N. et al. *Cosmopolite 1, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2017, ISBN 9782014015980.
- HIRSCHPRUNG, N., TRICOT, T. *Cosmopolite 3, Méthode de français*. Paris: Hachette, 2019, ISBN 9782014015997.
- HIRSCHPRUNG, N. et al. *Cosmopolite 3, Cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2019, ISBN 9782014016003.
- PINSON, C. *Edito A1, Méthode de français*. Paris: Didier, 2018, ISBN 9782278087730.
- BAYLOCQ, M. P. *Edito A1, Cahier d'activités*. Paris: Didier, 2016, ISBN 9782278083619.
- PINSON, C. *Edito A2, Méthode de français*. Paris: Didier, 2018, ISBN 9783125294776.
- BAYLOCQ, M. P. *Edito A2, Cahier d'activités*. Paris: Didier, 2016, ISBN 9782278083657.
- PINSON, C. *Edito B1, Méthode de français*. Paris: Didier, 2018, ISBN 9782278087730.
- BAYLOCQ, M. P. *Edito B1, Cahier d'activités*. Paris: Didier, 2016, ISBN 9783125295179.
- PINSON, C. *Edito B2, Méthode de français*. Paris: Didier, 2018, ISBN 9782278080984.
- BAYLOCQ, M. P. *Edito B2, Cahier d'activités*. Paris: Didier, 2016, ISBN 9782278081127.
- PINSON, C. *Edito C1, Méthode de français*. Paris: Didier, 2018, ISBN 9782278090969.
- BAYLOCQ, M. P. *Edito C1, Cahier d'activités*. Paris: Didier, 2016, ISBN 9782278090976.
- FLUMIAN, C. et al. *Nouveau Rond-Point 1, Livre de l'élève + CD audio*. Barcelone: Maison de Langues. 2011, ISBN 9788484436614.
- FLUMIAN, C. et al. *Nouveau Rond-Point 1, Cahier d'Activités + CD audio*. Barcelone: Maison de Langues. 2011, ISBN 9788484436621.
- FLUMIAN, C. et al. *Nouveau Rond-Point 2, Livre de l'élève + CD audio*. Barcelone: Maison de Langues. 2011, ISBN 9788484436638.
- MERIEUX, L., LOISEAU, Y. *Connexions 1, Méthode de français*, Paris: Didier, 2004, ISBN 9782278054114.
- MERIEUX, L., LOISEAU, Y. *Connexions 1, Cahier d'exercices*, Paris: Didier, 2004, ISBN 9782278055289.
- MERIEUX, L., LOISEAU, Y. *Connexions 2, Méthode de français*, Paris: Didier, 2004, ISBN 9782278055326.
- MERIEUX, L., LOISEAU, Y. *Connexions 2, Cahier d'exercices*, Paris: Didier, 2004, ISBN 9782278055340.
- MERIEUX, L., BIDAULT, M. *Connexions 3, Méthode de français*, Paris: Didier, 2005, ISBN 9782278056262.
- MERIEUX, L., BIDAULT, M. *Connexions 3, Cahier d'exercices*, Paris: Didier, 2005, ISBN 9782278056279.

Citovaná odborná literatura

- BERTOLOTTI, G., BESEGI, M. (2016). From the learning diary to the ELP: An e-portfolio for autonomous language learning, *Language Learning in Higher Education*, 6(2), s. 435–441, ISSN 2191-6128.
- BRAUN, S. L., THOMAS, S. (2013). Student Perceptions of the use of Learning logs to Teach Public Relations Writing, *Educational Research Review*, s. 1456–1460, ISSN 1747-938X.
- HAN, A. Gaining insights into student reflection from online learner diaries. *Language Learning in Higher Education* DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2011-0013>.
- HENDRICH, J. (1998). *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN.
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, s. 112–130, ISSN 1471-6356.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné zde: Klíčové kompetence, MŠMT ČR (msmt.cz)
- Klíčové kompetence na gymnáziu, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, ISBN 978-80-87000-20-5. Dostupné zde: Klíčové kompetence, MŠMT ČR (msmt.cz)
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle, ISBN 978-0838428627.
- PECKOVÁ, S. (2019). Podporují současné učebnice obchodní angličtiny u studentů rozvoj nepřímých strategií učení? *Paidagogos*, ISSN 1213-3809.
- PECKOVÁ, S. (2020). Nepřímé strategie učení v současných učebnicích francouzštiny pro mládež, *Paidagogos*, ISSN 1213-3809.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROBSON, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not. *British Educational Research Journal*, 42(2), s. 185–206, ISSN 1469-3518.
- THOUTENHOOFD, E. D., PIRRIE, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), s. 72–84, ISSN 1469-3518.
- VLČKOVÁ, K., LOJOVÁ, G. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-876-0.
- ZHOC et al. (2018). Emotional Intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education *British Educational Research Journal*, 44(6), s. 982–1004, ISSN 1469-3518.

Autorka

Mgr. Simona Pecková, MBA, PhD., e-mail: peckova@vso.praha.eu

V roce 2009 absolvovala magisterské studium učitelství angličtiny a francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V roce 2015 obhájila disertační práci na téma „Fiktivní firma jako prostředek osvojení cizích jazyků“ tamtéž. V letech 2011–2012 absolvovala postgraduální studium podnikového řízení na Vysoké škole ekonomické v Praze. Ve své výzkumné práci se zabývá efektivitou výukového procesu, strategiemi učení cizích jazyků, žákovskou autonomií aj.



Dobrá praxe

Good Practice

Potřebujeme na univerzitách vyučovat Akademické psaní?

Příklad dobré praxe z ÚJČ AV ČR a VŠB-TUO

Alena Kašpárková, Kamila Etchegoyen Rosolová

Abstrakt: V tomto Příkladu dobré praxe představujeme výsledky společného projektu dvou českých pracovišť v oblasti podpory vědecké komunikace, akademického psaní a publikační praxe v angličtině. V textu stručně popisujeme 10 kurzů Publikační praxe, včetně principů, na kterých kurzy stojí. Kurzy se staly páteří PhD Akademie na VŠB-TUO a zapojila se do nich i Ústřední knihovna této univerzity. Ke kurzům jsme dále připravili v našem kontextu ojedinělé školení pro budoucí lektory kurzů, manuál pro lektory jako podporu během jejich lektorských začátků a také seminář pro školitele. Argumentujeme ve prospěch systematické strukturované výuky odborného psaní na všech úrovních vysokoškolského studia.

Klíčová slova: Akademické psaní, odborné psaní, publikační činnost, výuka odborného psaní, doktorské studium

Abstract: This example of good practice presents the outputs of a joint project by two Czech workplaces in the field of science communication support, academic writing and writing for publication in English. We briefly describe 10 courses of Publication Practice, including the principles behind the courses. The courses have become the backbone of the newly established PhD Academy at VŠB-Technical University of Ostrava (VŠB-TUO). Half of the courses were prepared by the Central Library of VŠB-TUO who were also involved in the project. The courses are accompanied by in our context unique teacher training, teacher manual to support the future teachers at the beginning of their careers, and seminars for doctoral student supervisors. We argue in favour of the introduction of a systemic, structured training in academic writing at the undergraduate level and training in writing for publication at the doctoral level of higher education.

Key words: Academic writing, writing for publication, publishing, teaching of academic writing, PhD studies

Nadpis ve formě otázky je vedle popisného a informativního názvu jedním ze tří nejběžnějších druhů názvů odborného sdělení (Jamali & Nikzad, 2011). V typickém česky psaném textu bychom očekávali odpověď na úvodní otázku až v závěru textu a asi by nás překvapilo, kdyby autor odpověď prozradil příliš brzy. Pokud by se však tento text řídil anglofonní kulturou (ať již by to byla esej k zápočtu, či vědecký článek), hodnotitel/ čtenář by sdělení hlavní myšlenky čekal mnohem dříve. V takovém případě by mohlo být efektivní toto sdělení formulovat již v názvu, např.: „Na univerzitách potřebujeme vyučovat akademické psaní, a to v kontextu kulturních norem cílových čtenářů“.

Tyto skutečnosti si ale často neuvědomujeme. Nejsme totiž zvyklí o textech přemýšlet rétoricky, tedy s ohledem na funkci textu a dopad textu na čtenáře. V českém vzdělávacím systému zůstává psaní spíše opomíjeno (Etchegoyen Rosolova & Kasparkova, 2021; Schneiderová, 2015) a čeští studenti jsou stále často hodnoceni na základě ústních zkoušek, či testů. Pokud se učí psát, učí se zejména gramatiku a stylistiku, ale psaní nebývá běžně používaným nástrojem rozvoje kritického myšlení, analytických dovedností nebo nástrojem, kterým si student může osvojovat a rozvíjet znalosti a apelovat na své čtenáře, což je běžná praxe anglofonního světa i některých západoevropských zemí. Psaní z hlediska rétoriky tak není v naší kultuře zakotveno jako oblast, kterou lze systematicky učit a rozvíjet, i když většina vědecké komunikace probíhá písemnou formou a úspěch či případný neúspěch v této komunikaci může mít pro doktorandy a vědce dalekosáhlé následky.

Čeští studenti vykazují značně kolísavou a obecně ne příliš vysokou úroveň v odborném písemném projevu v rodné řeči (Schneiderová, 2015). Schneiderová (2015) trefně pojmenovala časté problémy v psaní, se kterými se jako lektorky odborného psaní setkáváme u svých studentů i v jejich písemném projevu v angličtině. Mezi tyto problémy patří například příliš široké téma, neschopnost formulovat cíle studie, neznalost žánrových konvencí či neschopnost jasně formulovat myšlenky (Schneiderová, 2015). Čeští doktorandi musejí stále častěji psát a publikovat v angličtině, kde jsou tyto nedostatky ještě viditelnější. Je to jednak proto, že angličtina má poměrně jasně dané zákonitosti odborného písemného projevu v jednotlivých žánrech. Ale je to dáno i tím, že někteří autoři text překládají z češtiny a neuvědomují si, že psaní v angličtině se řídí nejen jinými jazykovými, ale i kulturními konvencemi, které odrážejí odlišný vzdělávací systém a kulturně historické faktory (Čmejrková, Daneš & Světlá, 1999; Chamonikolasová, 2005).

Tématem stylistických rozdílů v odborných textech v českém a anglickém jazyce se věnovali např. Čmejrková a Daneš (např. Čmejrková, 1996; Čmejrková & Daneš, 1997; Čmejrková, Daneš & Světlá, 1999; Čmejrková, 2007) v Ústavu pro jazyk český (ÚJČ) při AV ČR, v. v. i., kde měla srovnávací lingvistika dlouhodobou tradici. Na tuto tradici navázal svou praxí Kabinet studia jazyků ÚJČ AV ČR, v. v. i., zejména jeho Centrum akademického psaní (CAP), které se již 10 let zaměřuje na podporu publikačních dovedností akademiků a vědců v angličtině. CAP stojí na třech základních pilířích služeb: blended-learningové kurzy odborného psaní a prezentování v AJ, konzultace k odborným článkům a semináře. Kurzy CAP slouží primárně zaměstnancům AV ČR, mezi nimiž jsou i doktorandi z nejrůznějších vysokoškolských institucí. Ti na kurzy CAP obecně reagují vysoce pozitivně a někteří je dokonce označili za to nejlepší, co se jim dostalo v doktorském studiu. Ironií je, že kurzy CAP nejsou součástí žádného doktorského studia, protože AV ČR není vzdělávací, nýbrž výzkumnou institucí. Pozitivní odezva doktorandů nám však vnukla myšlenku, že kurzy tohoto typu je potřeba dostat na vysoké školy. Protože kapacity Centra akademického psaní jsou omezené, CAP v roce 2018 spojil síly

s VŠB – Technickou univerzitou Ostrava (VŠB-TUO). Vznikl tak společný projekt, podpořený Technologickou agenturou České republiky v rámci programu ĚTA 1 – **TL01000274 Publish and Flourish: Podpora publikační činnosti doktorandů a školitelů** s cílem vytvořit na VŠB-TUO podpůrné mechanismy pro publikování v anglickém jazyce. V rámci projektu jsme hledaly cesty, jak v zemi, kde výuka akademického psaní nemá tradici, přesvědčit vedení univerzit o potřebě věnovat psaní cílenou pozornost a vytvořit nejen smysluplné kurzy psaní, ale s nimi i systém podpory publikační činnosti doktorandů v angličtině.

Tvorba smysluplných kurzů psaní v angličtině a dalších mechanismů podpory psaní doktorandů však není vůbec jednoduchá a klade si specifické nároky na znalosti, dovednosti i zkušenosti lektorů a akademiků, kteří by tuto podporu mohli poskytovat. V našem českém kontextu se sice automaticky nabízí možnost, že tento úkol by mohl připadnout lektorům anglického jazyka z jazykových center univerzit, kde se běžně vyučují kurzy akademické angličtiny i kurzy angličtiny se zaměřením na psaní. Avšak písemná komunikace ve vědě pro publikační účely není zdaleka jen otázkou ovládnutí akademické angličtiny v psané formě.

Co se tedy vlastně doktorandi potřebují učit? Jedná se o komplex znalostí a dovedností, včetně osvojení principů vědecké práce a kritického myšlení. Publikovatelný článek musí mít například jasně vytyčený výzkumný záměr a musí přesvědčit čtenáře (tzn. v první řadě recenzenty), že výzkum má opodstatnění a přináší do daného oboru něco nového a důležitého. Doktorand se tedy potřebuje učit vědecky argumentovat a používat rétorické strategie, kterými svůj argument vystaví a recenzenta přesvědčí, že svému oboru rozumí, že má zajímavou a důležitou výzkumnou otázku, že jeho výzkum přináší nové poznání a provedení celého výzkumu je robustní, v souladu se záměry studie. Doktorand si ale také potřebuje osvojit způsob komunikace diskurzní komunity, pro níž píše a jejímž členem se chce stát. Toto je jen výčet některých dovedností, ale skutečnost je ještě komplexnější. V odborné literatuře přehledně shrnula různé domény znalostí potřebných k rozvoji psaní např. Anne Beaufort. Podle Beaufortové studenti potřebují rozvíjet znalosti procesu psaní; žánru, který potřebují psát; rétorických principů komunikace (sem mimo jiné patří např. povědomí o očekávání čtenáře); a musejí mít pevné znalosti ve svém oboru. Tyto znalostní domény pak zastřešuje znalost diskurzní komunity, pro níž doktorandi píší a jejímž členy se chtějí stát (Beaufort, 2008).

V našem kontextu, kdy hovoříme o publikační činnosti doktorandů v angličtině, je třeba k těmto doménám připočítat ještě dostatečnou znalost anglického jazyka, která se všemi doménami prolíná. Jinými slovy, podpora doktorandů v publikační činnosti v angličtině nespočívá ve výuce angličtiny, ale angličtina slouží jako nástroj, jehož prostřednictvím doktorand proniká do ostatních výše zmíněných domén. Zároveň je třeba přiznat, že v doméně odborných znalostí máme samozřejmě omezené pole působnosti a získávání znalostí v této doméně je záležitostí jed-

notlivých doktorských programů. Do kurzů, které jsme v rámci projektu vytvořily, požadujeme od studentů vstupní úroveň angličtiny na úrovni min. B2 a studenty upozorňujeme, že v našem kurzu nejde o rozvoj angličtiny, ale o rozvoj souboru dovedností, které jim usnadní psát publikovatelné články v angličtině.

Víme, že strukturované programy rozvíjející akademické psaní pomáhají akademikům navýšit počet vědeckých výstupů a zlepšit samotný proces psaní (Morss & Murray, 2001). Kurzy psaní nejsou však jediným příkladem těchto strukturovaných programů. Vedle nich existují i další didaktické přístupy, kterými lze psaní studentů podporovat a rozvíjet. Mezi tyto přístupy se řadí např. individuální konzultace (one-on-one writing conferences) (např. Harris, 1995), na nichž stojí anglosaská centra psaní, semináře (např. Matarese, 2013), vrstevnické vyučování (peer learning), podpůrné skupiny (writing groups) (např. Aitchison & Guerin, 2014), či výjezdy za účelem soustředěného psaní (writing retreats) (např. Kempenaar & Murray, 2019; Murray, 2014).

Náš projekt byl postaven primárně na kurzech, ale do nich zapojujeme i některé další z výše zmíněných didaktik. Projekt jsme v roce 2018 zahájily výzkumnou částí a analýzou potřeb studentů (Kasparkova & Etchegoyen-Rosolova, 2020; Etchegoyen-Rosolova & Kasparkova, 2021), na niž navázala tvorba kurzů. Projekt skončil v listopadu 2021. Kromě kurzů jsme vytvořily manuál pro lektory kurzů a semináře pro školitele, v nichž se školitelé dozvídají, co jim můžeme v jejich nelehké práci odebrat z beder a v čem můžeme jejich práci s doktorandy podpořit.

Na sekvenci kurzů, které jsme připravily, se podíleli i kolegové a kolegyně z Ústřední knihovny VŠB-TUO, kteří ke kurzům publikačních dovedností v AJ připravili moduly týkající se rešerší, výběrem cílového časopisu pro publikaci, práci s citačními manažery CitacePRO Plus a Zotero, či přípravu dokumentů v systému \LaTeX . Kurzy jsou buď čistě e-learningové nebo blended-learningové a běží na platformě LMS Moodle. Díky tomu nás v září 2020 nikterak v důsledku pandemické situace nezaskočil přechod na distanční výuku, když jsme kurzy začaly pilotovat na VŠB-TUO a ÚJČ AV ČR, v. v. i. Původně zamýšlené prezenční hodiny v rámci blended-learningového kurzu jsme pouze přesunuly na platformu Zoom (ÚJČ AV ČR, v. v. i.) a MS Teams (VŠB-TUO). Průběh pilotního ověřování v zimním semestru jsme završily dvěma skupinovými rozhovory, ze kterých vyplynula spokojenost s kurzy a nápady na další vylepšení.

V souhrnu jsme připravily celkem 10 kurzů Publikační praxe. První čtyři čistě e-learningové kurzy jsou v českém jazyce i anglickém jazyce; pátý jen v českém. Tyto kurzy připravili kolegové a kolegyně z Ústřední knihovny VŠB-TUO. Konkrétně se jedná o následující kurzy:

1. Výzkumná otázka (Research Question)

Tento kurz se zaměřuje na obsah rešerše a jejího vypracování v souvislosti s formulací výzkumné otázky. Kurz studenty seznamuje s databázemi Scopus a Web of Science a ukazuje jim, jak je efektivně používat pro shromažďování informací tak, aby si nacházeli vhodnou literaturu pro formulaci své výzkumné otázky.

2. Citování, citační manažery (Referring to Sources)

Kurz se věnuje citační etice a citačním stylům a dále se zaměřuje na online nástroje a citační manažery CitacePRO Plus a ZOTERO.

3. Publikační záměr (Publication Strategy)

Kurz zahrnuje práci s databázemi, jako jsou Scopus a Web of Science v kontextu výběru vhodného časopisu. Rovněž se zabývá predátorskými časopisy a ukazuje studentům, jak je rozpoznat. Studenti se také seznámí s autorskoprávními otázkami a různými druhy licencí Creative Commons.

4. Sebepropagace (Self-promotion)

Tento kurz učí studenty jak propagovat sebe jako autora. Obeznamená je s autorským identifikátorem ORCID, s aplikací Publons aj.

5. L^AT_EX

Formou videí poskytuje kurz detailní návod, jak pracovat s Overleaf/L^AT_EX.

Dalších 5 kurzů probíhá v jazyce anglickém. Studenty v kurzech explicitně upozorňujeme na mezikulturní rozdíly v odborném psaní v ČJ a v AJ a postupně je v jednotlivých modulech provázíme publikačním procesem. Koncepte našich kurzů je podobná např. koncepci kurzů Anthony Parého, jenž vnímá „psaní jako řemeslo“ (Aitchison & Paré, 2012). Dále čerpáme z žánrové pedagogiky a korpusové lingvistiky, jak ji např. ve svých kurzech popisují autorky S. Burgess a M. Cargill v kapitole knihy *Supporting research writing* (Burgess & Cargill, 2013). V praxi to znamená, že se zaměřujeme na vybrané žánry, které studenti potřebují psát (konkrétně jednotlivé části výzkumného článku). Studenti si v průběhu kurzu sbírají korpusy publikovaných článků z impaktovaných časopisů v oblasti svého výzkumného zájmu a na těchto korpusech je učíme provádět rétorickou analýzu a seznamovat se s rétorickou strukturou textů ve svém oboru, která jim pak umožňuje postupně začít psát svůj vlastní výzkumný článek.

V kurzech také klademe důraz na různé fáze procesu psaní (Bolker, 1998; Elbow, 1998) i na plánování a práci s časem, které inspirativně ve svých kurzech použi-

vá např. W. Belcher (2019). Studenti si projdou fázemi plánování, psaním prvotní verze textu a na základě zpětné vazby od lektora i kolegů a kolegyně z kurzu text přepisují a dále upravují. Tímto se mimo jiné připravují i na recenzní řízení, které v kurzu taktéž probíráme. Sekvenci pěti kurzů k odbornému psaní v angličtině shrnujeme níže:

6. Principles of Effective Academic Reading and Writing

Tímto jazykově-stylistickým kurzem se studenti připravují na následné kurzy, ve kterých se již věnují tvorbě vlastního článku. Kurz se zaměřuje na techniky čtení, stylistiku, ale i na výstavbu vět a odstavců. Učí studenty přemýšlet o cílovém čtenáři a psát pro něj a vidět v textu prvky, které mu umožní efektivně se čtenářem komunikovat. Studenti v kurzu pravidelně píšou kratší texty, dostávají zpětnou vazbu od kolegů a lektora, a své texty dále revidují. Tento kurz také slouží k ověření připravenosti studentů pro následné čtyři kurzy, zejména stran předpokládané úrovně znalosti AJ (rozsah: 14 týdnů).

7. Writing an Abstract

Studenti se seznámí s fázemi publikačního procesu a strategiemi efektivního psaní odborného textu. Věnujeme se i mezikulturním rozdílům v psaní, na něž je třeba brát zřetel, když autor publikuje v cizím jazyce pro zahraniční čtenáře. Tento konkrétní kurz se zaměřuje na rétorickou strukturu abstraktu, psaní a revidování abstraktu a název článku. Abstraktem začínáme, protože ho vnímáme jako cestu k plánování celého odborného článku a krok vedoucí k hlubšímu přemýšlení o konkrétním výzkumném projektu jako celku. Studenty upozorňujeme, že abstrakt, který si napíšou, až budou mít hotový celý výzkumný článek, se pravděpodobně od tohoto prvotního abstraktu bude lišit (rozsah: 7 týdnů).

8. Writing the Introduction

V tomto kurzu se studenti seznamují s rétorickou strukturou úvodu výzkumného článku. Důraz klademe na formulaci a obhájení výzkumné otázky a zasazení výzkumu do kontextu současného poznání v oboru. Studenti se seznamují s principy vědecké argumentace. Analyzují úvodní pasáže ze svých korpusů textů, které si sbírají v oblasti svého vědeckého zájmu a učí se, že i odborný text lze psát jako příběh. V kurzu plánují, revidují a přepisují úvod k vlastnímu odbornému článku (rozsah: 7 týdnů).

9. Writing about Methods and Results

Tento kurz studenty vede stejným přístupem jako předchozí moduly k tvorbě a analýze korpusu pasáží týkajících se metod, analýzy dat a výsledků, a k postup-

nému psaní vlastního textu. Kurz se v souvislosti s metodami výzkumu věnuje také etice výzkumu a v otázce popisu dat a výsledků se studenti zamýšlejí také nad vizuální stránkou textu, kam patří např. tvorba tabulek, grafů a obrázků (rozsah: 7 týdnů).

10. Writing the Discussion and Conclusion

Poslední kurz této řady se logicky spěje k psaní diskuze a závěru. Obdobně jako v předešlých modulech se studenti dívají na práce publikované v jejich oborech, rozebírají je a postupně vytvářejí svůj text. V souvislosti s psaním diskuzí se také věnujeme modalitě sdělení a tzv. hedging. Zamýšleným výstupem celého bloku kurzů je článek připravený k zaslání do časopisu (rozsah: 7 týdnů).

Máme radost, že v září 2021 projekt na VŠB-TUO vyústil v pilotní provoz tzv. PhD Akademie. V rámci PhD Akademie běží od září 2021 dvousemestrální kurz Akademického psaní v angličtině „Academic Writing: Abstract and Introduction“ (zimní semestr) a „Academic Writing: Methods, Results and Discussion“ (letní semestr). Kurz tak provádí doktorandy a mladé výzkumníky celým procesem tvorby vědeckého článku. Do PhD Akademie se zapojila i Ústřední knihovna VŠB-TUO, jejichž původních 5 kurzů má podobu série přednášek a kurzů v LMS s podpůrnými skupinovými setkáními *Shut up & Write!*, ve kterých mají studenti strukturovaný čas na vlastní psaní. Kurzy tak pokrývají celý publikační proces, od rešerše, psaní, revize až po výběr časopisu a hodnocení vědy.

Pokud chceme v českém prostředí znatelně podpořit didaktiku výuky akademického psaní, nestačí pouze kurzy, ať jsou jakkoli dlouhé či kvalitní. Naše strategie se proto zaměřuje i na školitele studentů doktorského studia. Z našeho průzkumu u školitelů z několika univerzit (Etchegoyen-Rosolova & Kasparkova, 2021) vyplynulo, že školitelé nemají strukturovanou formální přípravu k vedení písemných prací svých studentů a často je tedy vedou intuitivně nebo očekávají, že se jejich svěřenci v psaní budou zdokonalovat sami metodou pokus omyl, jak to bylo u mnohých z nich. Je tedy nutné nabídnout podporu i školitelům a sdílet s nimi postupy, jakými lze psaní efektivně vyučovat. Zjistit tak, že odpovědnost za vedení studentů k publikační činnosti nemusí nutně ležet pouze na jejich bedrech, ale část této zodpovědnosti mohou přenést i jinam. Pro školitele jsme připravily semináře, které je seznamují s našimi přístupy v kurzech odborného psaní a zvou je ke spolupráci. Očekávaným přínosem kurzů akademického psaní je zlepšení výzkumných a komunikačních dovedností doktorandů, které povedou k jejich úspěšnější a méně bolestivé publikační činnosti, a rozložení zodpovědnosti školitelů za vzdělávání doktorandů do vícera zdrojů.

S ohledem na chybějící tradici výuky akademického psaní stejně jako naši kolegové v Evropě narážíme na problém nedostatku kvalifikovaných lektorů. I když

v USA se lektori a badatelé v oblasti psaní mohou vzdělávat v magisterských i doktorských programech jako např. „Rhetoric and Composition Studies“, v Evropě je v nabídce pouze jeden postgraduální studijní program „Academic Writing Development“ na Coventry University v Anglii. V Evropě tak o rozvoj oboru pečují lidé z nejrůznějších oborů. Nejčastěji jsou to aplikovaní lingvisté, ale najdou se mezi námi i psychologové, přírodovědci i inženýři. Akademické psaní lze považovat za transdisciplinární obor (Dryer, 2021) i proto, že nemá vlastní výzkumné metody a ve výzkumu čerpá z mnoha dalších vědních disciplín, ať je to již zmíněná lingvistika, sociální vědy, či psychologie atp.

V projektu jsme avizovaly tvorbu metodické příručky pro vyučující kurzů akademického psaní. Jelikož očekáváme, že lektori mohou být z různých oborů, příručka je bude seznamovat s filozofií kurzů, základními principy didaktik psaní, rozdíly českého a anglofonního stylu odborného psaní a podávání zpětné vazby, ať už písemnou či mluvenou formou. Nad rámec projektu vznikala také intenzivní celotýdenní kurz pro budoucí lektory akademického psaní „Writing for Publication“ vedený prof. Danou Driscoll z Indiana University of Pennsylvania v USA. Prezenční kurz jsme plánovaly již na rok 2020. Nejistá situace v souvislosti s pandemií nám dopřála více času a umožnila nám vytvořit jednosemestrální blended-learningový kurz, který pilotujeme od září 2021 do ledna 2022. Účastní se jej lektori z Kabinetu studia jazyků ÚJČ AV ČR, v. v. i., a zájemci o výuku akademického psaní z VŠB-TUO. V únoru 2022 otevřeme nový běh blended-learningového kurzu, a to dvousemestrální včetně následné praxe v kurzech Kabinetu studia jazyků ÚJČ AV ČR, v. v. i., který bychom rády nabídly i zájemcům z jiných pracovišť.

Mnohé univerzity a vysoké školy nejen v České republice zřizují doktorské školy a hledají cestu jak s akademickým psáním naložit na postgraduální úrovni. Jak jsme zmiňovaly v úvodu tohoto textu, studenti v anglofonních zemích jsou běžně hodnoceni na základě písemného projevu. Je tak pochopitelné, že v těchto zemích se psaní systematicky učí již na pre-graduální úrovni. V USA jsou to např. povinné obecné kurzy „first-year writing/composition“, i když o přínosu těchto obecných kurzů se diskutuje a za účinnější se považují kurzy WAC/WID (writing in the disciplines), ve kterých studenti píšou texty související s jejich studijními obory (v USA si studenti na univerzitě volí studijní obor zpravidla až po 2. ročníku). Naopak v ČR se akademické psaní častěji skloňuje s potřebou publikovat v mezinárodních časopisech a potřebou uspět v rámci hodnocení Metodika 2017+. Domníváme se, že akademické dovednosti a psaní by se mělo na našich univerzitách rozvíjet mnohem dříve než v doktorském studiu, a to i v českém jazyce. Obě naše pracoviště, společně s Ústavem Českého národního korpusu FF UK, od 1. července 2021 řeší nový projekt rovněž podpořený Technologickou agenturou České republiky v programu ÉTA 5, **TL05000309 Frázová banka akademické češtiny a její využití ve výzkumu a výuce akademického psaní**. Projekt má za úkol vytvořit frázovou banku akademické češtiny na podporu psaní závěrečných prací a vědeckých prací

k publikaci. K používání frázové banky budeme psát manuál, který čtenáře seznámí nejen s tím, jak frázovou banku využívat ve výuce, ale představí i základní principy výuky psaní, jak je známe z anglosaských zemí.

Naší další aktivitou ve snaze podpořit diskurz ve prospěch podpory a zavádění akademického psaní do českých univerzitních sylabů byla organizace 11. konference Evropské asociace pro výuku akademického psaní (<https://www.eataw2021.org/>), kterou hostila naše pracoviště 7.–8. července 2021. Konference se měla konat v Ostravě, ale nakonec proběhla online. Na akci se registrovalo 249 účastníků z celého světa a velký zájem byl i mezi kolegy z České republiky a Slovenska. Těší nás, že nejsme v podobném snažení samy a vybízíme k většímu sdílení a diskuzi.

Poděkování

Tento příspěvek byl vytvořen v rámci projektů TL01000274 „Publish and Flourish: Podpora publikační činnosti doktorandů a školitelů“, a TL05000309 „Frázová banka akademické češtiny a její využití ve výzkumu a výuce akademického psaní“ se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Literatura

- AITCHISON, C., & GUERIN, C. (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: innovations in practice and theory*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- AITCHISON, C., & PARÉ, A. (2012). Writing as craft and practice in the doctoral curriculum. In S. D. ALISON LEE (Ed.), *Reshaping doctoral education: International approaches and pedagogies* (pp. 12–25): Routledge.
- BEAUFORT, A. (2008). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*: University Press of Colorado.
- BELCHER, W. L. (2019). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- BOLKER, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: A guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*: Holt Paperbacks.
- BURGESS, S., & CARGILL, M. (2013). Using genre analysis and corpus linguistics to teach research article writing. In *Supporting research Writing. Roles and challenges in multilingual settings* (pp. 55–71): Woodhead Publishing Limited.
- ČMEJRKOVÁ, S. (1996): Academic writing in Czech and English. In: E. VENTOLA – A. MAURANEN (eds.), *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 137–152.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2007): Variation in academic discourse: the authorial presence. In: U. Doleschal a H. Gruber (eds.), *Academic Writing in Languages Other than English / Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt am Main – Innsbruck: Peter Lang, s. 21–57.
- ČMEJRKOVÁ, S., & DANEŠ, F. (1997): Academic writing and cultural identity: The case of Czech academic writing. In: A. DUSZAK (ed.), *Intellectual Styles and Cross-Cultural Communication*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, s. 41–62.
- ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., & SVĚTLÁ J. (1999): *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.

- DRYER, D. (2021). Academic Writing as Multidisciplinary, Interdisciplinary... Transdisciplinary? A View from North America. Plenární přednáška na konferenci EATAW. 7.–8. července 2021, Ostrava.
- ELBOW, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*: Oxford University Press.
- ETCHEGOYEN ROSOLOVA, K., & KASPARKOVA, A. (2021). How Do I Cook an Impact Factor Article If You Do Not Show Me What the Ingredients Are? *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 70–97. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.1.6>.
- HARRIS, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English*, 57(1), 27–42.
- CHAMONIKLASOVÁ, J. (2005). Comparing the structures of texts written in English and Czech. In *Slovak Studies in English I (Conference Proceedings)*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 77–84. ISBN 80-89197-27-2. Available at <https://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/vecnytext.htm>.
- JAMALI, H. R., & NIKZAD, M. (2011). Article title type and its relation with the number of downloads and citations. *Scientometrics*, 88, 653–661. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0412-z>
- KAŠPÁRKOVÁ, A., & ETCHEGOYEN ROSOLOVÁ, K. (2020). Supporting Academic Writing and Publication Practice: PhD Students in Engineering and their Supervisors. *Journal of Academic Writing*, 10(1), 221. <https://doi.org/10.18552/joaw.v10i1.614>
- KEMPENAAR, L., & MURRAY, R. (2019). Widening access to writing support: beliefs about the writing process are key. *Journal of Further & Higher Education*, 43(8), 1109–1119.
- MATARESE, V. (Ed.) (2013). *Supporting Research Writing: Roles and challenges in multilingual settings*: Woodhead Publishing Limited.
- MORSS, K., & MURRAY, R. (2001) Researching Academic Writing within a Structured Programme: Insights and outcomes. *Studies in Higher Education*, 26:1, 35–52, DOI: 10.1080/03075070020030706
- MURRAY, R. (2014). *Writing in Social Spaces: A Social Processes Approach to Academic Writing*. Hoboken: Routledge.
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2015). Písemné práce českých vysokoškolských studentů jako ilustrace jedné z částí akademického diskurzu. *Didaktické studie*, 58–71.

Autorky

Alena Kašpárková, Ph.D., e-mail: alena.kasparkova@vsb.cz

Alena Kašpárková pracuje jako odborný asistent na Hornicko-geologické fakultě VŠB-TUO. Kromě podpory publikační činnosti se podílí na výzkumu akademického psaní a psaní na pracovišti (<https://www.centerforengagedlearning.org/how-alumni-writers-define-writing-success-and-negotiate-writing-in-the-workplace/>). Je spoluřešitelkou univerzitního projektu Doktorská škola, který zaštiťuje rozjezd PhD Akademie. Dále byla hlavní řešitelkou grantu TL01000274 Publish and Flourish: Podpora publikační činnosti doktorandů a školitelů, a je spoluřešitelkou grantu TL05000309 Frázová banka akademické češtiny a její využití ve výzkumu a výuce akademického psaní. Je členkou rady EATAW (<https://eataw.eu/>).

Kamila Etchegoyen Rosolová, Ph.D., e-mail: etchegoyen@langdpt.cas.cz

Kamila Etchegoyen Rosolová je vedoucí Kabinetu studia jazyků ÚJČ AV ČR, v. v. i. Absolvovala obor překladatelství-tlumočnictví angličtina v kombinaci s pedagogikou na FF UK v Praze a posléze v rámci Fulbrightova programu nastoupila do doktorského studia ve vzdělávací politice na Michiganské státní univerzitě v USA. Tam získala i první zkušenosti s prací Centra psaní (MSU Writing Center), kde v průběhu studia několik let pracovala jako konzultantka a koordinátorka. Po svém návratu do ČR začala psaní vyučovat v Kabinetu studia jazyků AV ČR a vytvořila koncepci a náplň Centra akademického psaní ÚJČ AV ČR, v. v. i., které vede od jeho vzniku v r. 2011. Centrum akademického psaní Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i., se primárně zaměřuje na podporu psaní a prezentování v AJ pracovníků AV ČR.

Konstrukční principy tvorby učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely

Eva Ellederová

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je formulovat vybrané teoretické a metodologické závěry a doporučení, které vyplývají z výsledků konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely realizovaného ve spolupráci Ústavu jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Jednotlivé kapitoly zde diskutují optimální charakteristiky učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely vyplývající z výzkumného zjištění za současné validace stávajících teorií tvorby učebních materiálů pro výuku anglického jazyka. První kapitola popisuje, jakým způsobem by mělo být v učebnici prezentováno učivo, aby byla zajištěna přehlednost učebnice a usnadněno osvojení učiva. Druhá kapitola řeší problematiku integrace řečových dovedností v souvislosti s teoriemi osvojování cizího jazyka a s akcentem na trend směřující k modelu procesního přístupu, které je třeba při tvorbě učebnic pro výuku angličtiny pro specifické účely zohlednit. Třetí a čtvrtá kapitola se zaměřují na různé způsoby osvojování slovní zásoby a jazykových prostředků v učebnicích angličtiny pro specifické účely. Text příspěvku je doplněn ilustrativními příklady úloh a aktivit z učebnice *English for Information Technology*, která byla předmětem konstrukčního výzkumu.

Klíčová slova: učebnice angličtiny pro specifické účely, teorie osvojování cizího jazyka, řečové dovednosti, slovní zásoba, jazykové funkce

Abstract: The aim of this paper is to formulate selected theoretical and methodological conclusions and recommendations arising from the results of design-based research of an English for specific purposes coursebook carried out in cooperation between the Department of Foreign Languages of the Faculty of Electrical Engineering and Communication at the University of Technology and the Institute for Research in School Education of the Faculty of Education at Masaryk University in Brno. The individual chapters discuss the optimal characteristics of the English for specific purposes coursebook resulting from the research findings while validating the existing theories of English language learning materials design. The first chapter describes how the subject matter should be presented to ensure the clear arrangement of the coursebook and facilitate the English language acquisition. The second chapter addresses the issue of integration of language skills based on the theories of second language acquisition and the process-oriented approach, which should be taken into account when designing English for specific purposes coursebooks. The third and fourth chapters focus on different ways of acquiring vocabulary and language functions in English for specific purposes coursebooks. The text of the paper is supplemented by illustrative examples of tasks and activities from the coursebook *English for Information Technology*, which was the subject of design-based research.

Key words: English for specific purposes coursebook, theories of second language acquisition, language skills, vocabulary, language functions

Úvod

Tvorba učebních materiálů pro výuku angličtiny pro specifické účely (dále jen ESP) se v akademickém prostředí postupně stává samozřejmostí. Méně často dochází k tomu, aby si učitelé ESP prostřednictvím výzkumu ověřili kvalitu vytvořených materiálů, a tak získali zpětnou vazbu a podněty k jejich přepracování a zkvalitnění. Přestože existují empiricky podložené studie zaměřené na tvorbu učebních materiálů anglického jazyka, pouze několik z nich se zabývá vývojem učebnic pro výuku ESP, které by potenciálním autorům poskytly pokyny, jak postupovat při jejich tvorbě. Proto zde vyvstává potřeba výzkumné metodologie, která by se kromě postupného vytváření učebnice šitě na míru cílové skupině studentů, současně zaměřila na kritické rozvíjení dominantní teorie, v tomto případě teorie tvorby učebnic pro výuku anglického jazyka a vedla k vytváření nových teorií tvorby učebnic pro výuku ESP. Z toho důvodu se jeví metodologie konstrukčního výzkumu (*design-based research, educational design research*, viz např. Van der Akker, 2006; Plomp & Nieven, 2013) jako ideální zejména také proto, že jeho přínos spočívá nejen ve vytvoření konkrétní učebnice využitelné ve výuce, ale může být cestou k dalšímu vzdělávání učitelů a zefektivnění výuky v oblasti ESP.

V období od září 2017 do června 2020 byl na Ústavu jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií VUT v Brně realizován konstrukční výzkum učebnice *English for Information Technology* (Ellederová, 2020a) určené pro studenty předmětu Angličtina pro IT. Výzkumná metodologie konstrukčního výzkumu a výsledky první realizační fáze zaměřené na ověřování kvality pilotní verze učebnice byly publikovány v empirické studii (viz Ellederová, 2020b). Cílem následujících kapitol je formulovat vybrané konstrukční principy vyplývající z opakované implementace učebnice do výuky.

Forma a struktura učebnice ESP

Způsob prezentace učiva v učebnici má velký vliv na efektivní osvojování učiva a rozvoj jednotlivých dovedností. Učebnice ESP by měly být vhodně strukturované a integrovat nosný a skutečný obsah do logického systému. Učivo v učebnici by mělo být řazeno od obecného ke zvláštnímu a současně i od jednoduššího ke složitějšímu. Studenti by se nejdříve měli seznamovat s obecnými pojmy a koncepty, které budou postupně doplněny o detailnější a komplexnější informace. Učebnice *English for Information Technology* v prvních lekcích studenty seznamuje s obecnou koncepcí informačních technologií, klasifikací počítačů a jejich základní konfigurací, na které postupně navazují lekce, které detailněji řeší jednotlivé komponenty počítačů a jejich funkce. Lekce zabývající se fyzickým vybavením počítače (*hardware*) následně přechází na lekce zaměřené na programové vybavení počítače (*software*), které je podstatně komplexnější. Stejným způsobem je řazen i skutečný obsah od poloodborné slovní zásoby (*semi-technical vocabulary*), která se vysky-

tuje převážně v prvních třech lekcích (např. *adapt, convert, design, digit, identify, implement, maintain, manipulate, package, process, specification, store, transmit*), po odbornou slovní zásobu (*technical vocabulary*), se kterou se studenti začínají seznamovat od čtvrté lekce a dále (např. *ALU, Bluetooth, cache, CU, dongle, dot pitch, NIC, node, phishing, replicate, rootkit, trackpoint, webcrawler*) a od jednodušších jazykových prostředků pro vyjadřování jazykových funkcí, jakými je představování, vyjadřování vlastního názoru, kladení otázek, přes klasifikaci a srovnávání, popisování různých zařízení až po popisování a vysvětlování technologických procesů a trendů.

V učebnicích ESP by měl být dostatek úloh pro opakování a upevňování učiva, které je nezbytné pro úspěšné osvojení cizího jazyka (Cunningsworth, 1995; Ur, 1996; Nation & Wang, 1999; Nation, 2000, 2005; Tomlinson, 2010, 2011; Danaye & Haghigi, 2014). V učebnici *English for Information Technology* je vždy po čtyřech lekcích zařazena opakovací lekce (*Review 1–3*) a jedna lekce (*Review 4*) shrnující veškerou slovní zásobu a jazykové prostředky formou cvičného testu. Opakování a upevňování slovní zásoby a jazykových prostředků je také zprostředkováno úlohami na rozvoj jednotlivých řečových dovedností, kterými se zabývají následující kapitoly. Spolu s úlohami na opakování učiva by učebnice ESP měly poskytovat příležitosti pro samostudium prostřednictvím úloh se zpětnou vazbou prostřednictvím klíče správných odpovědí.

Každá učebnice pro výuku ESP by na přebalu či úvodní straně měla mít informativní text uvádějící, jaké cílové skupině studentů, jakého oboru studia a jazykové úrovně, je určena a stručně informovat o obsahové náplni učiva a formě, jakým je učivo prezentováno. Kromě obsahu (seznamu lekcí s čísly stran), by učebnice měla obsahovat i tzv. mapu učebnice (*Map of the Coursebook*), tzn. podrobnější informaci o zaměření a náplni jednotlivých lekcí.

Přehlednost učebnice zahrnující členění na jednotlivé části, grafické zpracování textu a názorné prezentování obsahu vhodnou grafickou formou patří mezi další důležité charakteristiky učebnic ESP. Jednotlivé lekce včetně opakovacích (*Review*), sekce s doplňkovými aktivitami (*Extra Activities*), klíč se správnými odpověďmi (*Answer Key*) a přepisy audio a video nahrávek (*Audio and Video Transcripts*) by měly být jasně graficky označeny, například pomocí výrazného názvu lekce a pro rychlou orientaci v učebnici by tyto názvy měly být uvedeny i v záhlaví každé strany.

Pro grafické odlišení jednotlivého učiva jsou v případě mé učebnice použity různé obrázky a symboly z oblasti informačních technologií: pro vstupní zahřívací aktivity (*Lead-in*) obrázek vstupu do binární soustavy, pro úvodní tematický text (*Topic Text*) obrázek základní desky, procvičování slovní zásoby (*Vocabulary Practise*) je označeno symbolem pevného disku, poslechové úlohy (*Listening*) symbolem reproduktoru, úlohy s využitím video nahrávky (*Video Watching*) symbolem vi-

deokamery, úlohy na řečovou dovednost čtení (*Reading*) symbolem monitoru, učivo zaměřené na jazykové prostředky pro vyjadřování různých jazykových funkcí (*Language Functions*) symbolem centrální procesorové jednotky a úlohy na rozvoj řečové dovednosti mluvení jsou označeny (*Speaking*) symbolem mikrofonu. Zadání všech úloh a aktivit v učebnici by mělo být typograficky zvýrazněno, např. tučným písmem jako v případě mé učebnice. V prepisech video nahrávek jsou také pro lepší přehlednost barevně označeny pasáže se správnými odpověďmi. Doporučuji zvýraznit klíčovou slovní zásobu nejen v seznamu slovní zásoby (*Wordlist*) na konci každé lekce, kde jsou takto zvýrazněna anglická slova, ale i v textech lekce, ve které se klíčová slova vyskytují poprvé.

Rozvoj řečových dovedností v učebnicích ESP

Při tvorbě učebních materiálů pro rozvoj některé z řečových dovedností je důležité rozlišit mezi dovednostmi, která má být procvičována, a zdrojem poskytujícím kontext pro procvičování. Přestože se v učebnici *English for Information Technology* z důvodu přehlednosti vyskytuje tradiční označení částí zaměřených na jednotlivé řečové dovednosti Reading, Listening a Speaking, jsou aktivity na jejich procvičení často vzájemně provázané. Zdroj, který může být v jakékoli formě (např. psaný text, audio nebo video nahrávka), nemusí nutně odpovídat dovednosti, která má být procvičována. Hinkelová (2006, s. 113) upozorňuje, že právě „v období globalizace se v rámci pragmatických cílů učení se cizímu jazyku klade velký důraz na integrované a *multiskill* výukové modely¹ zaměřené na smysluplnou komunikaci a rozvoj komunikační kompetence“ u žáků a studentů tak, aby dokázali úspěšně komunikovat v reálných situacích. Výuka založená na integraci jednotlivých dovedností se obvykle řídí zásadami komunikačního přístupu a je postavená na smíšeném sylabu. Na tuto skutečnost reagují Mishanová a Timmis (2015), kteří kritizují, že autoři učebnic pro výuku anglického jazyka často zaměřují úlohy na poslech či čtení pouze na rozvoj dané dovednosti bez integrace jakékoli další dovednosti, osvojování nové slovní zásoby či procvičování gramatických tvarů.

Z toho důvodu by hlavním cílem při tvorbě učebnice pro výuku ESP mělo být zařazení takových úloh, které především zajišťují integraci jednotlivých dovedností, tzn. podporují rozvoj více než jedné dovednosti a současně i přispívají k osvojení nové slovní zásoby či jazykových prostředků. Příkladem takové integrace mohou být aktivity z učebnice *English for Information Technology* na obrázku 1, kde poslechová úloha či úloha k sledování videa přispívá kromě rozvoje řečové dovednosti poslechu i k rozvoji řečové dovednosti mluvení a upevnění nové slovní zásoby prostřednictvím následující diskuze týkající se probírané problematiky.

¹ *Multiskill* vyučovací model spočívá v uplatňování více řečových dovedností (čtení, poslechu, mluvení a psaní) ve výuce současně (viz Hinkel, 2006).



Listening

Listen to Shannon Morse, a reviewer of consumer technology products, and Greg Checchi, a video producer and computer hardware expert, discussing the ASUS TUF Gaming VG27AQ monitor.

Task 1: Complete the gaps 1 – 6 with monitor specifications.

- 1 Screen size:
- 2 Display resolution:
- 3 Maximum refresh rate:
- 4 Type of LCD panel:
- 5 Response time:
- 6 Type of monitor blur reduction:



Task 2: Decide whether the sentences 7 – 12 are true (T) or false (F) according to what you hear.

- 7 The flickering backlight won't change as the refresh rate of the VG27AQ monitor changes.
- 8 The monitor has the joystick on its right side.
- 9 ASUS Eye Care Technology uses a Blue Light Filter.
- 10 Greg recommends playing with the crosshair in the competition.
- 11 The players need to install special software to have an FPS counter on the screen.
- 12 The monitor has a dual high-definition multimedia interface.



Speaking 1

Task 1: Would you like to have the ASUS TUF Gaming VG27AQ monitor? Why?

Task 2: In pairs, describe the 'home cinema' of your dreams. The following ideas may help you:

- Type of display
- Type of LCD panel
- Screen size
- Display resolution
- Brightness
- Refresh rate
- Response time
- Video source (DVD/Blu-ray Disk recorder)
- Sound capabilities
- Other

Obr. 1: Příklady integrace řečové dovednosti poslechu a mluvení se současným upevňováním slovní zásoby prostřednictvím úlohy v učebnici *English for Information Technology* (Ellederová, 2020a, s. 56).

V současnosti dochází ve tvorbě učebních materiálů k posunu od přístupu zaměřeného na produkt (*product-oriented approach*), který se soustředí na výsledky a výkon žáka, k procesnímu přístupu (*process-oriented approach*), který se zaměřuje na podporu rozvoje strategií a dovedností (Nation & Newton, 2009; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Mishan & Timmis, 2015). V souvislosti s procesním přístupem je nutné zmínit dva procesní modely, které je nutné při tvorbě učebních materiálů zohlednit: *top-down* (shora dolů) a *bottom-up* (zdola nahoru) (např. Nunan, 1991; Ur, 1996; Larsen-Freeman, 2000; Hinkel, 2006; Mishan & Timmis, 2015). Top-down procesní model vyžaduje od žáků a studentů dosavadní situační, kulturní, profesní znalosti a schémata (mentální „scénáře“ zkušeností z běžného života) pro pochopení celkového smyslu sdělení. Klíčovým procesem je zde dedukce. Příkladem mikro-dovedností, které se při tomto procesu rozvíjí, může být odvozování významu neznámých slov v textu z kontextu a porozumění smyslu celého textu prostřednictvím strategií, jakými jsou orientační (*scanning*) a selektivní (*skimming*) čtení. Bottom-up proces probíhá opačným směrem, tzn. vyžaduje od žáků a studentů, aby používali mikro-dovednosti pro interpretaci významu na základě jednotlivých fonémů, morfémů, slov, frází, syntaktických forem, pragmatických interpretací až k výslednému sdělení. Typem úlohy respektující tento proces

je např. doplňování chybějící informace do textu na základě poslechu. Oba procesy mohou ovšem probíhat i v rámci jedné úlohy jako například předvídání, jaké slovo bude pravděpodobně doplněné do textu ještě před zahájením poslechu a jeho následné doplnění během poslechu. Nation a Newton (2009) doporučují zajištění vhodné rovnováhy mezi poskytováním příležitostí pro rozvoj dovedností poslechu prostřednictvím poslechu zaměřeného na význam, který respektuje *top-down* procesní model, a poslechu zaměřeného na jazykovou stránku v souladu s *bottom-up* modelem, který klade důraz na přesnost. Totéž by mělo platit i v případě úloh na rozvoj řečové dovednosti čtení.

V případě obou procesních modelů (*top-down* a *bottom-up*) dochází u studentů k iniciaci kognitivních procesů od nejnižší úrovně, jako je zapamatování a porozumění informace, přes aplikaci postupů, analýzu a hodnocení až po vytváření nového funkčního celku (viz revidovaná Bloomova taxonomie dle Andersona a Krathwohla, 2001). Osvojování cizího jazyka je spojeno zejména s kognitivními dovednostmi patřícími do vyšších úrovní, proto by i učební materiály pro výuku ESP měly od studentů vyžadovat zapojení analytického, hodnotícího a tvůrčího myšlení, které povede k hlubšímu a trvanlivějšímu učení. Kumaravadivelu (1996, s. 243) zdůrazňuje, že takové zapojení zajišťuje zvýšení učebního potenciálu aktivací „vědomých a nevědomých kognitivních procesů zkoumání a objeovávání, které umožní objevit a asimilovat vzorce a pravidla jazykového chování“. Jednoduše řečeno, prostřednictvím intelektuálně náročných a smysluplných textů a úloh se studenti učí rychleji a lépe si zapamatují informace. Kognitivní stimulaci může například zajistit vhodná „zahřívací“ (*lead-in*) aktivita zařazená před hlavní úlohou na čtení či poslech nebo na začátku lekce (viz příklad z učebnice na obrázku 2).

Unit 2

A CAREER IN INFORMATION TECHNOLOGY

"Why join the navy if you can be a pirate?"

Steve Jobs

LEAD-IN Activity

- 1 Discuss the quote.
- 2 Why are careers in the IT field in high demand?
- 3 What do IT professionals do?
- 4 What skills must an IT professional have?
- 5 What field(s) of IT are you interested in and why?

Obr. 2: Příklad „zahřívací“ aktivity na začátku každé lekce pro spuštění kognitivních dovedností v učebnici (Ellederová, 2020a, s. 11).

Příkladem aktivit, které stimulují kognitivní procesy vyšší úrovně, jsou takové, kdy studenti musí například zjistit určité informace, analyzovat je a vyhodnotit nebo argumentovat, obhajovat, zdůvodňovat své názory a kriticky hodnotit názory druhých. Pravděpodobně nejvhodnější jsou aktivity typu hraní rolí (*role plays*) a pří-

padových studií (*case studies*), které studenty stimulují i afektivně, umožňují nejen přirozeně osvojovat jazykové prostředky a slovní zásobu, ale i integrovat řečové dovednosti a verbální a neverbální aspekty komunikace, přičemž dochází k „vyvážení mezi fyzickými a intelektuálními aspekty učení se“ (Maley & Duff, 1978, s. 1). Výhodou také je, že na rozdíl od skutečné situace, „studentům nehrozí komunikace s naprostým cizincem, kdy může nastat akt ohrožující tvář (*face-threatening act*) v případě odmítání či stěžování si“ (Thornbury, 2005, s. 96), takže spolu často komunikují v uvolněné atmosféře a bez stresu.

Z dotazníkového šetření (Elleđerová, 2020b) vyplynulo, že v učebnici *English for Information Technology* byly tyto aktivity společně s možností práce ve dvojicích a skupinové práce mezi studenty velmi oblíbené a v hodinách ESP vítané. Vzhledem k tomu, že odpovídají autentickým komunikačním situacím z různých oblastí jejich budoucí profese, jsou pro ně motivující, rozvíjí jejich sebevědomí, kreativitu a představitost. Rovněž posilují vzájemné vazby mezi studenty ve třídě, což postupně vede ke společnému učení za současného přenosu zodpovědnosti z učitele na studenty.

Příklad aktivity na hraní rolí z učebnice *English for Information Technology* ilustruje, jak studenty naučit strategiím efektivního vyjednávání s jinými lidmi během pracovních porad v IT společnostech. Studenti jsou rozděleni do čtyř skupin, ve kterých probíhá porada, přičemž každá z nich řeší jiný problém z oblasti informačních technologií (design mobilního telefonu pro starší generaci, obsah časopisu zaměřeného na počítačové hry, výroba základních desek do počítače, název antivirového softwaru). Po realizaci samotné aktivity mají studenti za úkol se nejen zamyslet nad používáním různých strategií při vyjednávání a poskytnout si vzájemně zpětnou vazbu, ale i provést vlastní sebehodnocení. Při tvorbě případových studií se mi v průběhu ověřování pilotní verze učebnice osvědčilo dát studentům za úkol, aby sami či ve skupinách připravili zadání případové studie, kterou by následně mohli v hodině realizovat.

U aktivit typu hraní rolí a případových studií by se v ESP měl klást větší důraz na význam sdělení než na jeho jazykovou formu. Důležitá je zde interakce, při které se docílí vzájemného dorozumění mezi studenty, než zaměření na přesnost a správnost jazyka (např. Robinson, 1991; Hyland, 2007; Feak, 2013). Upřednostňování efektivních komunikačních strategií před jazykovými normami je také jednou z pedagogických implikací angličtiny jako lingvy franky (*English as a Lingua Franca*) (srov. Cogo & Dewey, 2006; Mauranen, 2006; Kirkpatrick, 2007; Kankaanranta & Planken; 2010), která s ESP úzce souvisí, vzhledem k tomu, že samotné „specifické účely“ představují zejména profesní požadavky na úspěšnou komunikaci v mezinárodním prostředí daného oboru, kde se převážně vyskytují mluvčí angličtiny jako cizího jazyka.

Pro spuštění kognitivního procesu je nezbytné zajistit i afektivní (emoční) zapojení studentů do učení. Z kvantitativní analýzy výsledků dotazníkového šetření a z konkrétních výroků studentů (Ellederová, 2020b) lze říct, které typy úloh v učebnici umožnily studentům snadněji si osvojit cizí jazyk. Často se jednalo o úlohy, které u nich vyvolávají pocit pobavení či pocit sounáležitosti s danou diskurzní komunitou spočívající ve společných postojích, zážitcích a zkušenostech týkajících se různých oblastí jejich oboru studia. Příklad takové aktivity z učebnice pro studenty informačních technologií ilustruje obrázek 3. Studenti zde mají za úkol diskutovat tzv. válku prohlížečů (Google Chrome, Mozilla Firefox a Internet Explorer), zdůvodňovat způsob jejich zobrazení, zvažovat jejich pozitivní a negativní aspekty a navrhnout, jakým způsobem a proč by zobrazili další prohlížeče (Opera, Safari, Tor Browser atd.). Kromě možnosti afektivního zapojení, zde hraje důležitou roli i kognitivní zapojení vyžadující od studentů analytické, hodnotící a tvůrčí myšlení.



Speaking

Task 1: Discuss what the picture shows. What do the three boys represent? Why are they pictured like this?



Task 2: If you had to include the other browsers (Opera, Safari, Microsoft Edge, Chromium, Vivaldi, Tor, etc.) how would you picture them and why?

Obr. 3: Příklady úloh na afektivní a kognitivní zapojení studentů do osvojování cizího jazyka (Ellederová, 2020a, s. 110).

Na důležitost obrazového materiálu v učebnicích cizího jazyka také upozorňují např. Corder (1966), Wright (1976, 1989), Wright a Haleemová (1991), Kervinová a Derewianková (2011), Pešková (2012) a Hill (2014). V případě ESP zaměřené na informační technologie by měl být na obrazové materiály v učebnicích kladen speciální důraz z toho důvodu, že studentům umožní lépe si představit příslušná zařízení, technologické procesy a zprostředkují jim tak snadnější osvojení slovní zásoby a jazykových prostředků. Kromě statického obrazového materiálu v učebnici, který byl velmi pozitivně hodnocen studenty i učiteli, výrazně přispívá k stimulaci afektivních i kognitivních procesů i videomateriál. Navíc využití video nahrávek umožňuje zohlednit studenty, kteří preferují vizuální styl učení, a tak jim řešení příslušné úlohy usnadnit. V případě ESP zaměřené na informační technologie existuje na YouTube velké množství kanálů, např. Techquickie, Hardware Unboxed, ExplainingComputers, Jarrod's Tech, Simple Programmer, Code.org, Linus

Tech Tips, TechLinked a CrashCourse, ze kterých lze video nahrávky při tvorbě učebních materiálů využít. Zařazení většího množství audio a video materiálu do přepracované verze učebnice také pravděpodobně přispělo k maximální úspěšnosti studentů v post-testu v případě subtestu zaměřeného na poslech.

Osvojování slovní zásoby v učebnicích ESP

Navzdory Strevensovu (1973) tvrzení, že studenti technických oborů mají s odbornou slovní zásobou málo problémů, výsledky pre-testování a post-testování studentů před a po používání učebnice ve výuce v realizovaném konstrukčním výzkumu ukázaly opak (viz Ellederová, 2020b). Právě nedostatečná znalost slovní zásoby byla hlavním důvodem nízké úspěšnosti studentů v pre-testech u pilotní i přepracované verze učebnice, který byl z velké části založený na znalosti odborné slovní zásoby. Coxheadová (2018) považuje odbornou slovní zásobu v ESP za důležitou součást pro rozvoj řečových dovedností. Jako výchozí bod ke každému kurzu ESP doporučuje ověřit kapacitu odborné slovní zásoby studentů prostřednictvím seznamu slov, která by studenti zaškrtili v případě, že by je znali. Já jsem znalost slovní zásoby zařazené v učebnici ověřila prostřednictvím subtestu Jazykové prostředky v průběhu pre-testování studentů. Z mého výzkumného zjištění vyplývají následující doporučení pro tvorbu úloh pro osvojení slovní zásoby v učebnicích ESP.

Každá lekce v učebnici by měla být strukturována na základě definic slovní zásoby vztahující se k danému tématu lekce. Slovní zásoba se v odborných přednáškách pro nerodilé mluvčí vyskytuje systematicky, a proto „diskurzní role definic zdůrazňuje skutečnost, že znalost odborné slovní zásoby je úzce vázána na znalost daného předmětu“ (Nation, 2000, s. 323). Seznam slovní zásoby s transkripcí výslovnosti na konci každé lekce umožňuje studentům určit, na která slova a odborné termíny je potřeba se v dané lekci zaměřit a také, se kterými slovy se mohou setkat v závěrečném testu.

Dalším důležitým pravidlem vyplývajícím z mého výzkumu je časté opakování klíčových slov v rámci dané lekce a jejich výskyt i v dalších lekcích. Nation (2000, s. 329) upozorňuje, že „výskyt určitého slova pouze jednou může pro studenta představovat zátěž, ale pokud se v učebnici opakuje několikrát, počáteční námaha při jeho učení je kompenzována příležitostí naučit se dané slovo opět, když se znovu objeví“. Podle Lewise (2008, p. 51) a Thornburého (2002, s. 24) se slova lépe zapamatují, pokud se v určitých intervalech v daném učebním materiálu opakují nejméně sedmkrát. K tomu přispívá i tzv. efekt strategie opětného vybavení si slova z paměti (*retrieval practice effect*), například prostřednictvím použitím nového slova v psaných větách pro vybavení si ho v budoucnosti. Thornbury (2002) také mluví o důležitosti strategie dodržování časového rozestupu (*distributed practice*), kdy je potřeba postupně prodlužovat interval při ověřování znalosti nového slova.

Příkladem z učebnice *English for Information Technology* může být výskyt slovesa „convert“, se kterým jsou studenti ve zvýrazněné formě (tučným písmem) poprvé seznámeni v Lekci 1 v tematickém textu (*Topic Text*), na který navazuje přiřazovací úloha na procvičování slovní zásoby. Poté se zmíněné sloveso opět několikrát vyskytuje v dalším kontextu v navazujících lekcích.

Postupné setkávání se se slovem v určitém kontextu umožňuje studentům úspěšné osvojení slovní zásoby, což je také v souladu s hypotézou povšimnutí (*noticing hypothesis*, viz Schmidt, 1990). Nation (2000, 2005) doporučuje připoutat pozornost studentů ke klíčové slovní zásobě vysvětlením významu slova prostřednictvím překladu do mateřského jazyka, použitím synonyma nebo jednoduché definice, názornou ukázkou nebo zobrazením; příklady vět, ve kterých se slovo v daném kontextu vyskytuje nebo odpovídá gramatickým vzorcům; upozorněním na pravopis a výslovnost slova.

Osvojování slovní zásoby je také úzce vázáno na rozvoj receptivních a produktivních dovedností. Úlohy na čtení, poslech, mluvení a psaní v učebnici by měly být navrženy tak, aby při jejich řešení studenti měli možnost využívat a postupně si osvojovat slovní zásobu vztahující se k danému tématu (viz Nation, 2000). Toho lze docílit prostřednictvím úloh na čtení, poslech či mluvení ve dvojicích a skupinách na dané téma. S osvojováním slovní zásoby souvisí tzv. Hypotéza velikosti míry zapojení (*Involvement Load Hypothesis*) zformulovaná Hulstijnem a Lauferovou (2001), která představuje důležitý rámec pro tvorbu učebních materiálů a aktivit zejména tam, kde je potřeba, aby si studenti osvojili poměrně velké množství slovní zásoby. Základními prvky hypotézy jsou potřeba (*need*) znát určité slovo, *vyhledávání* (*search*) slova např. ve slovníku a *vyhodnocení* (*evaluation*) toho, jak se slovo hodí *do* daného kontextu. Čím více vyžaduje úloha od studentů potřebu vyhledávání a vyhodnocení slovní zásoby, tím důkladněji si studenti slovní zásobu osvojí.

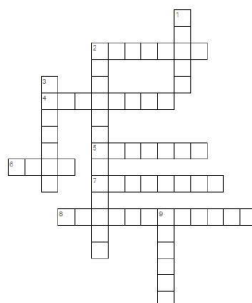
Z mého výzkumného šetření potvrzujícího hypotézu velikosti míry zapojení vyplývá, že k úspěšnému osvojení odborné slovní zásoby přispívá nejen grafické zvýraznění všech klíčových slov v textu a jejich zařazení do seznamu slovní zásoby, ale i úlohy, které od studentů vyžadují aktivně pracovat se slovní zásobou prostřednictvím vyhledávání, přiřazování či doplňování slov do textu (čteného i slyšeného) na základě jazykových pravidel a významu. Příkladem takových úloh mohou křížovky (viz obrázek 4), které často studenty pozitivně motivují a umožňují jim tak si poměrně snadným způsobem slovní zásobu osvojit, úlohy na vytváření kolokačních spojení či spojování částí vět.

Při prezentaci slovní zásoby v učebnici je také nutné respektovat různé styly učení studentů prostřednictvím grafického zvýraznění klíčové slovní zásoby v textu a prezentace slovní zásoby s využitím obrazového materiálu nebo audio či video nahrávky. Význam obrazového materiálu v učebnicí *English for Information Techno-*



Vocabulary Practice

Task 1: Complete the crossword puzzle with different kinds of malware.



Across

- 2 is a general term used to refer to a variety of forms of hostile, intrusive, or annoying software.
- attempts to acquire information, such as usernames, passwords, and credit card details by masquerading as a trustworthy entity in an electronic communication.
- is installed through a stolen password or by exploiting system vulnerabilities in order to gain constant administrator-level access to a computer or network.
- replicates itself across a network and usually performs malicious actions; it does not need to attach itself to an existing program.
- redirects a legitimate website's traffic to another illegitimate website in order to gain access to a user's personal information.
- tricks users into clicking on a malicious link by adding the link to a transparent layer over what appears to be a legitimate web page.

Down

- adds itself to an executable file and can cause considerable damage to the data on the infected computer.
- keeps visitors from leaving a website by locking them into a window.
- collects and sends private information from the infected computer to the third party.
- presents unwanted advertisements embedded in the application.

Obr. 4: Příklad úlohy na osvojování slovní zásoby (téma Malware) prostřednictvím doplňování podstatných jmen do křížovky (Ellederová, 2020a, s. 122)

logy byl již diskutován v souvislosti se stimulací afektivních a kognitivních procesů přispívajících k osvojování cizího jazyka.

Osvojování jazykových prostředků pro vyjadřování jazykových funkcí v učebnicích ESP

Učebnice *English for Information Technology* je zaměřená na rozvoj komunikační spíše než jazykové kompetence studentů, tzn. neobsahuje pasáže a úlohy zaměřené na gramatiku tak, jak tomu bývá v učebnicích pro výuku obecné angličtiny. Jedním z důvodů takového zaměření učebnice byly lingvodidaktické implikace vyplývající z koncepce angličtiny jako lingvy franky² (dále jen ELF) vědy a techniky. Cílová skupina studentů, kteří využívají učebnici, bude anglický jazyk využívat

² Angličtina jako lingva franca (*English as a Lingua Franca*, zkratka ELF) je chápána jako osvojený jazykový systém, který má funkci společného komunikačního prostředku mluvčích různých mateřských jazyků (tzn. nevyklučuje mluvčí, jejichž mateřským jazykem je angličtina). Je součástí paradigmatu globálních angličtin, na jehož základě většinu představují nerodilí mluvčí, považovaní za velmi schopné komunikátory využívající mnohojazyčné zdroje a upřednostňující úspěšnou komunikaci (přepínání kódů z důvodu soli-

převážně v interakci s jinými nerodilými mluvčími v mezinárodním prostředí firem a podniků z oblasti informačních technologií. Při tvorbě učebnice bylo tedy důležitým aspektem zařazení úloh a aktivit, které kladou důraz na rozvoj řečové dovednosti mluvení a ve kterých jsou hlavní prioritou přizpůsobovací strategie a dosažení srozumitelnosti při vzájemné interakci studentů (viz srov. Jenkins, 2000; Baker, 2011; Björkman, 2009, 2013; Pitzl, 2009), a to za současného využití autentických audio a video nahrávek, ve kterých jsou uplatňovány různé komunikační strategie tak, aby měli studenti možnost seznámit se různými varietami angličtiny. Cílem učebnice pro výuku ESP by tedy měla být efektivní komunikace zaměřená na funkční význam jazykových prostředků bez přehnaného důrazu na přesnost.

Jedním ze sylabů, ze kterých design učebnice vychází, je funkční sylabus. Z toho důvodu byla do každé lekce zařazena sekce s vybranými jazykovými prostředky (*Language Functions*) pro vyjadřování různých jazykových funkcí, které jsou pro studenty ESP klíčové v kontextu jejich oboru studia a budoucí profese. Seznam jazykových funkcí je uveden v oddílech *Speaking* a *Language Functions* mapy učebnice. Jazykové funkce byly vybrány na základě požadovaných výstupů v oddílech *Mluvená interakce* (*Spoken Interaction*) a *Mluvená produkce* (*Spoken Production*) v *GELS Framework*³ a dále podle požadavků *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* uvedených v oddílech týkajících se ústního projevu pro výstupní jazykovou úroveň B2. Úlohy a aktivity v učebnici umožňují studentům osvojit si jazykové prostředky pro vyjadřování jazykových funkcí v rámci různých rolí a kontextů z oblasti informačních technologií. Na význam kontextu pro osvojování jazykových prostředků pro vyjadřování různých jazykových funkcí upozorňují i McDonough a kol. (2013, s. 27): „Jazyková funkce a jazyková forma nefungují izolovaně, ale jako součást sítě vzájemně propojených faktorů (např. téma, kontext, role účastníků komunikace), které je nutné zohlednit v učebních materiálech, jejichž konstrukční principy vycházejí z koncepce komunikační kompetence“.

Výše zmíněné sekce *Language Functions* vycházejí z přístupu *Prezentuj, procvičuj a produkuj* (*Present Practice Produce*, dále jen PPP). Na začátku každé sekce v učebnici je vždy krátce vysvětleno používání dané jazykové funkce a výčet jazykových prostředků včetně příkladů vět, ve kterých je klíčová struktura zvýrazněna. Poté následuje úloha, ve které studenti různé výrazy doplňují či přiřazují do textu nebo obrázku, popřípadě i na základě poslechu. Nakonec mají studenti příležitost danou jazykovou funkci procvičit ve formě úloh a aktivit na rozvoj řečové doved-

darosti, přizpůsobování vedoucí k vyšší srozumitelnosti) před důrazem na přesnost jazyka (Jenkins, Cogo & Dewey, 2011).

³ GELS (z anglického *Global Engineers Language Skills*) projekt je společnou iniciativou Cambridgeské univerzity, Královského technologického institutu ve Stockholmu a výzkumné laboratoře Institutu Mines-Télécom ve Francii. Cílem projektu je zlepšit jazykovou vybavenost budoucích inženýrů, a tak je připravit na stále rostoucí výzvy globálního trhu (Rinder, Geslin, & Tual, 2016).

nosti mluvení. I přes kritiku (např. Lewis, 1993; Skehan, 2003), má přístup PPP mnoho příznivců (např. Spada & Lightbown, 1999; Ur, 1996; Thornbury, 1999), podle kterých je účinný, protože umožňuje studentům osvojit si jazyk postupně s určitým „efektem zpoždění (*delayed effect*) a připravuje je na osvojení struktury během budoucího jazykového vstupu“ (Mishan & Timmis, 2015, s. 154).

Autoři učebnic pro výuku ESP by ovšem měli zvažovat i jiné přístupy než PPP, který je založený na deduktivním učení se jazyku prostřednictvím vysvětlování a příkladů. Mishanová a Timmis (2015) zdůrazňují vztah mezi jazykovým vstupem a jeho částí, která je součástí studentova potenciálního produktivního repertoáru (tzv. *intake*), ve kterém je klíčovým spojem proces povšimnutí, pomocí něhož si studenti uvědomují mezeru mezi tím, co jsou schopni produkovat a vstupem v cizím jazyce. S tímto přístupem úzce souvisí i Batstonova a Ellisova (2009) teorie osvojování dovedností (*skill-acquisition theory*) a interakční hypotéza (*interaction hypothesis*). Teorie osvojování dovedností předpokládá, že se studenti nejdříve zapojí do aktivit zaměřených na uvědomování si dané jazykové formy (tzn. explicitním cílem aktivity je zkoumání gramatické struktury) a poté plní úlohy, které jsou navrženy tak, aby jim poskytly příležitost používat jazykovou formu ve skutečných provozních podmínkách (*real-operating conditions*). Takových podmínek může být dosaženo, pokud je hlavním cílem aktivity ne jazyková forma či předem stanovená gramatická struktura, ale sdělení významu. Z interakční hypotézy vyplývá, že studentova pozornost věnovaná dané jazykové formě by měla být přirozeným následkem komunikačních problémů, kterým čelí v průběhu realizace aktivity zaměřené na sdělení významu. Zde je důležitým momentem tzv. opravná zpětná vazba (*corrective feedback*) neboli tzv. proces vyjednávání významu (*negotiation for meaning*) ze strany druhého studenta či učitele. Batstone a Ellis (2009) upozorňují, že během vyjednávání významu může dojít k tomu, že čím silnější důraz je kladen na význam, tím méně znatelné jsou důrazy na jazykovou formu. Jedním z řešení může být explicitnější upozornění na konkrétní jazykovou formu ze strany učitele, což ovšem není v moci autora učebnice, který toto může pouze doporučit, např. v metodické příručce pro učitele.

Učebnice pro výuku ESP by tedy měly studentům umožnit věnovat pozornost jazykové formě, např. ve čtecích či poslechových textech (viz výše zmíněné způsoby prezentace klíčové slovní zásoby a gramatických struktur), ale také tyto formy aktivně používat při vzájemné interakci. Aby měli studenti současně možnost osvojit si jazykové prostředky i prostřednictvím vlastního objevování a používání gramatických pravidel, které vychází z přístupu založeného na úkolech (*task-based approach*), bylo do učebnice zařazeno poměrně velké množství úloh na rozvoj řečové dovednosti mluvení (viz výše zmíněné aktivity zaměřené na hraní rolí a případové studie) prostřednictvím práce ve dvojicích a skupinách, které byly pozitivně hodnoceny jak studenty, tak učiteli.

Závěr

Jedním z hlavních přínosů konstrukčního výzkumu je to, že na rozdíl od dosavadních výzkumů učebnic zaměřených zejména na hodnocení jejich kvality či zkoumání jejich vlastností, poskytuje empiricky zakotvené konstrukční principy, které byly představeny v tomto příspěvku. Přestože jsou zde popsány konstrukční principy do určité míry omezeny aplikací výzkumu na místní kontext, tj. využití učebnice *English for Information Technology* v konkrétním předmětu určeném pro cílovou skupinu studentů bakalářského studijního programu Informační technologie, měly by poskytnout učitelům-tvůrcům učebních materiálů pro výuku ESP určitý návod, jakým způsobem své materiály vytvářet, popř. na základě čeho dostupné učební materiály hodnotit.

Konstrukční výzkum současně představuje pro učitele ESP na vysokých školách výzvu, jak se vypořádat s řešením komplexních úkolů týkajících se tvorby kurikula v dynamických kontextech pedagogické praxe. Postupné zdokumentování jednotlivých fází výzkumného designu a zpracování výzkumné zprávy může také učitelům ve dvojroli výzkumníka a praktika sloužit jako model profesního rozvoje a podporovat jejich roli reflektujících praktiků v kontextu vzdělávacích inovací. V neposlední řadě posiluje roli studentů v souladu s koncepcí výuky ESP zaměřené na jejich potřeby (*learner-centered approach*).

Literatura

- ANDERSON, L., & KRATHWOHL, D. A. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- BAKER, W. (2011). Global cultures and identities: Refocusing the aims of ELT in Asia through intercultural awareness. In T. MULLER, S. HERDER, J. ADAMSON & P. SHIGEO BROWN (Eds.), *Innovating EFL education in Asia* (s. 49–62). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BATSTONE, R. & ELLIS, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37, 194–204.
- BJÖRKMAN, B. (2009). From code to discourse in spoken ELF. In A. MAURANEN & E. RANTA (Eds.), *English as a lingua franca. Studies and findings* (s. 225–251). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- BJÖRKMAN, B. (2013). *English as an academic lingua franca. An Investigation of form and communicative effectiveness*. Boston: De Gruyter Mouton.
- COGO, A., & DEWEY, M. (2006). Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexicogrammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 59–94.
- CORDER, S. P. (1966). *The visual element in language teaching*. London: Longman.
- COXHEAD, A. (2018). *Vocabulary and English for specific purposes research. Quantitative and qualitative perspectives*. London: Routledge.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- DANAYE, T. M., & HAGHIGI, S. (2014). Evaluation of ESP textbooks: Evidence from ESP textbook of computer engineering major. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 55–68.

- ELLEDEROVÁ, E. (2020a). *English for information technology*. Brno: Vysoké učení technické, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií.
- ELLEDEROVÁ, E. (2020b). Konstrukční výzkum učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely: Hodnocení pilotní verze učebnice. *Pedagogika*, 70(1), 69–96, která je využita v kapitolách 3 a 4.
- FEAK, C. B. (2013). ESP and speaking. In B. PALTRIDGE & S. STARFIELD (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (s. 35–53). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- HILL, D. A. (2014). The visual element in EFL coursebooks. In B. TOMLINSON (Ed.), *Developing materials for language teaching* (s. 174–182). London: Bloomsbury.
- HINKEL, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109–131.
- HULSTIJN, J. H., & LAUFER, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539–558.
- HYLAND, K. (2007). English for specific purposes. In J. CUMMINS & C. DAVISON (Eds.), *International handbook of English language teaching* (s. 391–402). New York: Springer.
- JENKINS, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, J., COGO, A., & DEWEY, M. (2011). Review of developments of research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315.
- KANKAANRANTA, A., & PLANCKEN, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380–407.
- KERVIN, L., & DEREWIANKA, B. (2011). New technologies to support language learning. In B. TOMLINSON (Ed.), *Materials development in language teaching* (s. 228–351). Oxford: Oxford University Press.
- KIRKPATRICK, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1996). Maximising learning potential in the communicative classroom. In T. HEDGE & N. WHITNEY (Eds.), *Power, pedagogy and practice* (s. 241–253). Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching.
- LEWIS, M. (2008). *Implementing the lexical approach*. Andover: Cengage Learning.
- MALEY, A., & DUFF, A. (1978). *Drama techniques. A resource book for communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAURANEN, A. (2006). Signalling and preventing misunderstanding in ELF communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177, 123–150.
- MCDONOUGH, J., SHAW, C., & MASUHARA, H. (2013). *Materials and methods in ELT. A teacher's guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- MISHAN, F., & TIMMIS, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- NATION, I. S. P. (2000). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47–54.
- NATION, I. S. P., & NEWTON, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. London: Routledge.
- NATION, I. S. P., & WANG, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355–80.
- NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

- PEŠKOVÁ, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita.
- PITZL, M-L. (2009). 'We should not wake up any dogs': Idiom and metaphor in ELF. In A. MAURANEN & E. RANTA (Eds.), *English as a lingua franca. Studies and findings* (s. 298–322). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- PLOMP, T., & NIEVEEN, N. (2013). *Educational design research. Part A: An Introduction*. Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- RINDER, J., GESLIN, T. S., & TUAL, D. (2016). A framework for language and communication in the CDIO syllabus. In J. RINDER (Ed.), *Proceedings of the 12th International CDIO Conference* (s. 17–32). Turku: Turku University of Applied Sciences. Dostupné z http://www.cdio.org/files/document/cdio2016/72/72_Paper_PDF.pdf
- ROBINSON, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- SKEHAN, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1–14.
- SPADA, N., & LIGHTBOWN, P. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83, 1–22.
- THORNBURY, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson.
- THORNBURY, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson.
- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson.
- TOMLINSON, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. HARWOOD (Ed.), *English language teaching materials. Theory and practice* (s. 81–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DER AKKER, J. (2006). *Educational design research*. Abingdon: Routledge.
- WRIGHT, A. (1976). *Visual materials for the language teacher*. Harlow: Longman.
- WRIGHT, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRIGHT, A., & HALEEM, S. (1991). *Visuals for the language classroom*. Harlow: Longman.

Autorka

Mgr. Ing. Eva Ellederová, Ph.D., e-mail: ellederova@feec.vutbr.cz, Ústav cizích jazyků, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Vysoké učení technické v Brně. Vystudovala obor Procesní inženýrství na Fakultě strojního inženýrství VUT v Brně a obory Anglický jazyk a literatura a Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Doktorský titul získala v oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Má dlouholetou praxi s výukou angličtiny pro informační technologie, angličtiny pro chemiky a obchodní angličtiny. V současnosti se zabývá konstrukčním výzkumem učebnic pro výuku angličtiny pro specifické účely a výzkumem řečové dovednosti mluvení studentů oboru informační technologie.

Vybrané aspekty studia v kurzech anglického jazyka na U3V ZČU v Plzni

Radmila Holubová, Jitka Ramadanová

Abstrakt: Tento příspěvek je tematicky zaměřen na studium posluchačů Univerzity třetího věku (U3V) na Západočeské univerzitě v Plzni. Přestože otázka celoživotního vzdělávání seniorů vyvstává v posledních desetiletích v naší republice se stále větší naléhavostí, mimo jiné i vzhledem k demografickým trendům, v odborné literatuře není této problematice u nás věnována dostatečná pozornost. Autorky příspěvku nejprve informují o studiu na U3V v Plzni obecně a následně se blíže zaměřují na kurzy anglického jazyka, které jsou seniorům v rámci studia nabízeny. V další části jsou popsány a rozebrány cíle a výsledky dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili všichni stávající účastníci těchto kurzů v akademickém roce 2020/2021. Autorky se věnují také aktuální problematice online výuky seniorů, stejně jako i motivaci seniorů ke studiu. V diskusi jsou pak porovnány výsledky dotazníkového šetření s poznatky uváděnými v odborné literatuře.

Klíčová slova: Univerzita třetího věku, celoživotní vzdělávání, kurzy angličtiny pro seniory, online výuka, motivace, online dotazník

Abstract: This paper deals with the study of senior citizens at the University of the Third Age (U3V) as part of the University of West Bohemia in Pilsen. While the issue of lifelong learning in the Czech Republic has become increasingly important in the last decades, among other things due to the demographic trends, it has not been sufficiently paid attention to in the specialized literature. The authors of this paper first present the current state of the study at U3V in Pilsen in general terms and then they focus on English courses offered to senior participants. The next part describes and analyzes the aims and results of the online questionnaire, which was filled in by all senior attendees of these courses in the academic year 2020/2021. The following section of the paper tackles the problems connected with teaching English to seniors online and also looks at the motivation of seniors to study. The discussion part aims to compare the questionnaire outcomes with some findings found in the literature.

Key words: University of the Third Age, lifelong learning, English courses for seniors, online teaching, motivation, online questionnaire

Univerzita třetího věku (U3V) na Západočeské univerzitě v Plzni – historie a současnost

Univerzita třetího věku byla založena při Západočeské univerzitě v roce 1992 a během prvních dvou akademických roků (1992/1993 a 1994/1995) zde studovalo v rámci celoživotního vzdělávání 85 účastníků. Od roku 1995 bylo posluchačům, tj. seniorům a rovněž osobám ve třetím stupni invalidního důchodu nabízeno monotematické studium pedagogiky, psychologie a literatury a od akademického roku 1996/1997 se Univerzita třetího věku stala celouniverzitní institucí. U3V ZČU v Plzni je od roku 1996 členem Asociace univerzit třetího věku sdružující instituce,

které nabízejí a provozují vzdělávací aktivity na úrovni vysokoškolského vzdělávání určené občanům ČR v důchodovém věku.

Působení U3V se postupně od roku 2005 do současnosti rozšířilo do 15 měst Plzeňského a Karlovarského kraje. Rovněž počty přijatých posluchačů postupně narůstaly. V akademickém roce 2019/2020 se ke studiu přihlásilo 2 430 posluchačů, v letošním akademickém roce 2020/2021 však došlo k poklesu zapsaných posluchačů na 1 953. Snížený počet zájemců o studium mohl být ovlivněn jarní vlnou pandemie a všeobecnou nejistotou, jak se bude epidemiologická situace nadále vyvíjet.

Studium na U3V je od roku 1996 tříleté a studenti mohou ve studiu pokračovat i nadále bez omezení. Zájemcům o studium je po absolvování zápisu vystaven výkaz o studiu a posluchači jsou vybaveni veškerými potřebnými informacemi ohledně pravidel studia. Prezenční studium je organizováno v blocích 90minutových přednášek nebo seminářů, přičemž přednášky probíhají zpravidla jednou za dva týdny, celkově osmkrát během semestru, a jazykové semináře se konají každý týden po celý semestr, tedy celkově třináctkrát během semestru. V závislosti na charakteru oboru studia jsou do výuky zařazovány také praktické činnosti, laboratorní činnosti, cvičení a exkurze. Úspěšné absolvování předmětu je podmíněno vypracováním semestrální práce či testu na požadované úrovni a docházkou v semestru v rozsahu minimálně 60 %. Podmínkou úspěšného studia na U3V je účast ve výuce v rozsahu alespoň šesti semestrů a zároveň je třeba, aby posluchač absolvoval alespoň čtyři semestry v rámci jednoho studijního oboru a alespoň dva semestry v rámci jednoho studijního předmětu. Úspěšní absolventi jsou po skončení příslušného školního roku zváni k absolutoriu.

Výuka angličtiny na U3V ZČU v Plzni

Zájemcům o studium anglického jazyka jsou v rámci studia na U3V nabízeny kurzy od akademického roku 2013/2014, v současné době na úrovni A2/B1 a B1/B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) a od akademického roku 2020/2021 nově také kurz pro úplné začátečníky (A0 dle SERR). V kurzu je věnována pozornost zvládnutí jazyka studentem z hlediska všech jazykových dovedností, tedy poslechu, čtení, schopnosti konverzace a v omezené míře rovněž kvalitě písemného projevu. Ve výuce jsou využívány učebnice English File Beginner, English File Pre-intermediate a English File Intermediate (Oxford University Press). V akademickém roce 2020/2021 navštěvovalo kurz pro začátečníky 12 posluchačů, kurz pro mírně pokročilé studenty 13 posluchačů a kurz pro středně pokročilé 10 posluchačů.

Dotazníkové šetření

Vzhledem k dynamickým změnám, které v současné době v oblasti vzdělávání všeobecně probíhají a které se citelně dotkly i jazykové výuky na U3V, se vyučující anglického jazyka rozhodli podrobit stávající frekventanty těchto kurzů dotazníkovému šetření. Cílem tohoto šetření bylo získat podrobnější informace ohledně současného profilu zájemců o studium na U3V, nabýt představu o motivaci seniorů ke studiu obecně, včetně motivace ke studiu anglického jazyka, zjistit úroveň spokojenosti účastníků a rovněž získat vzhled do problémů, které této věkové kategorii přináší online výuka.

Po ukončení výuky na konci letního semestru akademického roku 2020/2021 tak obdrželi všichni posluchači kurzů anglického jazyka na U3V ZČU v Plzni odkaz k vyplnění online dotazníku na platformě Google Forms. Vzhledem ke skutečnosti, že dotazník vyplňovali i studenti kurzu pro začátečníky, byly všechny položky v dotazníku naformulovány paralelně v angličtině i češtině. Do dotazníkového šetření se zapojilo 35 studentů (100 %).

Cílovou skupinou tohoto výzkumu byli posluchači tří různých úrovní kurzů angličtiny na U3V ZČU v Plzni v celkovém počtu 35 respondentů. Skupina začátečníků (A0) zahrnovala 12 respondentů (34 %), skupina mírně pokročilých studentů (A2/B1) zahrnovala 13 posluchačů (37 %) a skupina středně pokročilých (B1/B2) obsahovala 10 studentů (29 %).

V první části dotazníku byla zjišťována obecná charakteristika sledované skupiny respondentů, jejich věk, pohlaví, vzdělání, délka studia na U3V a délka studia anglického jazyka na U3V, doba, po kterou jsou jednotliví posluchači v důchodu a skutečnost, zda ještě někteří stále chodí do práce.

Další část dotazníku postihuje motivaci studentů, tedy důvod, proč se rozhodli pro studium na U3V, kde se o možnosti tohoto studia dozvěděli, a zdali v rámci U3V navštěvují pouze kurzy angličtiny, nebo se věnují i studiu dalších oborů a kterých. Tento oddíl dotazníkového šetření také poskytl odpovědi na otázky, co se respondentům na výuce angličtiny nejvíce líbí, jak často a s kým se nejčastěji učí, jak často vypracovávají domácí úkoly, co při studiu nejvíce používají a jak využívají znalosti angličtiny ve svém životě.

Poslední oddíl dotazníku se týká vynuceného přechodu na online výuku. Cílené otázky zjišťují, zda se posluchačům online výuka líbí, nebo nikoliv, a vyžadují konkrétní zdůvodnění pozitivní či negativní odpovědi. Posluchači zde rovněž reagovali na dotaz, co je pro ně při online výuce náročnější, nebo naopak snazší ve srovnání s tradiční prezenční formou výuky.

Výsledky dotazníkového šetření

Na základě odpovědí respondentů a rozboru výsledných grafů byly zjištěny skutečnosti, které uvádíme v následující části. Z důvodu úspory místa v tomto oddíle shrnujeme získaná data ohledně zkoumaného vzorku studentů bez přiložených grafů.

Charakteristika zkoumaného vzorku studentů

Poměr pohlaví dané skupiny činil 77 % žen a 23 % mužů. Věk účastníků výzkumu se pohyboval v tomto rozmezí: ve věku 51–60 let byli 2 respondenti (6 %), ve věku 61–70 let bylo 20 respondentů (57 %) a ve věku nad 70 let bylo 13 respondentů (37 %).

V dané skupině nebyl žádný posluchač se základním vzděláním, 18 respondentů (51 %) uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské a 17 respondentů (49 %) uvedlo vzdělání vysokoškolské. Celková doba studia jednotlivých posluchačů na U3V byla zastoupena tímto poměrem: 7 posluchačů (20 %) studuje na U3V po dobu 1–2 semestrů, 11 posluchačů (31 %) zde studuje po dobu 3–4 semestrů, 8 posluchačů (23 %) navštěvuje kurzy U3V po dobu 5–6 semestrů a skupina posluchačů navštěvujících výuku na U3V déle než 6 semestrů je zastoupena 8 studenty (23 %). U dané skupiny byla rovněž zjišťována délka studia angličtiny na U3V ZČU v Plzni. Z celkového počtu 35 posluchačů zde anglický jazyk studuje 18 posluchačů (51 %) po dobu 1–2 semestrů, 4 posluchači (11 %) anglický jazyk studují po dobu 3–4 semestrů, 6 posluchačů (17 %) angličtinu studuje po dobu 5–6 semestrů a 7 posluchačů (20 %) se zde věnuje studiu angličtiny déle než 6 semestrů.

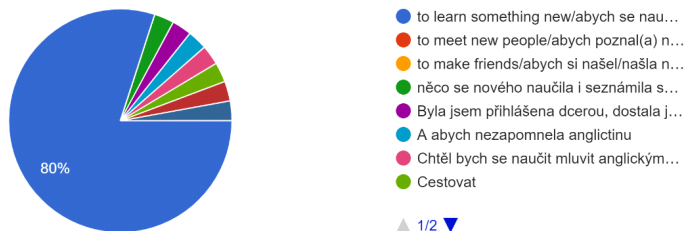
Většina respondentů (86 %) uvedla, že již nechodí do práce, naopak 5 respondentů (14 %) uvádí, že stále pracují. U respondentů bylo dále zjišťováno, jak dlouho jsou již v důchodu, přičemž 14 (40 %) z nich uvedlo, že jsou v důchodu 1–3 roky, následuje skupina čítající 9 respondentů (26 %), kteří jsou v důchodu více než 5 let, dále 7 respondentů (20 %) uvedlo, že jsou v důchodu více než 10 let, a pouze 5 posluchačů (14 %) uvádí délku důchodu v rozpětí 3–5 let.

Motivace posluchačů pro studium na U3V a pro studium angličtiny

První uvedený graf zobrazuje vyhodnocení motivace studentů ke studiu na U3V obecně a druhý graf představuje kurzy, jež jsou mezi seniorskou skupinou studentů nejoblíbenější. Podle zjištění dotazníkového šetření 46 % frekventantů kurzů anglického jazyka zároveň navštěvuje i další kurzy na U3V.

Why did you decide to become a U3V student?/Proč jste se rozhodl(a) stát se studentem/studentkou U3V?

35 odpovědí



Graf 1: Motivace studentů ke studiu na U3V

Legenda ke grafu v češtině:

Abych se naučil(a) něco nového; abych poznal(a) nové lidi; abych si našel/našla nové přátele; něco se nového naučila i seznámila s novými lidmi; byla jsem přihlášena dcerou, dostala jsem studium jako dárek; abych nezapomněla angličtinu; chtěl bych se naučit mluvit anglickým jazykem; cestovat.

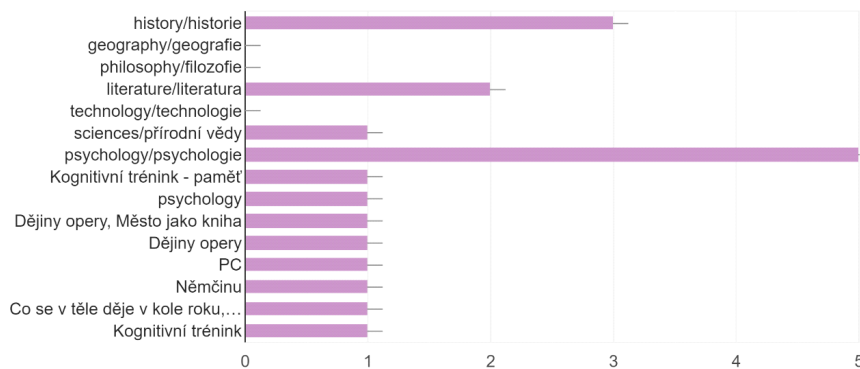
Komentář:

Pro 30 posluchačů (82 %) byla nejsilnějším motivačním faktorem touha naučit se něco nového. Další spektrum důvodů je víceméně vyrovnané.

Posluchači se přitom o možnosti studia na U3V nejčastěji dozvěděli od svých přátel a kamarádů (43 %), na internetu (37 %), nebo přímo na univerzitě (14 %).

Which other courses do you attend at U3V?/Které další kurzy navštěvujete na U3V?

16 odpovědí



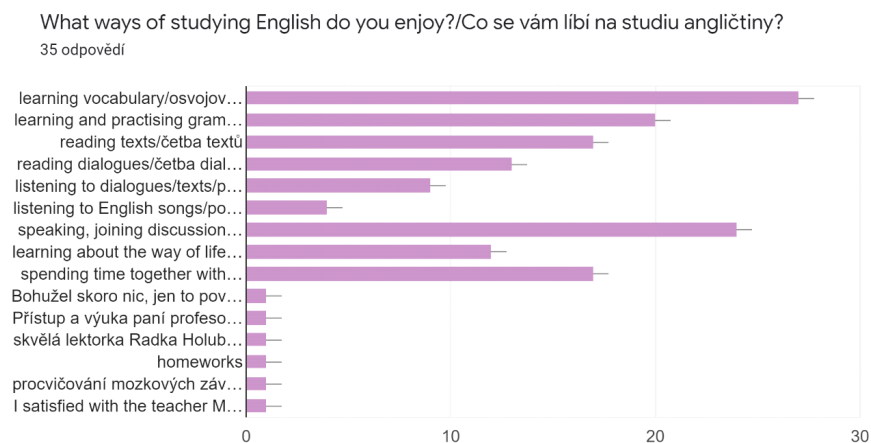
Graf 2: Další kurzy, kterých se studenti angličtiny na U3V nejčastěji účastní

Komentář:

Z grafu je patrné, že se studenti nejčastěji zároveň věnují studiu psychologie (31 %), historie (19 %) a literatury (13 %).

Na základě odpovědí seniorů na otázku týkající se jejich motivace ke studiu anglického jazyka lze konstatovat, že se jejich motivace řídí specifickými zájmy a potřebami. Nabytých znalostí angličtiny posluchači nejčastěji využívají při cestování (74 %), dále pro trénování mozku a paměti (63 %), při práci na PC (51 %), při četbě (37 %), při poslechu hudby (29 %) a 10 posluchačů (29 %) rovněž uvedlo, že se angličtinu učí pro radost.

Motivaci posluchačů nepochybně posiluje také způsob, kterým nabývají znalostí a dovedností a který nejlépe odpovídá jejich naturelu a studijním návykům. Dle dotazníkového šetření prakticky všichni posluchači U3V používají při studiu angličtiny učebnici (97 %), 32 z nich (91 %) používá souborné poznámky z výuky daného týdne, které studenti obdrží krátce po proběhnutí semináře, 83 % posluchačů využívá při studiu internet, 60 % z nich používá slovník a 40 % frekventantů procvičuje angličtinu za použití různých internetových aplikací. Studenti U3V se nejčastěji učí sami (77 %), případně s vnoučaty (23 %) nebo s kamarády (9 %).



Graf 3: Oblíbené způsoby získávání jazykových znalostí a dovedností

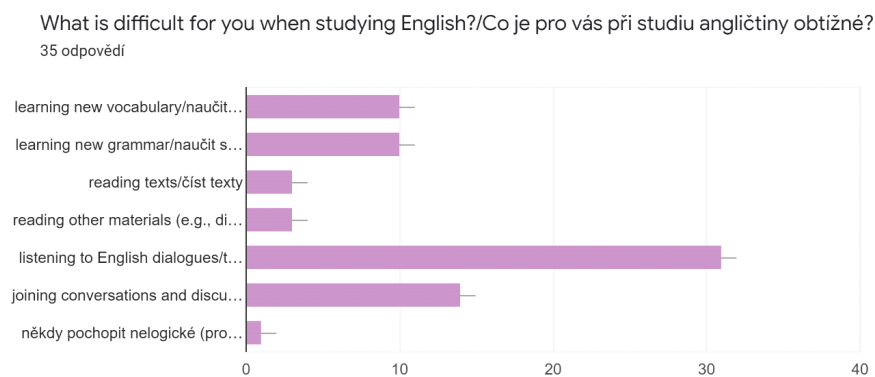
Legenda ke grafu v češtině:

Osvojování slovní zásoby; osvojování a procvičování gramatiky; četba textů; četba dialogů; poslech dialogů/textů; poslech písniček v angličtině; zapojování se do diskusí; seznámit se se způsobem života v anglicky mluvících zemích; trávení času

v kolektivu ostatních studentů; bohužel skoro nic, jen to považuji za nutnost; přístup a výuka paní profesorky; skvělá lektorka; domácí úkoly; procvičování mozkových závitů a návrat do studentských let; jsem spokojen s vyučující.

Komentář:

Nejoblíbenější činností při studiu angličtiny bylo osvojování slovní zásoby (77 %), následuje mluvení a zapojování se do diskusí (69 %), osvojování a procvičování gramatiky (57 %), četba textů (49 %) a dialogů (26 %), seznámení se se způsobem života v anglicky mluvících zemích (34 %) a poslech textů a dialogů (26 %). 49 % posluchačů rovněž oceňuje možnost trávit čas v kolektivu ostatních studentů.



Graf 4: Nejobtížnější dovednosti při studiu angličtiny

Legenda ke grafu v češtině:

Naučit se novou slovní zásobu; naučit se novou gramatiku; číst texty; čtení jiných materiálů (např.: dialogů, gramatických pravidel, manuálů); poslouchat dialogy a texty v angličtině; zapojit se do konverzací a diskusí; někdy pochopit nelogické gramatické i fonetické jevy.

Komentář:

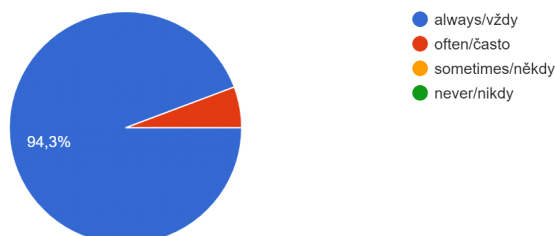
Pro studenty je jednoznačně nejobtížnější dovedností zvládnutí poslechu (89 %) a zapojování se do konverzací a diskusí (40 %).

Posluchači angličtiny na U3V rovněž reagovali na dotaz, jak často se učí angličtinu, přičemž 49 % z nich kromě účasti v kurzu studuje samostatně nebo s kamará-

dem/kamarádkou jednou až dvakrát týdně a 29 % z nich studuje samostatně nebo s kamarádem/kamarádkou častěji než dvakrát týdně.

How often do you do your homework?/Jak často vypracujete domácí úkol z angličtiny?

35 odpovědí



Graf 5: Četnost vypracovávání domácích úkolů

Komentář:

33 posluchačů (94 %) vypracuje domácí úkol každý týden. Pouze 2 posluchači (6 %) vypracují úkol často.

Online výuka anglického jazyka na U3V ZČU v Plzni

Přechod na distanční výuku byl v důsledku zhoršení pandemické situace velice rychlý, bez adekvátní předchozí přípravy, a byl tudíž obtížný jak pro posluchače kurzů U3V, tak i pro vyučující samotné.

U posluchačů U3V to byla zpočátku hlavně obava z nevládnutí práce na počítači či jiném moderním technickém zařízení potřebném k účasti na distanční výuce. Některým posluchačům odpovídající vybavení chybělo a i to bylo důvodem, proč se poněkud zdráhali online výuky účastnit. Na druhou stranu to však byla pro seniory příležitost, jak se postavit čelem k výzvě, kterou pro starší generaci moderní komunikační technologie představují, nabýt nových dovedností a také využít výhod z toho plynoucích. K těmto výhodám lze počítat možnost postupně překonat digitální bariéru, získat autonomii ve využívání moderních forem komunikace, a tím napomoci odstranit vnitřní pocit izolace a zaostávání za požadavky současného světa. (Ordanez et al., 2011) Co se týká technických dovedností, může být v tomto směru také přínosem postupné zmenšování mezery mezi seniory a tzv. „počítačovou generací“ mladších lidí.

Zavedení online výuky v kurzech U3V nebylo snadné ani pro učitele. Ti se přirozeně obávali nutných změn, které plný přechod na online výuku přináší. Zároveň si nemohli být jisti, zda tento způsob výuky bude natolik efektivní, aby zajistil dosa-

žení stanovených učebních cílů a stejnou kvalitu učebních výstupů jako výuka prezenční. Při výuce online se totiž role učitele do jisté míry mění. Průběh učebního procesu poskytuje více prostoru pro samostatnější a aktivnější přístup ze strany studenta, počítá s jeho iniciativou, kreativitou. Student si může lépe řídit tempo, kterým při studiu postupuje, zároveň ale přebírá větší zodpovědnost, pokud jde o výsledky učení. Při online výuce učitel poskytuje studentům podporu a je ve větší míře zprostředkovatelem učebního procesu ve srovnání s výukou kontaktní. Výuka online tak vyžaduje od učitele nové kompetence, protože se nejedná jen o náhrázku tradičního způsobu výuky ve třídě, ale může jít o modifikaci či dokonce předefinování vyučovacího procesu (Ammenwerth, 2017).

Překotný přechod na online výuku kladl zvýšené nároky také na počítačovou gramotnost učitelů. Ti byli téměř ze dne na den motivováni k tomu, aby investovali svůj čas a úsilí nejen do svých schopností a dovedností pedagogických, ale zejména do těch, které souvisejí s technickým zabezpečením online výuky. V tomto směru byli nápomocni zkušenější kolegové a mentoři, kteří na samém počátku poskytli cenné rady. Učitelům se dostalo také institucionální podpory ve formě celé řady školení a kurzů na podporu a zajištění zdárného průběhu online výuky. Oddělení koncepce celoživotního a distančního vzdělávání ZČU spustilo portál jako metodickou a technickou podporu zaměstnanců ZČU pro využití technologií při výuce. Na tomto portále učitelé najdou užitečné náměty a návody jak online výuku vést i zpestřit, jak testovat online a další přínosné informace.

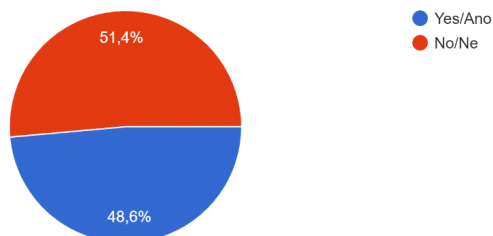
Výuka probíhala po celý akademický rok na platformě Google Meet a posluchači měli vždy možnost připojit se do výuky s časovým předstihem, popovídat si se spolužáky a případně vyřešit technické problémy za podpory pracovníků z kanceláře U3V. Edukace účastníků poté probíhala bez problémů včetně možnosti pokládání dotazů do chatu. Pomocí kamer a mikrofону měli všichni posluchači možnost aktivně komunikovat a procvičovat učivo. Účast posluchačů v online výuce anglického jazyka byla srovnatelná, nebo vyšší ve srovnání s předešlými roky, kdy byla výuka realizována tradičně prezenční formou. V akademickém roce 2020/2021 výuka probíhala synchronně na rozdíl od letního semestru předchozího akademického roku, kdy byla výuka realizována asynchronní formou.

Po skončení výuky obdrželi všichni posluchači soubor, který obsahoval podrobné poznámky z výuky daného týdne, aby posloužily nejen jako opora pro studenty, kteří se nemohli v daném týdnu výuky zúčastnit, ale i jako přehledné zopakování pro ty, kteří byli ve výuce přítomni.

Následující graf znázorňuje podíl kladných a záporných odpovědí na otázku, zda se posluchačům online výuka líbí.

Do you enjoy studying online?/Líbí se vám online studium?

35 odpovědí



Graf 6: Spokojenost s výukou online

Komentář:

Z grafu je patrné, že rozdíl mezi kladnou a zápornou odpovědí na tuto otázku je zanedbatelný.

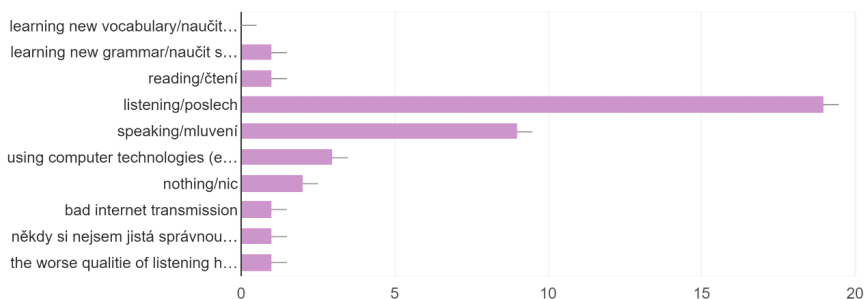
Studenti následně individuálně reagovali na dotaz, proč se jim online výuka líbí nebo nelíbí. Z reakcí studentů jednoznačně vyplynulo, že studentům nejvíce chyběla bezprostřednost kontaktu ve třídě, a to jak s vyučujícím tak s ostatními studenty.

Na závěr posluchači odpovídali na dotaz, zda je online studium snazší, či náročnější ve srovnání s prezenční formou studia. 11 posluchačů (31 %) na tento dotaz odpovědělo, že neshledávají rozdíl v náročnosti mezi online a prezenční formou studia.

Podrobnější zdůvodnění toho, co studenti považují za náročnější, nebo naopak méně náročné při studiu online, ukazují grafy níže.

What is more difficult for you when studying online?/Co je pro Vás při online studiu náročnější?

24 odpovědí



Graf 7: Větší náročnost při studiu anglického jazyka online

Legenda ke grafu v češtině:

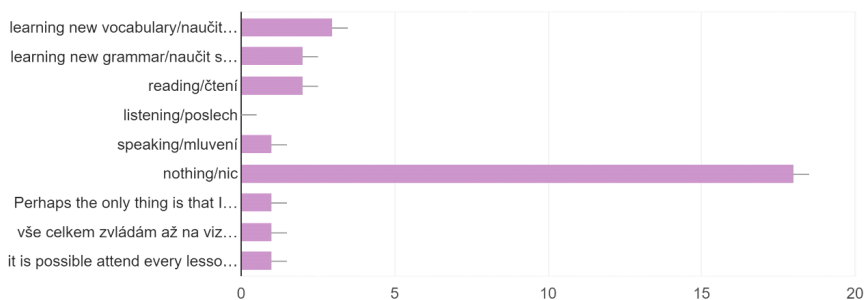
Naučit se novou slovní zásobu, naučit se novou gramatiku; čtení; poslech; mluvení; používání počítačových technologií (např.: Google Meet); nic; špatné internetové spojení; někdy si nejsem jistá správnou výslovností; horší kvalita poslechu.

Komentář:

Při studiu anglického jazyka online je pro studenty nejnáročnější poslech (79 % odpovědí), následuje mluvený projev (38 % odpovědí).

What is easier for you when studying online?/Co je pro Vás při online studiu snazší?

24 odpovědí



Graf 8: Menší náročnost při studiu anglického jazyka online

Legenda ke grafu v češtině:

Naučit se novou slovní zásobu, naučit se novou gramatiku; čtení; poslech; mluvení; nic; pravděpodobně jedině to, že nemusím cestovat do školy v případě špatného počasí; vše celkem zvládám až na viz předchozí otázka; je možné zúčastnit se každé hodiny.

Komentář:

Z grafu jednoznačně vyplývá, že převážná většina frekventantů U3V (75 %) neshledává při online výuce žádnou jazykovou dovednost, která by byla v této formě snazší.

Diskuse

V námi zkoumaném vzorku studentů anglického jazyka na U3V výrazně převažovaly ženy, což nepovažujeme za nijak překvapivé. Skutečnost, že se celoživotního vzdělávání účastní ve valné většině ženy, potvrzují i další studie (Nováková a Lorenzová, 2020), a to nejen v ČR. Například na U3V v Británii a Austrálii ženy představují více než dvě třetiny studujících (Russell, 2007).

Z důvodu delší doby dožití tvoří ženy početně větší skupinu lidí seniorského věku, mohou tedy více trpět sociální izolací než muži. Vědecké studie zaznamenávají výraznou feminizaci jak v rekreačních, tak i vzdělávacích a kulturních zájmových skupinách lidí seniorského věku. Jednou z možností jak zvýšit kvalitu života v tomto životním období je aktivní naplňování volného času spolu s rozšiřováním sociálních kontaktů, což nepochybně studium na U3V nabízí.

Vysvětlením menší účasti mužů v celoživotním vzdělávání může být i sama feminizace podobných aktivit, která potenciální mužské účastníky odrazuje, nebo skutečnost, že muži a ženy jsou v podstatě různí a v důchodovém věku rádi dělají různé věci (Williamson, 2000). Pokud jde o studium jazyka, některé studie ukazují, že muži projevují zvláště odmítavý přístup vůči „povídacím“ jazykovým kurzům a podobným činnostem. Muži dávají přednost spíše vlastním volnočasovým aktivitám před těmi, které pro ně někdo organizuje a řídí (Russell, 2007).

Sledovaná skupina účastníků kurzů anglického jazyka na U3V v Plzni byla tvořena převážně respondenty (57 %), které lze označit za mladší seniory, tj. ve věku 61 až 70 let. Převahu mladších seniorů (stadium počátečního stáří) potvrzuje i další studie (Nováková, Lorenzová, 2020) zkoumající větší vzorek respondentů, než tomu je v našem případě. Nikterak to však nevylučuje možnost, že jiné studie mohou potvrdit převažující počet starších seniorů (nad 70 let) studujících na U3V.

Z našeho šetření dále vyplynulo, že o studium anglického jazyka na U3V mají zájem absolventi středních a vysokých škol, zatímco senioři se základním vzděláním se ke studiu tohoto jazyka v akademickém roce 2020/21 nepřihlásili. Stejný výsledek, tedy nulový zájem seniorů se základním vzděláním o studium na U3V uvádí studie Novákové a Lorenzové (2020) vycházející ze vzorku 150 respondentů.

Pokud jde o motivaci seniorů ke studiu na U3V, je z analýzy odpovědí respondentů zřejmé, že se v převážné většině (82 %) ke studiu hlásí z důvodu naplnění své vnitřní potřeby získat nové znalosti a dovednosti. Dalším, avšak proporčně méně významným důvodem byla snaha o rozšíření sociálních kontaktů či navázání nových přátelství (3 %). Žádný z respondentů neuvádí jako motiv studia případné zlepšení své sociální a ekonomické situace či prestiže. Zdá se, že pro tuto věkovou kategorii není tento důvod prioritou. Vysvětlením může být fakt, že 86 % dotázaných uvedlo, že již nejsou ekonomicky činní.

V souvislosti s přístupem k online výuce na dotaz na její oblibu byly odpovědi respondentů téměř vyrovnané s mírnou převahou záporných reakcí (51,4 %). Senioři postrádali atmosféru bezprostředního kontaktu s kolegy i vyučujícími. Tato skutečnost je ve shodě s výchozí hypotézou týkající se obavy seniorů ze ztráty sociální interakce a možnosti kooperace, na kterou byli zvyklí v rámci prezenční výuky. V odborných studiích je však poukazováno na to, že počítačová gramotnost a schopnost pohybovat se v online prostředí přispívají k rozšiřování interakce lidí, které spojují společné zájmy (Lee et al., 2011). Kromě pozitivního dopadu na kognitivní funkce starších lidí dochází také k prožívání pozitivních emocí ve vztahu k sociální interakci. (Shapira et al., 2007). Lze doufat, že po větších zkušenostech budou mít senioři online výuku ve větší oblibě a pod vedením učitele budou využívat všech výhod, které je schopna poskytnout.

Závěr

Dotazník, do něhož se zapojili studující anglického jazyka na U3V v Plzni, poskytuje soubor dat, která osvětlují některé vybrané aspekty studia seniorů na U3V v současné době. Přestože výsledky dotazníkového šetření vycházejí z odpovědí všech frekventantů kurzů anglického jazyka, jde o malý vzorek respondentů, což je jistě limitujícím faktorem. Přesto se domníváme, že zjištěných poznatků lze využít při další práci v kurzech s lidmi seniorského věku, neboť tato práce má nepochybně svoje specifika. Jde především o využití potenciálu, kterým je motivace těchto posluchačů ke studiu na U3V, a rovněž přizpůsobení forem výuky tak, aby byla tato motivace posilována. Online výuka je aktuální výzvou jak pro vyučující, tak i pro seniory. Vytváří další prostor k zamyšlení nad tím, jak koncipovat a zkvalitňovat učební proces tak, aby byla naplněna očekávání posluchačů U3V k jejich spokojenosti. V tomto smyslu by bylo zajímavé porovnat efektivitu výstupů prezenční formy výuky s výstupy výuky vedené výlučně online.

Literatura

- AMMENWERTH, E. (2017). Envisioning changing role of university teacher in online instructional environments. *AISHE-J*, 2017,9,3 [online, vid. 10. 6. 2021]. Dostupné z <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/312>
- LEE, B. & CHEN, Y& HEWITT, L. (2011). Any differences in constraints encountered by seniors in their use of computers and the Internet. Computers in human behaviour 2011, 27 [online, vid. 3. 8. 2021]. Dostupné z https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48203758/Age_differences_in_constraints_encounter20160820-10215-1ww0hkt-with-cover-page-v2.pdf?Expires=16
- NOVÁKOVÁ, D. & LORENZOVÁ, J. (2021). Motivation of seniors to learn at the Universities of the Third Age. *Sociální pedagogika* 2020,8,2 [online, vid. 14.5.2021]. Dostupné z <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.05>
- ORDONEZ, T.N. & YASSUDA, M.S. & CACHIONI, M. (2011). Elderly online: Effects of a digital inclusion program in cognitive performance. *Archives of Gerontology and Geriatrics* 2011, 53 [online, vid. 14. 5. 2021]. Dostupné z <https://doi:10.1016/j.archger.2010.11.007>
- RUSSELL, C. (2007) What do older men and women want? Gender differences in the lived experience of aging. *Current sociology* 2007, 55,4 [online, vid. 10. 6. 2021]. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0011392107073300>
- SHAPIRA, N. & BARAK, A. & GAL, I. (2007). Promoting older adults' well-being through Internet training and use. *Aging Ment Health* 2007,11,5 [online, vid. 15. 5. 2021]. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13607860601086546>
- ŠERÁK, M. (2015). Vzdělávání seniorů v České republice-současnost a budoucnost. In P. ADAMEC (Ed.), *Současná role celoživotního učení v životě seniorů z multidisciplinární perspektivy: sborník příspěvků ke konferenci konané u příležitosti 25. výročí založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě dne 16. září 2015* (pp. 91–99). Brno: Masarykova univerzita.
- VERMUNT, J. D. & DONCHE, D. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational Psychology Review* 2017, 29 [online, vid. 3. 6. 2021]. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9414-6>
- WILLIAMSON, A. (2000). Gender issues in older adults' participation in learning: viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age (U3V). *Educational Gerontology* 2000, 26, 1 [online, vid. 14. 5. 2021]. Dostupné z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17882585/>

Autorky

Mgr. Radmila Holubová, e-mail: holubova@ujp.zcu.cz, Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni. Vystudovala obor Anglický jazyk a literatura a Český jazyk a literatura na FF UK v Praze v roce 1992. Od té doby působí jako vysokoškolský pedagog. V současnosti pracuje v Ústavu jazykové přípravy ZČU v Plzni, kde je garantem kurzů obecné angličtiny a angličtiny pro pomáhající profese na Fakultě filozofické a Fakultě pedagogické. Mimo jiné se každoročně věnuje výuce kurzů na Mezinárodní letní jazykové škole pořádané Ústavem jazykové přípravy ZČU a administraci mezinárodních jazykových zkoušek TOEIC. V posledních letech působí především na Fakultě zdravotnických studií a na Univerzitě třetího věku.

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.



Jazyková pracoviště

Language Centres

Učitelé jazykových pracovišť CASAJC

Ludmila Koláčková, Mária Šikolová

Na tomto místě časopisu naše pravidelné čtenářky a čtenáři tradičně nacházejí detailnější informace o jednom z členských pracovišť. Cílem těchto představení je lepší poznávání zaměření CASAJC a vytváření podmínek pro navazování kontaktů a spolupráce v oblastech společného zájmu.

Kromě představení jazykového pracoviště v Nitře, SR, se editorky rozhodly připravit navíc našim čtenářkám a čtenářům malé překvapení a prezentovat krátké resumé průzkumu, který iniciovala členka redakční rady RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D., ve spolupráci s editorkami tohoto čísla. Inspirací pro nás byl i dokument *Wulkowské memorandum o identitě a profilu učitelů jazyků na univerzitních jazykových centrech*, který se touto problematikou zabývá.

(<http://casalc.cz/cs/dokumenty>).

Průzkum se týkal postavení učitelů jazyků na členských pracovištích CASAJC. Byl realizován on-line formou Google Forms v období leden–únor 2020. Své odpovědi odeslalo 105 členů asociace CASAJC, vyučujících jazyků na vysokoškolských pracovištích.

A teď shrnutí nejzajímavějších výsledků dotazníku. Na více než polovině univerzit existuje pouze jedno jazykové pracoviště. Zaměstnavatel se učitele jazyků ve většině případů snaží podporovat v dalším vzdělávání, přičemž nejvíce podporuje účast na seminářích a konferencích; podporu v doktorském studiu uvedlo pouze 28 % respondentů. Pokud zaměstnavatel podporuje respondenty v doktorském studiu, oceňuje tento typ dalšího vzdělávání pochvalou i finančním ohodnocením (obě v 43 % případů). Účast na kurzech, seminářích a konferencích však v 50 % případů oceňována není. Na všech pracovištích, která se zúčastnila průzkumu, je možné zapojit se do programu Erasmus+, nicméně účast na něm z 56 % není nijak oceňována. Na základě dotazníkového šetření k vyšším výkonům motivuje učitele jazyků pouze 64 % zaměstnavatelů.

76 % dotázaných je zařazeno na místech akademických pracovníků, další pozice jsou nejčastěji lektor, dále pak tester a vedoucí oddělení. Téměř 60 % dotázaných má akademickou hodnost Mgr., poměrně vysoké procento (38 %) má již hodnost Ph.D.

Nejvíce dotázaných vyučuje průměrně 10–16 hodin týdně (41 %), poměrně vysoký počet však dokonce až 16–20 hodin týdně (33 %). Nejvíce učitelů by si chtělo zvyšovat svoji kvalifikaci účastí na kurzech, workshopech, seminářích a na zahraničních pobytech (v každé oblasti více než 80 % dotázaných).

Zejména v kontextu našeho časopisu nás zaujaly odpovědi týkající se požadavku zaměstnavatele na publikační činnost učitelů jazyků. Více než 37 % zaměstnavatelů publikační činnost nevyžaduje vůbec, 13 % vyžaduje, ale neuplatňuje stejná kritéria jako pro akademické pracovníky. Nicméně 42 % zaměstnavatelů uplatňuje pro publikační činnost u učitelů jazyků stejná kritéria jako u ostatních akademických pracovníků. V dalších případech (pouze 7 %) vyžaduje zaměstnavatel publikační činnost podle jiných kritérií.

I proto nás těší, že časopis CASALC Review poskytuje našim členům možnost publikovat výsledky svého bádání, inspirovat kolegyně a kolegy příklady dobré praxe ze své každodenní práce a podělit se o zkušenosti ze svých pracovišť.

Autorky

Ludmila Koláčková, e-mail: ludmila.kolackova@unob.cz, pracuje v Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany od roku 2004 jako vyučující anglického jazyka a češtiny pro cizince, nyní zastává pozici vedoucí 2. oddělení anglického jazyka. V roce 2014 ukončila doktorské studium na Univerzitě J. E. Purkyně. Ve své výzkumné činnosti řeší úkoly vztahující se ke zvýšení efektivnosti výuky cizích jazyků. Je členkou dvou profesních sdružení – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka a České a slovenské asociace jazykových center, od roku 2011 působí jako odpovědná redaktorka profesního periodika CASALC Review.

Mária Šikolová, e-mail: maria.sikolova@unob.cz, absolvovala tlumočnicko-překladačský obor (angličtina-arabština) na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě (Slovenská republika). Po absolvování univerzitního studia začala pracovat na Univerzitě obrany v Brně. Během své kariéry zastávala různé pozice na Centru jazykového vzdělávání na Univerzitě obrany; v posledních dvaceti letech pozice vedoucí. V současnosti pracuje na Univerzitě obrany na pozici metodika. Kromě absolvování široké škály seminářů, kurzů a workshopů dalšího vzdělávání učitelů jazyků obhájila v roce 2007 dizertační práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Hlavními oblastmi jejího profesního zájmu, odborné a publikační činnosti jsou metody výuky a testování jazyků, další vzdělávání učitelů a zajišťování kvality.

Centrum jazykov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre

Andrea Holúbeková, Mária Fördösová

V rámci organizačných zmien, ktorými od akademického roku 2021/2022 prešli všetky fakulty Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre (SPU v Nitre), bolo vytvorené aj nové univerzitné pracovisko Centrum jazykov, ktoré vo svojej pedagogickej činnosti nadväzuje na predchádzajúcu činnosť Katedry jazykov Fakulty ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre. Naďalej sa zameriava na výučbu anglického, nemeckého, ruského, francúzskeho a španielskeho jazyka a slovenského jazyka pre cudzincov na jazykových úrovniach A1–C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.



Obr. 1: Budova rektorátu SPU v Nitre (Centrum jazykov – 4., 5. poschodie) a aula (Zdroj: Archív SPU)

Činnosť Centra jazykov je do určitej miery ovplyvnená legislatívou v oblasti jazykovej politiky a celoživotného vzdelávania. V ostatnom období je úlohou vysokých škôl a univerzít vytvoriť, resp. upraviť študijné programy tak, aby profil absolventov jednotlivých študijných programov zodpovedal aj konkrétnym požiadavkám zamestnávateľov na odborné vedomosti a zručnosti ako aj všeobecné spôsobilosti, ktoré sú potrebné pre výkon daného povolania. Medzi všeobecné spôsobilosti, ktoré vyžadujú zamestnávateľa, patrí aj ovládanie cudzích jazykov na požadovanej úrovni.

Pri tvorbe informačných listov a syláb predmetov, ktoré Centrum jazykov ponúka, sa vychádza z aktuálnych požiadaviek praxe, a to konkrétne zo špecifikácie jazykových spôsobilostí, ktoré sú uvedené pri jednotlivých povolaniach v Národnej sústave povolaní. Ďalej sa berú do úvahy aj konkrétne potreby zamestnávateľov, ktoré sa týkajú dokladovania jazykových zručností budúcich zamestnancov formou vysvedčení o štátnej jazykovej skúške, jazykových certifikátov, resp. osvedčení potvrdzujúcich ovládanie cudzieho jazyka na určitej úrovni. V prostredí vysokých škôl a univerzít nefilologického zamerania uvedenej požiadavke zodpovedá jazykový certifikát UNICert®.

Jazykový certifikát akreditovaných študijných programov v systéme UNICert® našiel svoje uplatnenie aj v jazykovej príprave študentov a absolventov Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Od roku 2006 je Centrum jazykov SPU v Nitre (do 31. 8. 2021 Katedra jazykov FEM SPU v Nitre) členom Inštitútu pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách strednej Európy UNICert® LUCE s právom poskytovať jazykovú výučbu a skúšky v akreditovaných jazykových programoch zohľadňujúcich špecifiká a priority univerzity. Centrum jazykov má v súčasnosti akreditované štyri jazykové programy v systéme UNICert® II (úroveň B2; do roku 2018 bol akreditovaný aj francúzsky jazyk) a dva jazykové programy v systéme UNICert® III (úroveň C1; do roku 2018 bol akreditovaný aj ruský jazyk), a to konkrétne:

- Anglický jazyk pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied (UNICert® II);
- Nemecký jazyk pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied (UNICert® II);
- Ruský jazyk pre študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied (UNICert® II);
- Slovenský jazyk pre cudzincov – študentov pôdohospodárskych a ekonomických vied (UNICert® II);
- Anglický jazyk pre ekonómov, študentov európskych štúdií a pôdohospodárskych vied so zameraním na ekonomiku (UNICert® III);
- Nemecký jazyk pre ekonómov, študentov európskych štúdií a pôdohospodárskych vied so zameraním na ekonomiku (UNICert® III).

V období rokov 2006–2021 bolo na Katedre jazykov vystavených 3 200 certifikátov UNICert® II a 746 certifikátov UNICert® III súhrnne za všetky jazyky (viď Tab. 1 Počet vystavených certifikátov UNICert® II a UNICert® III), pričom najväčšiu časť tvorili certifikáty vydané pre anglický jazyk.

Z údajov v tabuľke vyplýva, že najvyšší počet certifikátov bol vystavený v rokoch 2007–2010, resp. v roku 2013, čo súvisí s vysokým počtom študentov na jed-

Tab. 1: Počet vystavených certifikátov UNICert® II a UNICert® III

	UNICert® II	UNICert® III
2006	35	19
2007	342	12
2008	685	34
2009	343	82
2010	273	56
2011	167	47
2012	150	41
2013	290	128
2014	177	72
2015	155	71
2016	196	72
2017	125	49
2018	150	43
2019	97	18
2020	12	2
2021	3	0
Spolu	3 200	746

Zdroj: Vlastné spracovanie

notlivých študijných programoch Fakulty ekonomiky a manažmentu, ktorí majú jazykovú prípravu na skúšky v systéme UNICert® zahrnutú v rámci povinných predmetov, a v uvedenom období mali povinnosť zúčastniť sa jazykovej skúšky UNICert® II, resp. UNICert® III v závislosti od študijného programu. Od roku 2014 počty vystavených certifikátov klesajú, čo priamo súvisí aj s klesajúcim počtom študentov hlásiacich sa na jednotlivé študijné programy ako aj so zrušením povinnosti zúčastniť sa jazykovej skúšky UNICert® II, resp. UNICert® III. V rokoch 2020–2021 bolo organizovanie skúšok obmedzené v dôsledku prísnych protiepidemických opatrení. Mnohí študenti však aj napriek tomu naďalej vítajú možnosť získať certifikát o svojich jazykových spôsobilostiach počas štúdia na univerzite, lebo vedia, že v budúcnosti ho môžu využiť pri uchádzaní sa o zamestnanie. V súčasnom období sa pripravuje reakreditácia všetkých vyššie uvedených jazykových programov.

Centrum jazykov plánuje aj naďalej:

- organizovať kurzy cudzích jazykov (anglický, nemecký, ruský, francúzsky a španielsky) a slovenského jazyka pre študentov, absolventov a zamestnancov univerzity ako aj pre širokú verejnosť;



Obr. 2: Prezenčná výučba v akademickom roku 2021/2022 v počítačovej miestnosti Centra jazykov (Zdroj: Centrum jazykov)

- nadviazať spoluprácu s praxou a organizovať kurzy „šité na mieru“ pre zamestnancov podnikov s cieľom zlepšiť ich všeobecné spôsobilosti (ovládanie cudzieho jazyka) potrebné pre výkon daného povolania;
- aktívne sa podieľať na výučbe v rámci Univerzity tretieho veku (okrem anglického jazyka ponúknuť aj ďalšie cudzie jazyky na základe záujmu verejnosti);
- v spolupráci s Kanceláriou vnútorného systému zabezpečenia kvality organizovať na základe požiadavky kurzy cudzích jazykov pre vedecko-výskumných, pedagogických a nepedagogických zamestnancov univerzity;
- zúčastňovať sa domácich a zahraničných konferencií, publikovať príspevky v zborníkoch a časopisoch s cieľom prezentovať výsledky vedecko-výskumnej činnosti zamestnancov Centra jazykov a nadviazať spoluprácu so slovenskými a zahraničnými vzdelávacími inštitúciami;
- aktívne spolupracovať s Centrami jazykov/Katedrami jazykov na slovenských a českých nefilologických vysokých školách a univerzitách v rámci Česko-slovenskej asociácie učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách (CASAJC).

Autorky

Mgr. Andrea Holúbeková, PhD., Centrum jazykov, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre; e-mail: andrea.holubekova@uniag.sk

Andrea Holúbeková vyštudovala anglický jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Od roku 1997 pôsobí na Katedre jazykov FEM SPU v Nitre (od 1. 9. 2021 Centrum jazykov SPU v Nitre) ako odborná asistentka. Vyučuje anglický jazyk a špecializuje sa na odborný anglický jazyk, akademické písanie a obchodné prezentácie v anglickom jazyku. Vo svojej vedeckej a publikačnej činnosti sa venuje problematike autonómie učiaceho v kontexte výučby odborného anglického jazyka z oblasti ekonomických a pôdohospodárskych vied.

Mgr. Mária Fördösová, PhD., Centrum jazykov, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre; e-mail: maria.fordosova@uniag.sk

Mária Fördösová vyštudovala ruský jazyk na Pedagogickej fakulte v Nitre. Od roku 2007 pôsobí na Katedre jazykov FEM SPU v Nitre (od 1. 9. 2021 Centrum jazykov SPU v Nitre) ako odborná asistentka. Vyučuje ruský jazyk (všeobecný aj odborný) na dennej aj externej forme. V publikačnej činnosti sa venuje jazykovej hre, slovenským a ruským skratkám a má skúsenosti v oblasti odbornej ruskej terminológie.



Zprávy

Reports

Anglická terminologie pro učitele. Praktický průvodce

VERONIKA DVOŘÁČKOVÁ, DITA HOCHMANOVÁ, DITA TRČKOVÁ. *Anglická terminologie pro učitele. Praktický průvodce*

Oborově specializované cizojazyčné příručky jsou vždy vítanou oporou pro odbornou komunitu, která potřebuje terminologicky správně a jazykově vhodně komunikovat. Potřeby některých profesí jsou takovými příručkami hojně i pravidelně saturovány, jako se tomu děje v obchodní, lékařské či právní angličtině, naopak jiné profese tuto podporu dlouho postrádaly, jako je tomu právě u cílové skupiny předkládané publikace, konkrétně učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Vytvořit takovou základní příručku je nesmírně náročný úkol – obzvláště tam, kde není na co navazovat, a je třeba nejprve identifikovat potřeby uživatelů a nejčastější jazykové situace, které je třeba terminologicky zpracovat. O to záslušnější je vydání této příručky, která svým záběrem, ale především didaktickým zpracováním přispívá k prohlubování odborné cizojazyčné kompetence nejen u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, ale i studentů učitelských oborů a široké odborné veřejnosti.

Jak autorky uvádějí, jejich cílem bylo napomoci učitelům při komunikaci s nečesky hovořícími žáky a rodiči, při četbě anglicky psané odborné literatury, ale i na jednáních a seminářích se zahraničními partnery. Jejich pojetí zpracování příručky spojuje registrovou analýzu lexikálních jednotek s úkoly, které pracují s ucelenými texty a prezentují slovní obraty v jejich přirozeném prostředí. Základní texty jsou psány česky jako shrnutí základní problematiky tématu, klíčové pojmy jsou překládány do angličtiny a uvedeny v závorkách. Za každým tematickým celkem je doprovodný text v angličtině, který konkretizuje vybrané pedagogické pojmy a vybízí k detailní práci s textem a slovní zásobou. V závěru učebnice najdeme klíč, anglicko-český slovník odborných termínů a seznam použité literatury, která může zájemce navést k hlubšímu studiu vybraných okruhů.

Příručka má tři části. První část se věnuje nejprve tématům obecné pedagogiky, jako je popis vzdělávacího systému, cíle a obsah vzdělávání, plán hodiny, vyučovací metody a formy hodnocení. Velmi užitečná je i kapitola, která se věnuje nejčastějším frazeologickým obratům, které lze využít při řízení práce ve třídě. S tím souvisejí i obraty, které mapují nejčastější kázeňské problémy.

Vzhledem ke společnému vzdělávání žáků jako trendu poslední dekády je velmi přínosná i druhá část, která se věnuje potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a opatřením, která podporují jejich vzdělávání. Spektrum potřeb pokrývají speciální postupy pro žáky se smyslovým či kombinovaným postižením, psychiatrickými obtížemi, ale i autismem.

Třetí část se zabývá profesionalizací učitele, rozvoji jeho kariéry, vzdělávacím potřebám a efektivním a neefektivním výukovým postupům. Zmapována je i hospitační činnost a poskytování zpětné vazby, stejně jako neformální nástroje profesního rozvoje, jako je týmová spolupráce a vytváření konstruktivního klimatu školy. Reflektivní praxe, akční výzkum a zahraniční spolupráce jsou dalším příspěvkem k obohacení tematické struktury, které zakončují způsoby hodnocení učitelů a riziko syndromu vyhoření.

V celku tak publikace pokrývá všechny významné části související s profesní komunikací učitelů a zcela jistě přispěje ke zkvalitnění jejich profesních komunikačních dovedností. V neposlední řadě je předností i to, že autorky využili k tvorbě cvičení velmi aktuální zahraniční literaturu, která obohatila jejich výklady o autentický rozměr. Typy cvičení jsou velmi rozmanité a poskytují zájemci pestrou nabídku jazykových aktivit, které upevňují odbornou terminologii a zároveň seznamují s odborným stylem vyjadřování. Zájemci ocení například i vzor dopisu pro navázání zahraniční spolupráce.

Jak bylo zdůrazněno již na začátku, tato příručka si zaslouží pozornost všech zájemců o pedagogiku a komunikaci v anglickém jazyce. Věříme, že zájem odborné pozornosti povzbudí tým autorek k tomu, aby uvažovali o pokračování této publikace, která se zaměří například na praktické užití odborné terminologie při řešení pedagogických situací v kontaktu s nečesky hovořícími rodiči nebo pro zlepšení například prezentačních dovedností učitelů v angličtině, které by využili při prohlubování zahraniční spolupráce. Přejme všem uživatelům, aby ocenili záslužnou práci týmu autorek a využili nově osvojenou terminologii pro efektivní komunikaci v pedagogických situacích prostřednictvím anglického jazyka.

Autorka

Ivana Mičínová, e-mail: ivana.micinova@gmail.com, se věnuje výuce obchodní angličtiny a angličtiny pro cestovní ruch, služby v letové dopravě a management na Vysoké škole obchodní v Praze. Navazuje na své zkušenosti z výuky akademické angličtiny a výzkum akademických dovedností. V poslední době se zaměřuje na adaptační procesy u studentů bakalářského studia, které souvisejí se strategiemi učení, a na metody a formy výuky, které podporují hloubkové přístupy ke studiu.

Ivana Mičínová

Review – Online Approach towards Effective E-learning and Teaching: Challenges in Designing Digital Content

ŠTEFČÍK, JOZEF A VEZJAK, SUZANA. *Online Approach towards Effective E-learning and Teaching: Challenges in Designing Digital Content*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2021, [86 s.]. Medienpädagogik und Mediendidaktik: Schriftenreihe, Band 30. ISBN 978-3-339-12182-0.

The coronavirus has brought many challenges in all areas of our lives. Some needed to be dealt with on an ad hoc basis, others required planning and well-chosen tactics, while others did not require as much effort if one was prepared for them. And it is this last possibility that may raise the question of whether it was and is possible to prepare for something like the pandemic and its consequences. If we were to evaluate the situation from the perspective of education, readiness depended on the dexterity with which the members of this department reacted to the altered form of education due to the emergency situation. In the field of education, it was necessary to ensure the continuity of education, and thus to quickly adapt to the online environment in which teaching began. If some teachers had past experience with distance learning, they now have had the opportunity to apply it; those who have so far taught only in person, have had the opportunity not only to try such a way of teaching, but also to contribute to the full use of its potential. Given that the 21st century, thanks to rapid innovation, offers us a number of platforms for the implementation of distance learning, and a wide range of online and digital tools is available, the access to them was not a major problem. However, what could create obstacles in their use was the absence of experience with operating them, more precisely with the use of all functions of the tool so that it is fully used in order to meet the stated goal of education. Another criterion for ensuring quality online teaching was, of course, content, i.e. so that teachers and students have access to learning materials in a virtual form. By converting the content into a format or creating it in a format that fits into the virtual environment, teachers have, so to speak, expanded the functionality of digital learning tools. In order to be able to evaluate whether the specific tool they work with is appropriate and fulfills the set purpose, a number of other factors, in addition to the above, influenced the nature of the subject taught or the required learning outcomes. However, the criterion was mainly time.

The authors of the peer-reviewed publication *Online Approach towards Effective E-learning and Teaching: Challenges in Designing Digital Content*, Jozef Štefčík and Suzana Vezjak, teachers at the Faculty of Applied Languages at the University of Economics in Bratislava, have not only theoretical knowledge, but also practical experience with online teaching which are valuable not only in terms of time horizon, but also the diversity of methods used. They have transformed their know-how – gained through conducting virtual seminars – into material that is

a valuable tool for all teachers, regardless of whether they are starting with online teaching or have already implemented it.

In the introduction, the authors deal with the characteristics of web-seminars, taking the specific circumstances under which they take place into account. They point out that the training of teachers in this case may differ and will require more time and adjusting the structure of the seminar. They also list the forms of online teaching and possible complications that the teacher has to deal with, providing plenty of advice on how to improve the organization of seminars. Specific tips are also part of the following chapter 2.4., in which they recommend specific activating methods that can be used by the teacher regardless of the type of subject taught.

The next part of the publication, chapter 2.5., deals with the creation of teaching materials using reference tools and the cloud as a practical repository of large amounts of data – even in this case the authors are very specific. Moreover, the reader can find information on instructions how to use these tools. They conclude the second chapter with a more extensive elaboration of the principles of online teaching. They truly have set out key principles that the educator should always keep in mind; we would like to highlight: the immediacy, the involvement of all participants in online learning, the strengthening of teamwork, prompt response from the teacher and the methods of assessment. The credo for success should be the fulfillment of two conditions, one on the part of the teacher – always pursuing the goal of education, and one on the part of the student – to be not only “online”, but also “present”, i.e. alert and actively involved in online teaching.

The third chapter is an overview of the most useful platforms and tools for educational purposes. What we consider to be very beneficial is the fact that the authors pay attention to their advantages, but also point out their shortcomings or limits. This way, the teacher will be able to better prepare for a web-seminar using the selected platform.

The fourth chapter is an extremely valuable conclusion of this publication. It contains examples of subjects that Vezjak and Štefčík taught online, and therefore serves as a reliable source of objective evaluation of the online tools used. The authors state the goals, number of students in the circle, conditions of completion and describe the course of teaching through combinations of various virtual tools for individual subjects. The way in which several modern virtual tools are used simultaneously reflects their effort to make full use of these tools and to stimulate students to achieve favourable results, but never at the expense of systematic and well-arranged seminars. On the contrary, the synchronization of different types of tools creates space for setting the content of the subject so that it meets all the set goals of teaching and learning. We consider the presented teaching models to be an excellent inspiration for other teachers.

The publication *Online Approach towards Effective E-learning and Teaching: Challenges in Designing Digital Content* is actually a statement of how important it is for a teacher to be fully acquainted with all the functions of available online platforms and various digital tools to ensure effective online education. It would be more than a success for teachers to consider digital and online tools not only as a necessity during distance learning, but also as a possibility during full-time teaching. There could be doubts about educational outcomes of virtual seminars. However, we believe that being aware of the benefits of digital tools and knowing how to compensate for their weaknesses will help to improve the quality of education. This publication is a valuable contribution to the topic of e-learning and we see its contribution mainly in the fact that the authors share their current experience through detailed descriptions of methodical approaches which can be used as templates by colleagues also from other fields of study.

Dominika Vargová

Author

Mgr. Dominika Vargová, Ph.D., Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava, e-mail: dominika.vargova@euba.sk

The author is a graduate of the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. Since 2016 she has been working as an assistant professor at the Department of Linguistics and Translation Studies at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. She gives lectures on translation studies and teaches seminars on translation, interpreting and academic writing. In her research, she focuses on the practice of translation and interpreting, the dynamics of changes in this profession in the current conditions of the academic and market environment. In her professional publications, she focuses mainly on the didactics of teaching translation and interpreting.

Výuka jazyků na lékařských fakultách II

Veronika Dvořáčková

9.–10. 9. 2021 proběhla konference Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity (CJV MU) na půdě Lékařské fakulty MU v Brně.

Akce navázala na konferenci Čeština a slovenština jako cizí jazyky na lékařských fakultách, jež se uskutečnila na CJV MU pod vedením dr. Ivany Reškové v únoru 2019, svůj záběr však rozšířila i na další vyučované jazyky. Jedním z cílů konference bylo ujednotit formát a zintenzivnit frekvenci setkávání vyučujících jazyků na lékařských fakultách, která již ovšem mají bohatou historii. Pro ilustraci uvedme výroční setkávání latinářů na půdě Lékařské fakulty v Hradci Králové pod vedením dr. Pavla Nečase, konferenci LATINITAS MEDICA v roce 2014 na CJV MU, jejíž organizátorkou byla dr. Kateřina Pořízková, či Setkání jazykových ústavů lékařských fakult v ČR a SR, které v pětiletém období zaštiťuje dr. Šárka Blažková Sršňová na 1. lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Rovněž na konferencích Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Poděbradech se pravidelně objevují prezentace o výuce jazyků na českých lékařských fakultách.

Na těchto i dalších společných akcích, jejichž úplný výčet je mimo záběr tohoto textu, jsme si uvědomili, že ve své práci prožíváme obdobné radosti a čelíme srovnatelným výzvám. Sdílení dobré praxe či výsledků aplikovaného výzkumu v oblasti lingvistiky a didaktiky je tak zcela přirozeným a spontánním projevem v rámci komunity „jazykářů“ na lékařských či zdravotnických fakultách, komunity, pro kterou je – troufám si říci – charakteristická kolegiální, soudržná a nefalšovaný zájem o prospěch a rozvoj studentů bez ohledu na fakultní příslušnost.

Jaká je tedy faktografie konference Výuka jazyků na lékařských fakultách II? Vedle pořadajících pracovišť se zúčastnili kolegové ze tří pražských, plzeňské a královéhradecké lékařské fakulty Univerzity Karlovy, přičemž z Hradce jsme mohli uvítat i vyučující z Farmaceutické fakulty. Konference se dále zúčastnili zástupci Fakulty zdravotnických věd v Olomouci a z Lékařské fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě a Martině. Bylo nám potěšením setkat se rovněž s kolegy z Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy a Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Celkově bylo proneseno 25 příspěvků (z toho čtyři workshopy) v následujících sekcích: Metodologie výuky včetně alternativních a distančních forem výuky, Testování včetně alternativních a distančních forem testování, Tvorba kurzů a výukových materiálů a Organizace jazykové výuky. U mnohých vystoupení, jejichž obsahem byla adaptace zažitých forem prezenční výuky a testování v online režimu, bylo patrné, že vyučující období distančního vzdělávání vnímali mj. jako mimořádnou příležitost osvojit si nové postupy a nástroje, které hodlají implementovat do výuky prezenční.



Obr. 1: Mgr. Dagmar Vrběcká, Ph.D., z Ústavu jazyků na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Hradci Králové.
Autorka fotografie: Mgr. Hana Poledníková z CJV MU

V rámci doprovodného programu byla realizována komentovaná prohlídka nového Simulačního centra LF MU, které mnohým „vyrazilo dech“ – dovoluji si citovat jeden z ohlasů. Pro ty, co si druhý konferenční den přivstali, tu byla možnost prohlédnout si Anatomické muzeum LF MU, taktéž s odborným komentářem. V průběhu konference i v rámci závěrečné diskuze vyjádřili účastníci podporu zavedení dvouletého cyklu konference, s tím, že etablovaná separátní setkání konkrétních jazyků budou pokračovat i nadále. Právě zpracovávaná data z konferenčních dotazníků mají mj. ukázat, zda se ujme i návrh o rotaci pořadatelsství, kterou naše pracoviště preferuje.

Zájemci o publikování v konferenčním sborníku aktuálně odevzdávají své příspěvky editorskému týmu. Sborník bude uveřejněn v online podobě na webových stránkách CJV LF MU v průběhu roku 2022.

Závěrem bych ráda vyslovila poděkování členům Oddělení pro komunikaci a vnější vztahy na LF MU, kteří mají na úspěšném průběhu konference zásadní podíl, a všem kolegům na CJV LF MU, kteří akci podpořili více než aktivní účastí.

Věřím, že společenství vyučujících jazyků na lékařských, zdravotnických či farmaceutických fakultách v České republice a na Slovensku se bude v budoucnu upevňovat a rozrůstat, čemuž by měl formát dvouleté konference výrazně napomoci.

Autorka

Mgr. Veronika Dvořáčková, Ph.D., e-mail: veronika.dvorackova@med.muni.cz, je vedoucí oddělení CJV MU na Lékařské fakultě MU a hlavní organizátorkou konference Výuka jazyků na lékařských fakultách II. Mezi její hlavní profesní zájmy patří tvorba studijních materiálů pro výuku lékařské angličtiny a rozvoj a vedení malých akademických týmů. Je spoluautorkou publikace Anglická terminologie pro učitele (Grada, 2021).

Mluvte česky! aneb Czech online

Marta Holasová

Projekt s názvem „*CZECH ONLINE – Čeština jako cizí jazyk pro specifické účely*“ (anglicky *CZECH ONLINE – Czech as a Foreign Language for Specific Purposes*) navazuje na úspěšný projekt „*CZKey – Online Platform for Learning Medical Czech*“ (realizován v letech 2013–2015), který získal ocenění „Pečeť kvality 2013“ za realizaci projektu a Evropskou jazykovou cenu Label 2017. Právě na základě zkušeností a příznivého ohlasu tohoto projektu a portálu mluvtecesky.net je nyní v novém projektu na čem stavět.

Záměrem nového projektu je tedy vytvořit nový, široce koncipovaný webový portál nabízející nerodilým mluvčím českého jazyka jak moduly všeobecné češtiny (Úvod do studia češtiny a Všeobecná, každodenní čeština – A1/A2), tak moduly češtiny pro specifické účely: Čeština pro lékaře, Právní a právnická čeština a Čeština pro obchodníky a ekonomy. Další samostatný modul bude obsahovat výukové materiály pro jazykový tandem jako inovativní prvek výuky jazyků (během výuky spolupracuje rodilý mluvčí v roli mentora a nerodilý mluvčí v roli mentorovaného). Webový portál bude primárně určen pro samostudium češtiny zájemcům, pro které je čeština cizím jazykem, ale stejně tak bude dobře využitelný při výuce češtiny na všech stupních škol pro kteroukoliv úroveň jazyka podle CEFR.

Garantem a koordinátorem celého projektu „*CZECH ONLINE – Čeština jako cizí jazyk pro specifické účely*“ je Masarykova univerzita, konkrétně Centrum jazykového vzdělávání MU. Spolu s partnerskými vysokými školami, tedy Slezskou univerzitou v polských Katovicích a Fachhochschule Burgenland, zajišťuje obsahovou náplň webového portálu. Grafické studio Formata navrhuje vzhled portálu a garantuje jeho technickou funkčnost, aktuálnost a moderní pojetí odpovídající nejnovějším trendům ve webovém designu. Asociace CASAJC zajišťuje zejména prostřednictvím sítě jazykových center v České republice a na Slovensku šíření informací o projektu a jeho zásadních výstupech. Na tento „organizační základ“ budou postupně navázány další vzdělávací a jiné instituce a organizace všech tří participujících zemí (podrobnosti jsou uvedeny níže). Jazykový portál bude k dispozici v češtině, angličtině, polštině a němčině, dostupný bude on-line a zdarma.

Jednou z prioritních cílových skupin jsou cizinci, kteří chtějí studovat v ČR na některé z veřejných vysokých škol. Do akreditovaných studijních programů s českým vyučovacím jazykem jsou přijímáni za stejných podmínek jako státní občané České republiky. Musí ovšem ještě před začátkem studia prokázat znalost češtiny, podle průzkumu CASAJC na vybraných vysokých školách nejlépe na úrovni B1–B2 podle CEFR. Příjímácké zkoušky (ev. testy studijních předpokladů) jsou v češtině. Znalost českého jazyka na odpovídající úrovni včetně znalosti odborného jazyka

oboru, který chtějí studovat, je proto velmi důležitá. Podle průzkumu poskytují jednotlivé univerzity cizincům jazykovou podporu i během studia, současně je však vhodné také samostudium. V době pokročilých informačních technologií se právě online platforma pro samostudium češtiny jeví jako výhodná nejen pro uživatele, ale přináší rovněž úsporu univerzitám. Bezplatný online portál poskytuje optimální základnu pro kontinuální jazykové samostudium, kombinace jazykové podpory v obecné a odborné rovině vytváří účinný nástroj při překonávání studijní neúspěšnosti studentů-cizinců. Může posílit jejich motivaci ke studiu a také jejich zařazení do odborné komunity. Na podobné úrovni mohou ovšem portál využívat také zahraniční odborníci při integraci do českého pracovního prostředí. Při současné situaci na trhu práce může všeobecně dostupný portál pro výuku češtiny přispět ke snížení nedostatku kvalifikovaných pracovníků ve vybraných oborech.

Čeština ovšem není pouze jazykem České republiky, ale je využitelná rovněž v sousedních zemích. Právě proto byla zvolena forma strategického partnerství se zástupci z Polska a Rakouska. Znalost češtiny zvyšuje možnost uplatnění na trhu práce, možnost integrace do společnosti, zejména v sociálních a pečovatelských službách, ale stejně tak i v dalších oblastech. Například polský partner – Slezská univerzita v Katovicích – při „průzkumu trhu“ zjistil výrazný nedostatek soudních překladatelů, se kterým se polská justice dlouhodobě potýká, v celém Polsku jich bylo k 30. 3. 2020 pouze 116. Rozvoj češtiny pro právníky je tedy v tomto segmentu více než žádoucí a na Slezské univerzitě v Katovicích je v posledních ročních bohemistiky vyučován předmět Odborný ekonomicko-právní překlad. Na Fachhochschule Burgenland je zase čeština vyučována jako cizí jazyk pro budoucí pracovníky v oblasti obchodu a služeb ve středoevropském regionu.

Jak obecné jazykové, tak profesní moduly (lékařství, právo, obchod a ekonomika) jsou ovšem určeny nejen pro uchazeče či studenty vysokých škol, přestože zejména profesní moduly jsou sestavovány především s ohledem na praktické potřeby studentů příslušných fakult (včetně komunikace při povinné praxi). Konkrétní podoba portálu by měla svým celkovým pojetím cíleně oslovit také zájemce mimo sféru formálního vzdělávání, a napomoci jim tak v integraci do společnosti. Lze jej využít pro výuku češtiny u dětí-cizinců na tuzemských základních a středních školách, stejně tak se může stát cennou pomůckou profesionálů v daných oborech, kteří usilují o uznání svého odborného vzdělání. Nedílnou součástí projektu jsou rovněž nástroje informující učitele o novinkách na webu a umožňující zpětnou vazbu. Zásadní výstupy jsou plánovány nadčasově, nejsou vázány na konkrétní data či události.

Účastníky projektu je možné rozdělit do tří skupin. Do první patří samotní realizátoři projektu – odborní pracovníci, lektori češtiny pro cizince, kteří se budou v rámci projektu účastnit vzdělávacích aktivit a multiplikačních akcí. Druhou skupinou jsou potenciální širitelé a uživatelé zásadních výstupů projektů –

například pracovníci v oblasti migrantů a žadatelů o azyl. Ti se zapojí zejména do tzv. multiplikačních aktivit, v omezené míře se mohou podílet i na testování, budou-li to nerodilí mluvčí češtiny. Třetí, nejvýznamnější skupinou účastníků jsou samotní zájemci o studium češtiny jako nástroje integrace do společnosti a případně získání formálního vzdělání.

Vzhledem k tomu, že hlavní výstup projektu – portál pro studium/výuku češtiny pro cizince – bude k dispozici zdarma online, není nutné účastníky a cílovou skupinu omezovat žádnými formálními kritérii. Pro šíření výstupů projektu budou aktivně osločovány zejména organizace zabývající se problematikou migrantů Ty totiž mají potenciál znásobit úsilí tvůrců portálu značným rozšířením výstupů projektu. Cíleně budou oslofováni také jednotlivci, propagační kampaň bude součástí závěrečné fáze realizace celého projektu. Nabízí se využití kontextové reklamy a podobných prostředků na webových stránkách, facebookových a instagramových profilech partnerů.

Výsledkem práce realizačního týmu bude obsahové zpracování online výuky češtiny od úplných základů až po připravenost studujícího úspěšně zvládnout přijímací zkoušky na vysokou školu v českém jazyce nebo pracujícího úspěšně se zapojit do zaměstnání či podnikání, které vyžaduje znalost českého jazyka. Zejména v oboru lékařství a přidružených oblastech zdravotnictví, v sociálních a pečovatelských službách, v oblasti práva, v oblasti služeb ekonomické či obchodní povahy s nezbytnou znalostí ekonomické či obchodní češtiny. Zároveň bude v průběhu projektu zmapován sektor neziskových organizací zapojených do problematiky migrantů a aktivně pomáhajících znevýhodněným skupinám. Sekundárním efektem klíčových výstupů projektu, i když neméně významným, bude také rozšíření sociálních kontaktů znevýhodněných skupin ve státě jejich současného pobytu. Jedním z výstupů projektu bude přehledný a snadno dostupný souhrn informací o studiu v České republice, představeny budou možnosti tandemové výuky Každý uživatel portálu bude mít také možnost ověřit si úroveň svých současných jazykových znalostí. Pro zvýšení úrovně znalosti jazyka bude mít k dispozici desítky interaktivních cvičení.

Všechny projektové aktivity vedou k jedinému cíli – vytvořit kvalitní portál přístupný všem zájemcům bez rozdílu. Skladba cílové skupiny je pestrá a tvůrci věří, že jejich snažení zasáhne co nejširší okruh účastníků a využije tak naplno potenciál, který tento projekt skýtá. Jeho realizace přitom není rigidní proces, ale živý organismus, pružně reagující na všechny průběžné podněty a zpětné vazby.

Ve dnech 8. a 9. listopadu 2021 proběhla v Brně schůzka řešitelů projektu, zástupců všech partnerů. Poprvé se setkali osobně, neboť předchozí jednání se s ohledem na pandemickou situaci mohla uskutečnit pouze na dálku. Zástupci Formaty představili jednotný vizuální styl projektu a základní strukturu webu, který bude v nejbližších měsících k dispozici autorům jednotlivých modulů nejen pro vložení

obsahu, na němž už jednotlivé týmy víc než rok pracují, ale také pro doladění do podoby moderní interaktivní platformy optimalizované pro PC i mobilní telefony. Heslo „Mobil first“ se stalo mottem celé schůzky. Vizuální styl platformy lze vidět na vnitřní straně obálky tohoto čísla časopisu. Ladění do světlé a tmavší barvy lila bude nás i všechny uživatele provázet nejen v nejbližších třech letech. O průběhu projektu, jehož je CASAJC důležitou součástí, budeme pravidelně informovat.

Zpracováno s využitím materiálů k projektu.

Autorka

PaedDr. Marta Holasová, Ph.D., e-mail: marta.holasova@cjv.muni.cz, pracuje jako koordinátorka vzdělávání dospělých v Centru jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity. Je dlouholetou členkou CASAJC, zakladatelkou a redaktorkou časopisu CASALC Review. V projektu Czech online pracuje na modulu Informace o České republice.

CASALC Review, 2021, roč. 11, č. 2

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

Editori čísla:

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

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

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 Bratislave)

Mgr. Šárka Kadlecová, Ph.D. (Univerzita Karlova)

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

Mgr. Ivana Mičínová (Univerzita Karlova)

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 Mateja Bela v Banskej Bystrici)

Adresa časopisu:

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

e-mail: 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 a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)

ISSN 2694-9288 (on-line)

CASALC Review. Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 2 čísla ročně. Technická redakce: Jiří Rybička, Marta Holasová. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Kolískova 473/15, 602 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 20. prosince 2021